



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS-LICENCIATURA**

ANA CAROLINA SILVA CORDEIRO

**ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA DA COVID-19 EM UMA ESCOLA DE
REFERÊNCIA DE RECIFE/PE: que educação foi construída?**

RECIFE-PE

2022

ANA CAROLINA SILVA CORDEIRO

**ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA DA COVID-19 EM UMA ESCOLA DE
REFERÊNCIA DE RECIFE/PE: que educação foi construída?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do diploma de graduação e título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Maria Monteiro da Fonte

RECIFE-PE

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Cordeiro, Ana Carolina Silva.

Ensino Médio na Pandemia da Covid-19 em uma Escola de Referência de Recife/PE: que educação foi construída? / Ana Carolina Silva Cordeiro. - Recife, 2022.

72 p. : il., tab.

Orientador(a): Eliane Maria Monteiro da Fonte

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Sociais - Licenciatura, 2022.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Processos de ensino e aprendizagem . 2. Ensino remoto. 3. Educação e pandemia. 4. Avaliação Escolar. 5. O Novo Ensino Médio. I. Fonte, Eliane Maria Monteiro da . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

ANA CAROLINA SILVA CORDEIRO

**ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA DA COVID-19 EM UMA ESCOLA DE
REFERÊNCIA DE RECIFE/PE: que educação foi construída?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do diploma de graduação e título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Aprovado em 26/09/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Maria Monteiro da Fonte (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sérgio Neves Dantas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Wilson Fusco (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a todos/as que contribuíram direta e indiretamente para a concretização deste trabalho, sobretudo aos/às interlocutores/as da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que contribuíram, pontual ou intensamente, para as minhas conquistas, aprendizados e realizações durante a minha trajetória acadêmica, desde a graduação até o curso de mestrado e outras formações realizadas nesse caminho.

Gostaria de agradecer especialmente pelas experiências que tive durante minha graduação, proporcionada por pessoas queridas e sem essas eu não teria construído o presente texto, fruto da minha pesquisa monográfica. Sobretudo, a tantos(as) professores(as), como a Profa. Dra. Eliane Maria Monteiro da Fonte que é minha orientadora no presente trabalho e me ajudou muito nesse processo; ao Prof Dr. Sérgio Dantas, que aceitou gentilmente integrar a banca examinadora; ao Prof. Dr. Russell Parry Scott, que foi meu orientador nas pesquisas de iniciação científica, PIBIC, da graduação de bacharelado em Ciências Sociais e no mestrado em Antropologia; ao Prof. Dr. Jorge Lyra que foi meu orientador na primeira graduação citada; ao Prof. Dr. Francisco Marcelo Gomes Ferreira, que ministrou as aulas das quatro disciplinas de estágio na graduação de licenciatura em Ciências Sociais e à querida Claudinete Rozendo, por tantas ajudas nas idas e vindas à coordenação do departamento.

Obrigada a todas(os) da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), sobretudo ao meu orientador Prof. Dr. Morvan Moreira, à Profa. Dra. Ana Abranches, ao Prof. Dr. Wilson Fusco, que aceitou o convite para integrar a banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso, com os quais convivo diariamente no estágio que desenvolvo na Fundação. A partir dessa experiência tive a vontade e vi que era possível realizar um trabalho na área de Educação, tema tão diferente das pesquisas que tinha realizado até então.

Agradeço especialmente ao Laboratório de Estudos sobre Educação no Nordeste, grupo que integro da Fundação Joaquim Nabuco; ao Núcleo de Pesquisas em Família, Gênero e Sexualidade (FAGES) e ao Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidades (GEMA), que integrei durante minha graduação de bacharelado em Ciências Sociais e no Mestrado em Antropologia e a todas(os) que compõem esse grupos.

Por último, mas longe de ser menos importante, agradeço às minhas amigas e amigos, à Marija, à Larissa, à Tassi e Tati e tantos/as outros/as pelo apoio e à Clarinha, por tanto suporte, amor e inspiração e a Miúcha e Mili, pelo amor incondicional. Agradeço à minha família que sempre esteve comigo, a minha irmã querida, Gabrielinha, e ao meu irmão Éder, pelo amor e incentivo, ao meu pai, Ederobson, por tanto esforço para eu conseguir realizar meus estudos e formações e a minha mãe, Jadinha, que onde quer que se encontre, estará sempre presente em nossas vidas.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo educativo construído durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, a partir das narrativas dos docentes e discentes da EREM Jornalista Trajano Chacon, localizada em Recife/PE, selecionada como estudo de caso, e de dados sobre o contexto da educação na esfera estadual e federal. Os objetivos específicos do estudo foram analisar o que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia: na metodologia de ensino, na relação entre professor/a e aluno/a, na frequência dos/as alunos/as às aulas e na qualidade do processo educativo; investigar os desafios e as estratégias construídas pela escola para acompanhamento e avaliação do desempenho dos/as discentes, a partir das narrativas desses/as e dos/as docentes da escola acompanhada; por fim, compreender qual foi o impacto do ensino nos períodos em atividades remotas e híbridas para os/as discentes e a readaptação na volta ao ensino presencial, em meio à reforma Novo Ensino Médio. Para responder essas questões, a pesquisa conjugou revisão de literatura, análise de dados secundários, realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de formulário-questionário e registros da etnografia/diários de campo realizados durante os estágios-pesquisa desenvolvidos na EREM em foco. Concluiu-se que a educação construída nesse período na EREM gerou sérias consequências sobre a realidade atual dos/as discentes pelo fato de poucos estudantes terem tido acesso a uma frequência plena das aulas e pelo fato de as aulas, além de terem tido carga horária reduzida, foram realizadas de forma conteudista. Muitos/as discentes afirmaram não terem tido desenvolvido bem a aprendizagem dos conteúdos, e o ensino nesse contexto foi visto, pela maior parte dos/as interlocutores, como de baixa qualidade. Nesse sentido, é de suma importância agora entender os efeitos da falta de acesso a uma educação satisfatória para tantos/as jovens nesse período para se conseguir uma resolução adequada e a tempo, no âmbito micro e macrosocial, para que a realidade de desigualdades escolares dessa geração não gere mais desigualdades sociais.

Palavras-chave: processos de ensino e aprendizagem; ensino remoto; educação e pandemia; avaliação escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de Matrículas do Ensino Médio Regular, por Série e segundo a Região e Unidade da Federação – 2021.....	31
Quadro 2. Número de Docentes do Ensino Médio Regular, por Dependência Administrativa e Localização e segundo a Região e Unidade da Federação – 2021.....	31
Quadro 3. Número de Turmas do Ensino Médio Regular, por Série e segundo a Região e Unidade da Federação – 2021.....	31
Quadro 4. Características dos/as Interlocutores/as.....	35
Quadro 5. Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	36
Quadro 6. Motivos para não frequentar as aulas remotas.....	50
Quadro 7. Outras dificuldades para assistir às aulas remotas.....	51
Quadro 8. Motivos de não frequentar as aulas remotas no ensino híbrido.....	51
Quadro 9. Colegas que desistiram de estudar na pandemia.....	52
Quadro 10. Avaliação da forma como os/as docentes davam aula nas aulas remotas.....	52
Quadro 11. Avaliação da relação com ao/as docentes nas aulas remotas.....	53
Quadro 12. Avaliação da motivação para frequentar as aulas no período remoto.....	54
Quadro 13. Avaliação sobre o entendimento em relação ao conteúdo nas aulas remotas.....	54
Quadro 14. Avaliação da relação com os/as colegas de turma durante as aulas remotas.....	55
Quadro 15. Considerações sobre as avaliações durante as o período de aulas remotas.....	56
Quadro 16. Avaliação da qualidade do ensino construído durante a pandemia.....	56
Quadro 17. Preferência entre os formatos presencial ou remoto.....	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. ENTRANDO NA ESCOLA.....	12
2.1 DE ONDE EU PARTO?.....	14
2.2 TRAJETÓRIAS INSPIRADORAS.....	20
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
3. CONHECENDO A ESCOLA.....	24
3.1 CONTEXTUALIZANDO.....	25
3.2 PESQUISAS NORTEADORAS.....	28
4. NARRATIVAS DOCENTES.....	33
4.1 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA.....	37
4.2 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS DISCENTES.....	42
4.3 ENSINO PRESENCIAL E A REFORMA NOVO ENSINO MÉDIO.....	44
5. O QUE OS DISCENTES TÊM A DIZER SOBRE ISSO?	47
5.1 AS AULAS REMOTAS E OS DISCENTES.....	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXO.....	66
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES.....	67
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA.....	68
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	69
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	71

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida principalmente a partir das experiências, atividades e reflexões construídas durante os estágios realizados no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, tanto os estágios curriculares supervisionados obrigatórios, como também o estágio curricular não obrigatório que foi realizado.

Os quatro estágios curriculares obrigatórios do Curso de Licenciatura foram realizados na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Jornalista Trajano Chacon, embora na mesma instituição, estes ocorreram em contextos distintos. No primeiro estágio acompanhei presencialmente turmas regulares de Ensino Médio, no turno da manhã; no segundo, acompanhei a turma da Educação de Jovens e Adultos/EJA, no turno da noite; no terceiro estágio, no contexto de pandemia, acompanhei o ensino remoto das três turmas do Ensino Médio e a experiência com a regência também ocorreu de forma remota; por fim, no quarto estágio acompanhei as aulas remotas da turma de primeiro ano, pois estavam em ensino híbrido e as outras turmas do ensino médio estavam frequentando apenas o presencial. E a experiência com a regência ocorreu de forma presencial, pois a volta do ensino presencial foi decretada no estado, no período em que eu já tinha marcado para realizar a regência.

Essas experiências em contextos tão diversificados possibilitaram que fosse construída uma referência sobre o ensino construído em condições ideais- ou supostamente ideais, em comparação com o ensino emergencial, remoto e híbrido, tal qual ocorreu durante os dois últimos estágios, em se tratando da metodologia, da relação professor/a-aluno/a, da frequência dos/as alunos/as, dos conteúdos e na qualidade do processo educativo.

Outro estágio realizado durante a graduação, que este trabalho tem como referência, foi o estágio não obrigatório na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), no Centro de Estudos de Cultura, Memória e Identidade (CECIM) da Diretoria de Pesquisas Sociais (DIPES). A partir dele, eu tive a oportunidade de integrar o Laboratório de Estudos sobre Educação no Nordeste, em que participo de pesquisas coletivas e desenvolvi a pesquisa monográfica.

Essas pesquisas geralmente têm caráter quantitativo e qualitativo, como a pesquisa “Cenários e Tendências da Educação no Nordeste: monitoramento de indicadores e metas”, com a coordenação do pesquisador Dr. Wilson Fusco, que tem como principal fonte de dados secundários os Censos Escolares, que são produzidos e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na coleta anual do Censo Escolar se recolhem informações sobre discentes, docentes, profissionais da educação, turmas, gestores/as e escolas, das diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional

do Brasil; os dados são registrados pelas escolas por meio de um sistema eletrônico, o Sistema Educacenso.

Outra pesquisa que está sendo desenvolvida pela equipe é a “Educação no Contexto da COVID-19 em Pernambuco: o ensino médio em questão”, sob a coordenação da pesquisadora Dra. Ana Abranches, que se dedica à análise da política pública do Estado de Pernambuco no retorno das atividades escolares no Ensino Médio no contexto da Pandemia do Covid-19. Dentre as estratégias metodológicas, houve o levantamento de documentos oficiais e normativos da educação no contexto da pandemia e a aplicação de questionários, em formulários *Google*, com docentes do estado, o acesso a eles/as ocorreu a partir de uma parceria firmada com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Os procedimentos metodológicos utilizados e os dados levantados dessas pesquisas contribuíram muito para o desenvolvimento deste projeto. Assim como a experiência citada dos estágios realizados na Escola em que foi realizado o estudo de caso. É importante salientar que sempre foi requerido que realizássemos um estágio-pesquisa, então o uso da observação, entrevistas, diário de campo e produção de análise e escrita em relatórios ocorreu durante todo o processo, nos últimos períodos foi incentivada a realização de etnografia virtual, e a presente pesquisa também usará esses registros como base.

Com a pandemia da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus, houve no mundo uma crise sanitária, de muita gravidade, uma realidade em que muitas vidas foram ceifadas- só no Brasil morreram mais de meio milhão de pessoas por conta do vírus, houve o aumento do desemprego, mais pessoas ficaram sem ter condições financeiras para atenderem as próprias necessidades básicas de sobrevivência e de suas famílias, entre outras graves situações.

Várias políticas públicas foram criadas para a contenção da propagação do vírus. No mundo todo ocorreu a suspensão das atividades presenciais nas escolas, pois essas eram vistas como um dos principais vetores de disseminação para a contaminação do vírus. E no Brasil, e em Pernambuco, não foi diferente, no entanto, um dos fatores diferenciais foi que a pandemia e a consequente adoção de um novo modelo educacional, com aulas remotas, numa educação *online*, ocorreram no contexto da reforma Novo Ensino Médio. Nesse sentido, é de suma importância a compreensão do impacto desse cenário na Educação, tanto para entender os efeitos nos sujeitos envolvidos, como para aperfeiçoar medidas a serem tomadas no processo educativo.

A proposta da presente pesquisa é analisar essa questão a partir de estudo de caso em uma EREM de Recife, com o intuito também de aproximar os sentidos construídos pela

produção acadêmica e práticas educacionais, para que ambas dialoguem e acrescentem contribuições nas suas intervenções. Entende-se também a avaliação de políticas públicas como uma forma produtiva de iniciar e fortalecer parcerias junto a diversos segmentos da sociedade em prol de um horizonte político convergente, por abrir canais de diálogo e reflexão crítica dos processos envolvidos na sua realização.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo educativo construído durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, a partir das narrativas dos docentes e discentes de uma EREM de Recife, acompanhada no estudo de caso, e de dados secundários sobre o contexto da educação na esfera estadual e federal. Os objetivos específicos foram analisar o que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia, na metodologia, na relação entre professor/a e aluno/a, na frequência dos/as alunos/as e na qualidade do processo educativo; investigar os desafios e as estratégias construídas pela escola para acompanhamento e avaliação do desempenho dos/as discentes, a partir das narrativas desses/as e dos/as docentes da escola acompanhada; por fim, compreender qual é o impacto do ensino nos períodos em atividades remotas e híbridas para os/as discentes e a readaptação na volta ao ensino presencial, em meio à reforma Novo Ensino Médio. Para atender a esses objetivos, a pesquisa conjugou revisão de literatura, análise de dados secundários, realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de formulário-questionário e registros da etnografia/diários de campo.

A presente monografia está estruturada da seguinte forma: o capítulo inicial contém, em sua primeira parte, a revisão de literatura e o quadro teórico utilizado, com análises e citações de autores e autoras que foram referências para esta pesquisa e apresentação de conceitos que serão operacionalizados; nesse capítulo também há a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

No segundo capítulo foi realizada uma contextualização sobre o cenário nacional e estadual em relação à educação na pandemia e também uma contextualização sobre a Escola em que foi realizado o estudo de caso. O terceiro capítulo focaliza na análise de narrativas dos docentes a partir das entrevistas realizadas com eles e com um membro da coordenação pedagógica. Já o quarto capítulo apresenta, sobretudo, as narrativas discentes, coletadas a partir dos questionários autoaplicáveis que foi um instrumental da pesquisa que acessou os discentes que estudaram na Escola durante o período de aulas remotas e híbridas. Após isso, vêm as Considerações Finais, etapa que apresenta as principais conclusões sobre os resultados da pesquisa realizada e os possíveis desdobramentos da temática do ponto de vista prático.

2. ENTRANDO NA ESCOLA

No Brasil, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, no dia 3 de fevereiro de 2020, declarando a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, por causa das infecções causadas pelo novo Coronavírus (COVID-19). Em decorrência disso, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação decretou, pela Portaria nº 343, a suspensão de aulas presenciais e a consequente substituição por atividades não presenciais, a partir dos meios digitais, enquanto permanecer a pandemia da COVID-19. Nesse contexto, os/as docentes tiveram que migrar para o ensino *online*, e isso significou tentativas de transpor e transferir metodologias e práticas pedagógicas típicas dos espaços de aprendizagem presenciais, para as atividades remotas, na atividade que ficou designada como ensino remoto de emergência. Diferente do ensino à distância, que tem estruturação e metodologias próprias estrategicamente elaboradas (HODGES *et al*, 2020).

A partir de estudos e pesquisas¹ realizadas, constatou-se que apenas poucos docentes tiveram formação e experiência com o ensino *online*, esses aprenderam a utilizar as plataformas virtuais de aprendizagem e outros recursos tecnológicos no contexto da pandemia. Isso contribuiu para que se utilizasse esses recursos de forma instrumental, sendo reduzido a um ensino transmissivo, em que os docentes atuaram mais como tutores, ao serem disponibilizados os materiais de forma remota (e em alguns casos, materiais impressos), isso fez com que se diminuísse muito a interação, acompanhamento e *feedback* dos discentes (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Em se tratando dos/as discentes, houve a divulgação no Painel TIC COVID-19– 3ª edição (2020), no âmbito da educação formal, cerca de um terço (32%) dos usuários de Internet com 16 anos ou mais, declarou que frequentava escola ou universidade no momento da coleta dessa pesquisa. Desse percentual, 87% afirmaram que a instituição onde estudavam estava ofertando aulas ou atividades remotas, e essa proporção foi maior entre os discentes da rede privada. Foram apontadas também dificuldades para o acesso dessas aulas e/ou atividades educacionais, as principais foram: a dificuldade para esclarecer dúvidas com os/as

¹ O Comitê Gestor da Internet no Brasil fez uma pesquisa e constatou que apenas 22% dos professores brasileiros já participaram de algum curso de formação continuada sobre o uso de computadores e internet nas atividades de ensino. Estes recursos podem tornar a aprendizagem eficaz, porém precisa da competência digital dos professores e do acesso dos alunos (CGI.BR, 2019).

docentes (38%); a falta ou baixa qualidade da conexão à Internet (36%); e a falta de estímulo para estudar (33%) (TIC COVID-19, 2020).

Em relação à continuação dos estudos durante a pandemia, 87% dos usuários de Internet com 16 anos ou mais, que frequentavam escola ou universidade, afirmaram estar tendo aulas remotas nas instituições em que são matriculados, e a proporção foi maior entre os discentes que estudavam na rede privada (96%), do que os discentes da rede pública (84%). Em torno de 10% desses jovens afirmaram que a instituição não ofertou atividades remotas e 3% afirmaram não saber se houve essa oferta. Sobre as barreiras enfrentadas nesse contexto dos discentes das classes D e E, as mais reportadas foram: esclarecer dúvidas com os docentes (41%), a falta ou baixa qualidade da conexão à Internet (39%); a baixa qualidade do conteúdo das aulas (31%) e a falta de acesso a materiais de estudo (25%) (TIC COVID-19, 2020).

Esses percentuais se referem ao panorama do país, contudo, foram adotadas várias estratégias diferenciadas nos estados e municípios, em relação à oferta de aulas não presenciais, a partir dos diferentes contextos e possibilidades locais. As estratégias além do uso de meio digitais e uso de aplicativos, redes sociais e plataformas virtuais, foram as transmissões televisivas e radiofônicas, e a entrega de materiais impressos, sobretudo nos primeiros meses da pandemia e da suspensão de atividades presenciais nas escolas.

Com uma maior adesão à adoção do ensino remoto durante a pandemia, ficou evidente a discrepância no acesso à educação dos jovens brasileiros, sobretudo na educação básica, e as desigualdades socioeconômicas e culturais existentes no Brasil. Assim como a fragilidade da profissão docente, a desestruturação da educação pública, as grandes limitações tecnológicas e de acesso à internet, principalmente dos discentes das escolas públicas, muitos em situação de vulnerabilidade.

Também contribuiu para uma estratificação educacional, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso a aparelhos eletrônicos e acesso à internet e ficaram dependendo dos materiais impressos distribuídos, assim, estiveram sem contato com os/as docentes e com isso tiveram mais limitações no seu processo de aprendizagem. Esse cenário se constitui em uma “seleção legal” do acesso aos estudos, apesar de o direito à educação ser um direito social positivado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1988, p. 115).

A educação é direito social de grande importância, não somente previsto na Constituição como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB-9394/1996, assim como por meio de portarias e leis complementares. Além de que a escola não somente ajuda a garantir educação, mas também facilita o acesso a outros direitos sociais, como à saúde e à alimentação (GADELHA *et al.*, 2022).

E para se ter uma experiência bem sucedida com educação *online* são necessárias várias questões, como: o perfil do aluno e a motivação para a aprendizagem; o acesso aos meios digitais e o acesso à internet, dos docentes e discentes; a alfabetização digital dos envolvidos; a formação dos docentes para atuarem nessa modalidade de ensino, entre outros. Nesse sentido, vê-se que a pandemia de COVID-19 é também uma grande crise educacional (UNESCO, 2020).

Como já foi dito, em Pernambuco a pandemia, e o ensino remoto e híbrido, ocorreu no contexto de início de implementação das novas diretrizes a partir da reforma Novo Ensino Médio, que foi estabelecida pela Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), Motta e Frigoto (2017 *apud* COUTINHO *et al.*, 2021), afirmam que essa:

(...) liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora ambos tenham sido retalhados pelas forças do capital, no embate e na luta preservavam conquistas ampliadas para os filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, frequentam o ensino público. Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos (2017, p.368-369).

A essa reforma, não houve uma aceitação geral por parte dos profissionais envolvidos e nem da população usuária da educação básica, ao contrário, essa é bastante criticada, desde sua implementação, que foi a partir da citada Medida Provisória durante o governo provisório de Michel Temer e que ganhou força no governo conservador do presidente Jair Bolsonaro.

2.1. DE ONDE EU PARTO?

Maria Ligia Barbosa e Luis Armando Gandin (2020) afirmam que a Educação é um fenômeno contingente, social e historicamente, é um dos meios em que as sociedades preparam e socializam as novas gerações, ao indicar: saberes, valores, crenças e costumes

dominantes, tudo isso varia de acordo com a trajetória histórica e a configuração de forças sociais nos locais. A perspectiva sociológica além de organizar as formas de olhar para o social, também oferece instrumentos científicos que permitem “analisar e explicar como cada geração de cada grupo social e em cada sociedade faz esse trabalho, esclarecendo os efeitos e os resultados desse trabalho social de instituição, responsável pela continuidade da vida social” (BARBOSA; GANDIM, 2020, p. 91). Para os autores, os estudos qualitativos são essenciais, pelo que já foi explicitado anteriormente, e os estudos quantitativos podem abrir um espaço mais amplo para mostrar “como o sentido das relações sociais se estabelece pelas regularidades e pelas permanências” (BARBOSA; GANDIM, 2020, p. 93).

Por exemplo, a partir dos instrumentos da Sociologia da Educação, é possível a análise sobre como os processos educativos podem ser fatores essenciais na organização das desigualdades sociais de um lugar. Sobre como a instituição escolar, e não somente as condições socioeconômicas das famílias, podem influenciar os destinos sociais e escolares dos estudantes. A Sociologia também aponta para o importante papel que as fronteiras simbólicas podem ter na produção das desigualdades sociais, indicando a relevância da socialização e dos processos subsequentes de formação das identidades coletivas (BARBOSA; GANDIM, 2020).

Nesse sentido, um autor muito importante para se pensar o lugar da educação como espaço de produção, reprodução e legitimação dos privilégios sociais e das desigualdades sociais no país, é Bourdieu. Ele afirma que o sistema de ensino que deveria ter uma função transformadora, ocorrer de forma democrática e igual para todos/as na sociedade, acaba reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais. Assim, os grupos dominantes mantêm o poder e o controle social. Vê-se como exemplo a educação formal durante a pandemia, a desigualdade entre o acesso a essa pelos/as discentes de classes populares e discentes de classes mais favorecidas, em que se esteve institucionalizada a educação remota, como se todos/as discentes tivessem acesso igualitário aos meios para tornar viável o aprendizado, como o acesso à internet, às tecnologias, aparelhos eletrônicos, entre outros (BOURDIEU, 2008).

De acordo com a perspectiva bourdeusiana (BOURDIEU, 2008), a escola a partir do momento em que é reconhecida como portadora de um discurso universal e legítimo, impondo o arbítrio cultural relativo à cultura das classes dominantes disfarçada de discurso neutro, passa a exercer a função citada de reprodutora das desigualdades sociais, e isso se constitui também em violência simbólica. Ele afirma que para a manutenção dos privilégios sociais dos mais favorecidos, e para que os menos desfavorecidos continuem à margem:

(...) é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A escola ao impor a cultura das classes dominantes, também dissimula os efeitos que isso tem para o sucesso escolar dos estudantes das classes dominantes, e negar que há esse privilégio no sistema escolar é legitimar as desigualdades sociais. Nos seus primeiros trabalhos, Bourdieu (1998) afirmava que era possível a escola ser um dos principais atores para conseguir o processo de transformação das desigualdades sociais, para isso, precisaria uma grande mudança no currículo, nos procedimentos didáticos e nos métodos de avaliação que as instituições utilizam. Um autor muito importante para educação brasileira e que também influencia trabalhos na Sociologia da Educação no país, que é Paulo Freire, também afirma, se contrapondo à neutralidade da instituição escolar:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Utilizaremos Bourdieu (2007) também para compreender a situação sócio-cultural-econômica dos interlocutores. Em seu livro, “A Distinção” (2007), o autor vai retirar a centralidade das questões econômicas para analisar a sociedade e vai apresentar uma estrutura relacional, dando grande ênfase ao aspecto cultural na formação e luta de classe. A posição social de algum agente em um campo dependerá dos capitais objetivados na prática, o capital econômico, social, cultural e simbólico, a incorporação desses capitais, o *habitus*, que determina a classe social.

Para o autor, condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes - o *habitus* funciona como uma “inconsciência de classe” - e esse organiza as práticas, a percepção sobre o mundo, produz estilos de vida, apreciações e pode funcionar para a manutenção da divisão em classes sociais diferentes e a reprodução da desigualdade, pois a fração de classe com maior valor simbólico, a classe dominante, estabelece sua cultura como legítima, 'distinta', e usam diferentes instrumentos e estratégias para a manutenção do poder, uma delas, como vimos, é a educação formal. Ele define a classe social a partir da estrutura das “relações entre

todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 101).

Bourdieu (2007) também vai sugerir que pelo capital cultural, que inclui o que é aprendido na escola e fora da escola, e/ou manipulação de capitais a partir de trajetória individual - esforço, luta, estratégias de um indivíduo - ou pela trajetória social de grupos - lutas de grupos novos ou em declínio - pode haver uma mobilidade social. Nessas situações, os diferentes tipos de capitais seriam acionados e reconvertidos. Além desses princípios de desigualdade, o autor reconhece outros: gênero, raça ou etnia, geração, entre outros, que são importantes também na definição das trajetórias educacionais, como visto, algo essencial para explicar a desigualdade no país. Esses princípios também geram classes com seus capitais culturais específicos.

E para se levar em consideração temas como classe, gênero, raça e sexualidade no país não podemos esquecer as peculiaridades locais, e de pensar a realidade no Brasil em que há uma diversidade de indivíduos que se diferenciam por sua raça/cor, ancestralidade, línguas - entre outras questões - e também que sofrem o impacto da colonialidade em suas vidas, como afirma a autora Larissa Pelúcio (2012).

Avtar Brah (2006), autora pós-colonial, faz uma importante contribuição nesse aspecto. A autora propõe o estudo da interseccionalidade, pensando essa como uma interconexão entre raça, classe, gênero e sexualidade ou qualquer outro marcador de “diferença”, a partir de uma análise que estude as inter-relações das várias formas de diferenciação, mas sem derivar todas elas de uma só instância determinante. E propõe que se considere a diferença como categoria analítica. Para ela, a diferença pode ter atualmente quatro maneiras de conceituação: a) a diferença como experiência; para a autora, a experiência é uma construção cultural, não reflete uma realidade pré-determinada, a experiência seria o lugar da formação do sujeito.

Sobre a diferença, ela diz também que essa pode ser conceituada em: b) diferença como relação social. Nessa, a autora explica a construção da identidade de grupo, em como “a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais” (BRAH, 2006, P. 321); c) diferença como subjetividade. Nessa conceituação, ela afirma que os processos de formação de subjetividades são, ao mesmo tempo, sociais e subjetivos; e d) diferença como identidade. Essa está diretamente ligada as três primeiras conceituações, questões de experiências, relações sociais e subjetividades.

Avtar Brah (2006) conclui, reforçando a ideia de não se compartimentalizar opressões, e sim, fazer um esforço para que se formule estratégias para enfrentar todas elas na base de

um entendimento de como se interconectam e articulam, não seria como uma soma de opressões, mas em como essas categorias se relacionam e se determinam mutuamente.

Na realidade escolar, as questões citadas, como de experiências, relações sociais, subjetividades e identidades são extremamente importantes, afinal, tanto nas entrevistas como nos questionários questões sobre gênero, classe social e raça/cor foram todos a partir da autoidentificação dos participantes. Essas categorias ajudam na identificação e definição dos grupos sociais que podem ficar à margem do sistema, que são àqueles formados por indivíduos que não correspondem ao padrão, que é de ser homem, branco, de classe média, heterossexual, cristão, etc. E isso reflete nos privilégios de grupos mais favorecidos, nas desigualdades escolares, na produção, reprodução e manutenção das desigualdades sociais, entre outros aspectos.

Ao se considerar as ideias desses autores (BOURDIEU, 1998; 2007; FREIRE, 1992; PELÚCIO, 2012; BRAH, 2006), não dá para analisar o sucesso ou exclusão de indivíduos a partir da ideia de dom e mérito pessoal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), mas, especificamente, em se tratando do sucesso escolar. As desigualdades escolares, que têm como frutos as desigualdades sociais (e ao mesmo tempo, as desigualdades sociais ocasionam as desigualdades escolares), não podem ser explicadas por questões de diferenças naturais entre os indivíduos, é necessário levar em consideração diversas questões além da trajetória individual, como a posição social, a cultura dos grupos sociais de que o indivíduo se origina, a influência das famílias, o capital cultural e social, entre outros, mesmo estando em um sistema majoritariamente meritocrático.

François Dubet (2004) ao refletir sobre como seria a igualdade e uma justiça escolar, afirma que a Sociologia da Educação mostra que a competição escolar objetiva não elimina as desigualdades, essas persistem, sejam elas de desempenho pessoal, ou desigualdades entre os sexos e entre grupos sociais, os grupos mais favorecidos desde o início da escolarização continuam tendo vantagens. Em outros termos, a escola meritocrática de massas aumentou o nível de escolarização da população, mas as diferenças entre os grupos não reduziram consideravelmente. Esse modelo pressupõe uma oferta igual e objetiva e ignora as desigualdades sociais dos estudantes.

Ele acrescenta que várias pesquisas provam que a escola trata menos bem ou estudantes de grupos menos favorecidos, pois enfrentam barreiras como: a estabilidade menor das equipes docentes em lugares periféricos, a expectativa dos docentes é menos favorável em relação aos estudantes e às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes, entre outras questões. Além da evidente crueldade do sistema meritocrático que consiste em tratar

os “vencidos”, os estudantes que fracassam, não como vítimas de injustiça social, e sim, como responsáveis por seu próprio fracasso, pois a escola deu oportunidades para o sucesso. O autor defende que sejam adotados esses ideais de justiça:

É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa (DUBET, 2004, p. 15).

Numa escola justa, é necessário se considerar as desigualdades reais e tentar compensá-las, tratar bem todos os estudantes, independentemente do desempenho escolar desses, vê-los como sujeitos em evolução, e não como sujeitos engajados em uma competição. O autor afirma que mesmo que essas ideias pareçam tímidas, por não afirmarem um modelo de igualdade perfeita, ele opta por não adotar um posicionamento com intenção mais radical, pois prefere essas ideias a outras que não têm possibilidade de serem postas em prática (DUBET, 2004).

Libâneo (2012) também traz importantes contribuições ao refletir sobre as ideias e conceitos presentes em políticas escolares e políticas compensatórias, acrescenta que um dos perigos atuais é uma escola “a duas velocidades”, ou seja, por um lado ela funciona como centro de acolhimento social para estudantes oriundos dos grupos sociais menos favorecidos, com o discurso da participação e cidadania; e por outro lado, uma escola centrada na aprendizagem e no domínio das tecnologias, para formar os filhos das classes mais favorecidas (LIBÂNEO, 2012).

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

As vítimas dessas políticas são os estudantes de grupos menos favorecidos, os docentes e as famílias que estão à margem, pois o que lhes têm sido oferecido nos últimos anos é uma escola sem conteúdo e com um “arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral”, e o novo padrão de qualidade foi um arremedo de qualidade, pois esconde a exclusão em seus mecanismos internos durante o processo de escolarização, “antecipadores da exclusão na vida social” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

O autor acredita em uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais, em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano. Para ele, “não há justiça social sem conhecimento e não há cidadania se os alunos não aprenderem”. É claro que a escola pode cumprir algumas missões sociais e assistenciais, afinal de contas, a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, violência etc., mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

2.2. TRAJETÓRIAS INSPIRADORAS

Os estudos subalternos e decoloniais² problematizaram conceitos tidos como clássicos - ou até tido como verdades inquestionáveis, e a partir dessas problematizações e das de movimentos feministas, negros, de imigrantes de ex-colônias, indígenas entre outros, questionam as formas canônicas de compreender a desigualdades sociais, e problematizam a colonialidade do poder. Há outras categorias complementares da colonialidade do poder: a colonialidade do saber, que se expressa sobre o conhecimento, a filosofia dos seres, e a colonialidade do ser, que é a expressão da colonialidade vivenciada cotidianamente - a experiência dos seres subalternizados (MIGNOLO, 1998).

Por isso é tão importante tratar de Educação e considerar as reflexões e críticas decoloniais e de teóricos/as subalternos/as, pois ao se problematizar e criticar as colonialidades presentes no currículo escolar, pode se contribuir para o desvelamento dessas e também para o rompimento e superação. Sobretudo, nos espaços educativos, onde são tão presentes expressões da colonialidade do ser. E isso influencia na inferiorização de grupos, como mulheres, negros, LGBTQIA+, povos indígenas, por exemplo, propagando desigualdades. Além de que a relação entre os estudos subalternos, o pensamento decolonial e

² Os estudos subalternos foram iniciados, sobretudo, por pesquisadores sul-asiáticos que se interessaram pelas sociedades pós-coloniais e pós-imperiais que começou na Universidade de Sussex, em 1979-1980. E os estudos decoloniais nasceram do pensamento latino-americano emergente que objetiva libertar a produção de conhecimento da *episteme* eurocêntrica.

a Educação tem potencial crítico para problematizar e (re)interpretar dados históricos e educacionais, dando visibilidade para os grupos subalternizados e para as desigualdades sociais.

Sobre a colonialidade do saber, Grosfoguel (2007), autor pós-colonial, acrescenta sobre a epistemologia eurocêntrica na produção de conhecimento, que essa além de privilegiar o padrão de pensamento ocidental, estuda o “outro”, como objeto, e não como um sujeito que produz conhecimento, encobrindo a geopolítica e corpo-política do conhecimento.

O autor problematiza o mito de que a academia é o discurso cientificista da “neutralidade” e “objetividade”, e que omite o “*locus* de enunciação”, afirmando que a epistemologia além de cor, tem gênero, classe, espiritualidade cosmológica etc. Propõe não o estudo “sobre” os “outros”, e sim, o conhecimento produzido “a partir dos”, “com os” interlocutores, sobretudo, os sujeitos subalternizados e inferiorizados pela modernidade eurocentrada. E propõe uma abertura à diversidade epistêmica, ao oferecer a redefinição de perguntas/objetivos, a partir dos problemas e dilemas dos próprios grupos com que se realiza pesquisa. A partir dessa ideia também que no presente trabalho não se evita em algumas situações, o uso de primeira pessoa, sobretudo, quando se refere a experiências da autora.

Roberto Cardoso de Oliveira (2004) acrescenta sobre esse tema, ao fazer uma importante distinção entre as pesquisas *com* seres humanos e *em* seres humanos, nesta há uma relação de sujeito-objeto de estudo, em que o participante da pesquisa pode funcionar como “cobaia” de experimentações científicas e no primeiro tipo, os participantes são interlocutores e têm uma relação diferente com o pesquisador, dialógica e interativa. Neste caso, ao invés da lógica contratual estabelecida entre pesquisadores e interlocutores, é preciso uma relação de confiança, o desejo da escuta, cumplicidade política, a troca simbólica, identificação com a temática de estudo, entre outras coisas (DINIZ, 2010).

A presente pesquisa foi realizada levando em consideração essas questões expostas acima, a partir da problematização do lugar de enunciação - o *locus* de enunciação da autora – em que sempre previamente se apresentou a pesquisa aos interlocutores, com a leitura do termo de consentimento e informações detalhadas sobre os direitos deles na pesquisa³, assim como uma breve apresentação da pesquisadora.

³ Acordo de que as informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação; o direito de desistir durante ou depois de sua participação na entrevista ou sobre algum comentário feito; direito a não responder questões; direito a receber a devolutiva, com os resultados da pesquisa; direito a ter dados para contatar a pesquisadora, orientador e instituições responsáveis para entrar em contato se/quando achar oportuno, entre outros (Ver apêndice 5).

E nessas reflexões feitas sobre a postura em campo, lembrei-me de Da Matta (1978) e do seu *Anthropological Blues*. Nesse texto, o autor aborda o fato de que a teoria só não dá conta, é importante ter vivências em campo onde é necessário estranhar o familiar e se familiarizar com o “outro” nessas experiências. Tentou-se também realizar nesta pesquisa um *esforço etnográfico*, a partir da metodologia e do “esforço intelectual” utilizado ao se descrever o campo e os interlocutores em interação com as questões centrais do presente trabalho (GEERTZ, 2008). E esse esforço se soma à já referida Sociologia da Educação, como base da presente pesquisa, uma interdisciplinaridade herdada da formação em Ciências Sociais e a articulação constante entre as disciplinas.

E nesse processo, percebo que ser uma pesquisadora implicada pode ser uma experiência desafiadora, pois se permite ser afetada pelo campo (FAVRET-SAADA, 2005). E também se pretende 'afetar' o campo, já que a pesquisa pode contribuir com a educação básica e o público alvo, ao desenvolver questões importantes sobre os sujeitos e instituições envolvidas, nesse contexto. Ao mesmo tempo em que se pretende produzir conhecimento, e isso define a postura durante todo o processo de pesquisa.

2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder as questões a que este trabalho se propôs, nessa pesquisa se conjugou: revisão de literatura, análise de dados secundários, realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de formulário-questionário e registros de etnografia em diários de campo. A revisão de literatura ocorreu durante todo o período da pesquisa, todo material coletado foi sistematicamente subsidiado por uma revisão de literatura sobre as temáticas que envolvem o projeto.

Os dados secundários que interessam a pesquisa são os, já citados, dados dos Censos Escolares, produzidos e divulgados pelo INEP, além das pesquisas norteadoras, algumas delas desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos sobre Educação no Nordeste, cujos dados foram utilizados para melhor contextualização e entendimento sobre o ensino desenvolvido nesse período no contexto do Brasil e de Pernambuco.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a coordenadora pedagógica e com quatro docentes, sendo um docente de cada área de ensino, saúde, linguagem e suas tecnologias, exatas e humanas. Essa divisão também levou em conta os itinerários formativos implantados a partir da Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB (BRASIL, 1996), que introduziu o currículo do Ensino Médio que será composto pela Base Nacional Comum

Curricular, os itinerários formativos são: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional. Como esse último itinerário formativo não é ofertado pela Escola, não foi entrevistado um/a docente dessa área.

Com isso, a ideia foi entrevistar um/a docente responsável por cada área de ensino, e por ser uma reforma que já está sendo implantada a ideia foi entender diferentes experiências docentes nessa EREM, a partir das particularidades, demandas e desafios das diferentes áreas. E a partir de formulário-questionário autoaplicável que se deu com os/as discentes que estavam matriculados/as na escola no período em que ocorreram aulas remotas e híbridas, ou seja, discentes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Regular, do turno da manhã e tarde. As entrevistas foram transcritas, assim como também o conteúdo do formulário-questionário foi tabulado, criando banco de dados no SPSS.

Essas estratégias metodológicas utilizadas suscitaram textos produzidos no diário de campo, com o objetivo de realizar relatos a partir das impressões sobre os momentos em que estivemos presentes em campo. Assim como serão utilizados os relatos no diário de campo e relatórios dos estágios-pesquisa realizados durante esse período pandêmico. O período escolhido para a realização das idas a campo desta pesquisa foi o final do primeiro semestre de 2022, no mês de junho, pois já estavam com um semestre de experiência, de ensino e avaliação, da volta às aulas presenciais.

Em relação ao tratamento do dado qualitativo coletado, o procedimento utilizado foi baseado na organização proposta por Laurence Bardin: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p.121).

3. CONHECENDO A ESCOLA

A Escola Jornalista Trajano Chacon, fundada em 1975, era conhecida como uma escola de dependência administrativa mista, pois o seu funcionamento durante o dia (manhã e tarde) era de escola da rede pública e à noite, era da rede particular, porém ela é hoje uma escola da rede pública de ensino. Essa era denominada Escola Pedro Ivo, onde existiam cursos técnicos como: contabilidade, magistério e outros. Essa instituição está ligada a mim, pois minha mãe e seus irmãos estudaram nessa escola durante boa parte de suas vidas e contaram muitas histórias de suas memórias ligadas à escola, na época em que ainda se chamava Pedro Ivo. Por isso o interesse pessoal em inicialmente estagiar na escola e posteriormente, continuar a relação com essa, ao realizar a pesquisa monográfica de conclusão de curso.

A Escola recebeu este nome em homenagem a Trajano Chacon que nasceu em Recife, na Rua do Hospício em 18 de janeiro de 1877, pertencia a uma família de origem espanhola. Formou-se em Direito na Faculdade do Recife em 1898, enveredando desde cedo pelo jornalismo. Chacon era redator de “Pernambuco”, jornal fundado em 1908, por ele e seus amigos Sergio Millet e Mário Mello, era um jornal da oposição, que defendeu durante muito tempo a candidatura do General Dantas Barreto ao governo estadual (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020). Com as práticas de censura aos profissionais da imprensa, Chacon foi um dos muitos jornalistas que sofreu perseguições políticas e que em muitos casos extrapolavam as páginas dos jornais e revistas e levou a morte de muitas pessoas. Ele foi morto a pauladas por policiais à paisana, na frente do Teatro Helvética no Recife, no dia 11 de agosto. Trajano Chacon não costumava brigar, embora fosse corajoso, sua guerra ficava no terreno das ideias (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

Essa EREM está localizada na Avenida do Forte, S/N, no bairro do Cordeiro, na Região Metropolitana de Recife- PE, e pertence à jurisdição da Secretaria de Educação de Pernambuco, GRE, Recife sul. Em relação a sua estrutura física, a EREM Jornalista Trajano Chacon dispõe de um terreno amplo, porém mal distribuído, com salas de aulas pequenas, muito quentes, sem ventilação, tendo relativamente iluminação precária. E ela não está integralmente adaptada para portadores de necessidades especiais e físicas, não possibilitando de fato a inclusão entre todos, apesar de essa ideia está contida como objetivos no Projeto Político Pedagógico da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

Logo na entrada da escola, temos dois portões: o grande que dá acesso ao estacionamento e a quadra desportiva e a estudantes no horário da entrada e saída da escola, e o outro pequeno para visitantes. Na primeira parte da escola, na parede em frente, temos um

bicicletário, os *banners* com painel de gestão, painel de recursos financeiros e as Normas Disciplinares para tentar mostrar o compromisso com a transparência e organização que a escola tenta manter. Em frente, temos a sala da secretaria, banheiro feminino e masculino, sala dos professores, copa para os profissionais da escola, coordenação pedagógica, sala de informática e auditório.

A segunda parte, ao entrar em um portãozinho à direita, é a biblioteca, entrando a esquerda há um corredor que dá acesso ao laboratório de física e química, de artes e dependência do pessoal de serviços gerais, da empresa terceirizada. A terceira parte é o refeitório para os/as discentes que fica no centro da escola. Em volta do pátio estão as salas de aula, cozinha, outros banheiros dos estudantes, masculino e feminino. Ao observar os ambientes, podemos verificar que a escola não tem uma área de lazer estruturada, um pátio para os estudantes se acomodarem na hora do intervalo.

Vê-se que o número de turmas vai decrescendo de maneira inversamente proporcional ao nível escolar. Em entrevista com o professor que acompanhei no estágio, ele afirmou que essa situação ocorre por causa da evasão escolar. E esse tipo de escola, semi-integral e integral, aceita novos alunos apenas no primeiro ano e esses vão continuando até terminarem o colegial, porém, quando há vagas sobrando por desistências, outros alunos podem concorrer a essas, se inscrevendo, se tiveram carga horária compatível com a fornecida na escola.

Não há seleção para entrar no EREM Jornalista Trajano Chacon, basta os jovens que pretendem, se inscreverem numa plataforma *online* no período de matrícula, e os primeiros a se inscreverem conseguem vagas e efetuam em determinadas datas as matrículas, se houver vagas sobrando, há remanejamentos, e assim compõem o quadro de alunos. A maioria deles moram em comunidades próximas a escola e de acordo com o gestor, e com o observado, esses são oriundos de classes populares, ou nova classe média.

A instituição funciona diurnamente com o Ensino Médio, do primeiro ao terceiro ano, em regime semi-integral, pela manhã funciona de 7:00 às 14:00 e à tarde funciona de 14:20 às 20:40. E à noite funciona a Educação de Jovens e Adultos- EJA, de 18:40 às 22:10. Esses dados foram obtidos a partir do Projeto Político Pedagógico, que não é atualizado desde 2020 e algumas informações sobre o funcionamento da escola, estão nos painéis citados, que ficam na entrada da instituição (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

3.1. CONTEXTUALIZANDO

Estou presente na Escola desde o meu primeiro estágio curricular obrigatório, e nesse,

acompanhei presencialmente turmas regulares de ensino médio; no segundo, acompanhei a turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno da noite; no terceiro estágio acompanhei o ensino remoto, das três turmas do ensino médio com aulas de Sociologia. E no quarto estágio acompanhei a turma de primeiro ano, nas aulas remotas, mas, a experiência com a regência ocorreu de forma presencial. Ou seja, tive a oportunidade de acompanhar a escola em períodos diferentes, no formato presencial, remoto e híbrido e no ensino médio e na EJA.

Nos estágios realizados foi demandado que realizássemos um estágio-pesquisa, então, nesses períodos ocorreu um esforço etnográfico para o entendimento do contexto, com observação participante nos ambientes físicos e virtuais, entrevistas com docentes, discentes e gestor, entre outras etapas. A presente pesquisa se baseia também nos diários de campo construídos nesse período, contudo o foco está na análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo realizada neste trabalho.

No período em que foram realizados os dois últimos estágios e a pesquisa de campo deste trabalho, já estava ocorrendo a pandemia de Covid-19. O governo de Pernambuco, em 18 de março de 2020, publicou o decreto número 48.810 que tratava da suspensão das aulas das redes de ensino pública e privada, com a intenção de se diminuir a aglomeração e fortalecer o isolamento social para conter a propagação do vírus. A partir do pacto federativo no Brasil, as portarias ou decretos que se referiam à suspensão das aulas ficaram como responsabilidade dos governos dos estados federados, com exceção dos referentes ao ensino superior e técnico, que ficou a cargo do Ministério da Educação do Brasil.

Foram adotadas algumas medidas, como a antecipação das férias escolares que ocorreria no mês de julho, contudo, ocorreu do dia 18 de março até 31 de março, nas escolas da rede pública, e do dia 18 de março a 17 de abril nas escolas da rede privada. Nesse período, as equipes responsáveis na secretaria de educação, planejaram como se daria a oferta de ensino remoto aos discentes. Como a implementação dos sistemas de apoio, como as plataformas digitais disponíveis, o uso de videoconferências, ferramenta para gravação de tela, de vídeos, uso de redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Mais precisamente, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (Seduc-PE), em abril de 2020 começou as ações sobre atividades remotas com a disponibilização do *Portal Educa- PE*, em que os discentes das escolas estaduais da rede pública teriam acesso a atividades assíncronas, que são as atividades ou aulas que não ocorrem durante transmissão ao vivo, e sim, por gravações, ou seja, não há interação em tempo real (PORTAL EDUCA-PE, 2021). Já as atividades síncronas, que são aquelas realizadas ao vivo, foram realizadas na rede

estadual contando a partir de agosto de 2020 com o *Conecta Aí*, que patrocinou dados de internet para que discentes da rede pública estadual tivessem acesso gratuito ao material disponibilizado na Plataforma Educa - PE, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e no *Google Classroom*.

Outra medida foi a adoção da construção de apostilas impressas, em todas as turmas e modalidades, principalmente na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da implantação de medida que se referia aos alunos que compunham alista do CADÚNICO, um cadastro do ministério da Cidadania do Brasil, que se refere à população de baixa renda, nesse programa, os responsáveis recebiam um cartão magnético com um valor pré-fixado para adquirir alimentos em estabelecimentos comerciais cadastrados (ALBUQUERQUE *et al*, 2022).

Em Pernambuco, a partir do decreto nº 49.055, de 31 de maio de 2020, se a manteve suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas até 5 de outubro de 2020. Então, a partir do dia 6 de outubro de 2020, ficou permitida para o Ensino Médio a retomada de atividades presenciais, de forma gradual e escalonada, para as instituições de educação básica, públicas e privadas, mas as aulas voltaram a ser presenciais para as escolas da rede privada, pois houve uma reação do sindicato que deflagrou greve e as aulas só retornam para o Ensino Médio das escolas públicas em dezembro.

Resumindo, nesse contexto pandêmico, no ano de 2020 as aulas foram remotas, mas no final do ano começou gradualmente a oferta de aulas presenciais. O primeiro e segundo semestres de 2021 foram retomados com aulas híbridas, com o rodízio de estudantes em atividade presencial, mas ainda não era obrigatória, e continuaram sendo ofertadas aulas *online*. Somente no final do ano letivo de 2021, em 16 de novembro, a partir do Decreto nº 51 790, foi permitida a volta das aulas presenciais, com permissão do uso de 100% do espaço das escolas públicas para todos os discentes. No ano de 2022, houve a continuação da oferta de aulas presenciais nas redes públicas e privadas. Os dois últimos estágios-pesquisa que desenvolvi se deram no ano de 2021, com as aulas híbridas, remotas e presenciais. E a pesquisa do presente trabalho ocorreu em 2022, com as aulas 100% presenciais.

Antes de apresentar a análise sobre os dados coletados neste trabalho, é importante apresentar pesquisas que foram necessárias para o entendimento do panorama nacional e estadual sobre a educação escolar no período pandêmico. Pois, mesmo imersos nesse contexto, as mudanças e novas orientações eram tão recorrentes que era difícil acompanhar; faltavam também a nós referências de pesquisas sobre o impacto disso para a educação, dados que possibilitassem entender melhor o contexto.

3.2. PESQUISAS NORTEADORAS

A pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, foi bem importante para a presente pesquisa, teve a participação de 15.654 docentes da rede pública de ensino de todo o Brasil. A pesquisa teve intenção de conhecer os efeitos das medidas de distanciamento social em relação ao trabalho docente, focou na temática sobre o que as redes de ensino ofereciam aos docentes e discentes para desenvolverem as atividades remotas, no início da pandemia de Covid-19. Também com o intuito fornecer subsídios para a análise necessária sobre a oferta educativa nas condições pandêmicas e no retorno às atividades presenciais. Foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), para a comunicação com docentes para responder à pesquisa que teve dados coletados por meio de formulário eletrônico, o *Google Forms*, o período de preenchimento do questionário pelos docentes ocorreu de 8 a 30 de junho de 2020 (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Sobre o suporte institucional, parte dos respondentes informou que não receberam nenhum tipo de suporte institucional para a realização das aulas remotas, 14,4% dos respondentes docentes das redes municipais afirmaram não ter contado com nenhum suporte, e 7,1% dos respondentes que eram profissionais das redes estaduais. Essa assistência vai, como já citado, de disponibilizar materiais impressos à disponibilização de aulas por TV ou rádio e o uso de plataformas ou aplicativos pedagógicos, conhecidos como ambientes virtuais de aprendizagem (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Em relação aos recursos disponíveis, a pesquisa apontou que os estudantes possuem muito menos acesso a recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto do que os professores. Na pesquisa, 17,4% afirmaram não possuir tais recursos e esses afirmaram que 66,2% dos estudantes não têm esses recursos., ou seja, dois em cada três estudantes não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas, segundo os professores respondentes (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam, sobre a participação dos estudantes nas atividades, que 83,9% dos professores afirmaram que houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas, enquanto 3,6% dos participantes perceberam que aumentou a participação dos estudantes nas atividades com a utilização do ensino remoto. Ao se tratar da sobrecarga de trabalho, os resultados mostram que 82,4% afirmaram que aumentou a quantidade de horas de trabalho para a preparação das aulas remotas. E somente

5,3% dos professores afirmaram ter diminuído a quantidade de tempo gasto para a preparação dessas atividades. Isso indica a falta de prepara que muitos docentes brasileiros têm (ou tinham) em relação ao uso das novas tecnologias. Todas essas questões que os dados suscitam precisam ser levadas em conta para o poder público buscar possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas diante desses anos em que houve profundas alterações na forma como os docentes davam aula e na rotina de estudo dos estudantes (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021).

Outra pesquisa que se refere mais especificamente aos docentes desse estado, a já citada *Educação no Contexto da covid-19 em Pernambuco: o ensino médio em questão*, que objetiva estudar a política da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco para as escolas de ensino médio em relação às atividades remotas (síncronas e assíncronas) e sobre o modelo de ensino híbrido, no contexto da crise sanitária da covid-19. Dentre as estratégias metodológicas, houve o levantamento de documentos oficiais e normativos da educação no contexto da pandemia e a aplicação de questionários, com perguntas semiestruturadas e algumas questões abertas em formulários Google, com docentes do estado, objetivando identificar e analisar as percepções sobre as experiências deles nesse contexto. O acesso a eles/as ocorreu a partir de uma parceria firmada com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para o envio dos formulários. O questionário está dividido em questões sobre características sociodemográficas dos respondentes, saúde docente, trabalho remoto e protocolos da escola, e foram respondidos entre março e abril de 2021, por 1.324 docentes do estado, esse número corresponde a 9,6% dos docentes de Pernambuco (COUTINHO *et al*, 2021).

Os dados da pesquisa indicaram que 92,5% dos docentes que responderam, estão ministrando aulas de forma remota, desse número, 68% usa o Wifi residencial e 28% usam os dados móveis do próprio celular, para realizar as aulas síncronas e assíncronas; e 63% dos docentes responderam que não possuem em suas casas lugar adequado para ministrar as aulas remotas. Em relação às dificuldades apontadas para exercer a docência em suas casas, 25% apontou que tinha dificuldades com o barulho, 20% apontou para a dificuldade em dividir espaço pequeno com outros membros da família, 11% afirmaram não ter internet adequada e 11% afirmaram que têm filhos que precisam de suporte para as atividades escolares (COUTINHO *et al*, 2021).

Sobre a preparação dos docentes em relação ao conhecimento do uso de novas tecnologias para ministrar aulas remotas, 61% afirmaram que sentem necessidade de aprender mais, 12% afirmaram que já dominam plenamente e 20% disseram que conhecem os recursos

tecnológicos, mas nunca tinham utilizado. Sobre as condições que os docentes julgam indispensáveis para desenvolver o trabalho remoto nesse contexto pandêmico, indicaram essas questões: infraestruturas, internet, computador adequado, treinamento e formação para o trabalho em plataformas digitais e atividades remotas (COUTINHO *et al*, 2021).

Em relação à percepção dos docentes sobre os discentes, numa questão sobre a frequência média dos discentes nas aulas síncronas, 30% dos docentes afirmaram que a frequência é de 30% a 50% da turma; 25% dos docentes afirmaram que a frequência é de 10% a 30% da turma; e 23% afirmaram que a frequência é de 50% a 70% da turma; e 10 % afirmaram que a frequência nas aulas é de em torno de 10% da turma. Sobre o comportamento dos discentes durante as aulas, 20% afirmaram que eles participam ativamente nas atividades propostas, e o mesmo percentual afirmaram que os discentes participam ativamente a partir da linguagem oral; 19% dos docentes afirmaram que os discentes deixam as câmeras desligadas e 15% afirmaram que eles não realizam as atividades solicitadas (COUTINHO *et al*, 2021).

Em se tratando das tecnologias, os docentes apontaram que as principais dificuldades dos discentes observadas por eles eram: 18% apontaram que era falta de internet adequada, 15% disseram que era a falta de computador, o mesmo percentual apontou para a falta de celular, 12% afirmaram que era o pouco interesse pelas atividades remotas e 11% apontaram para a necessidade de dividir o equipamento eletrônico com a família. Ou seja, tudo isso indica muitas dificuldades e limitações tanto dos docentes como dos discentes sobre a realização e o efetivo acompanhamento e participação nas aulas remotas, durante a pandemia. Essas pesquisas foram bem importantes para entender o contexto do Brasil e do estado de Pernambuco sobre a temática em foco, e com isso, para elaborar a presente pesquisa, nos objetivos, na metodologia, na elaboração e definição dos instrumentais, entre outras coisas (COUTINHO *et al*, 2021).

Outra pesquisa que ajuda a entender o cenário a partir das características e atuação dos profissionais da educação, dos discentes, dos estabelecimentos, dos gestores, enfim, de diferentes atores do sistema educacional nacional e estadual é a também já citada pesquisa *Cenários e Tendências da Educação no Nordeste: monitoramento de indicadores e metas*, que tem como principal fonte de dados secundários os Censos Escolares. Essas duas últimas pesquisas são desenvolvidas pelo *Laboratório de Estudos sobre Educação no Nordeste*, em que sou integrante. Nessa pesquisa, além do acompanhamento das metas e indicadores do Plano Nacional de Educação (PNE), que é o principal objetivo, também são feitas outras análises e com isso, caracterizações do sistema escolar brasileiro, focando na região nordeste, a partir de diferentes categorias e são bem úteis para entender a composição do cenário

educacional. A partir da participação nessa pesquisa, e do acesso aos dados disponíveis e divulgados pelo INEP, elaborei os quadros abaixo: o primeiro é sobre as matrículas que foram realizadas; o segundo se refere à quantidade de docentes das escolas públicas e particulares e da área urbana e rural; o terceiro é sobre a quantidade de turmas, todas sobre o ensino médio e, a partir do censo escolar mais recente, do ano de 2021 (FUSCO *et al*, 2020).

Quadro 1. Número de Matrículas do Ensino Médio Regular, por Série e segundo a Região e Unidade da Federação – 2021

Brasil/Região/UF	Total	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	7.770.557	2.691.158	2.635.530	2.326.483
Nordeste	2.246.336	744.934	745.292	693.983
Pernambuco	341.641	120.657	114.566	97.382
Recife	59.761	20.017	20.370	17.633

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2021

Quadro 2. Número de Docentes do Ensino Médio Regular, por Dependência Administrativa e Localização e segundo a Região e Unidade da Federação – 2021

Brasil/Região/UF	Total	Pública	Privada	Urbana	Rural
Brasil	516.484	428.877	103.319	484.277	41.089
Nordeste	122.229	102.643	23.128	112.393	11.865
Pernambuco	18.657	15.516	3.549	16.997	1.744
Recife	3.480	2.252	1.298	3.480	-

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica, 2021

Quadro 3. Número de Turmas do Ensino Médio Regular, por Série e segundo a Região e Unidade da Federação – 2021

Brasil/Região/UF	Total	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	257.848	87.533	86.778	78.464
Nordeste	68.830	22.057	22.343	22.059
Pernambuco	10.226	3.450	3.375	3.031
Recife	1.760	580	579	523

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2021

Vê-se que houve um expressivo número de matrículas no Ensino Médio Regular esse ano, sobre o quantitativo de docentes, há mais docentes na rede pública do que na rede privada, assim como, há mais na área urbana do que na área rural, em Recife, inclusive, não há nenhum discente matriculado na área considerada rural (INEP, 2021).

Podemos também caracterizar brevemente a rede estadual e os/as docentes de Pernambuco. O quadro de docentes efetivos é de 53%, e 47% são docentes temporários, o cenário é de muitos anos sem realização de concurso público, isso reflete em um enfraquecimento na auto-organização dos docentes em Pernambuco. Outra questão, é que as escolas podem ser de diferentes formatos: Escola Regular, Escola Semi-Integral, Escola de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas e são situadas geograficamente em 16 Gerencias Regionais de Educação. Sobre os/as docentes da rede de Pernambuco, 60% são mulheres e 40% são de homens, e fazem uma média mensal de trabalho de 153 horas/aulas. Eles/as estão em média há nove anos exercendo a docência e lecionam em média em 8 turmas diferentes (COUTINHO *et al*, 2021).

Em se tratando mais especificamente da Escola de Referência Jornalista Trajano Chacon, a partir do Censo Escolar de 2021, também podemos fazer uma caracterização com dados sobre a composição da Escola, uma vez que o Projeto Político Pedagógico não está atualizado, usaremos, então, as informações que relataram ao Censo Escolar mais recente. Na Escola há 38 docentes do ensino Médio Regular e da EJA, desses/as, três exercem função de apoio pedagógico, e dois exercem função de apoio à gestão e um exerce a função de coordenadora da Biblioteca da Escola. Há quatro vigilantes, quatro pessoas responsáveis pelos serviços gerais, seis merendeiras e quatro pessoas que trabalham na área administrativa, além do gestor e do vice-gestor. O número de matrículas da Educação Básica ao todo foi de 825 discentes, sendo 630 do Ensino Médio Regular e da EJA foram 195. Dos 825 discentes matriculados na Escola, 446 são mulheres e 379 são homens; sobre a raça/cor deles, 264 não declararam, 105 se identificaram como brancos, 49 se identificaram como pretos, 405 como pardos e 2 como amarelos. Esse quantitativo de discentes está distribuído em 22 turmas da Educação Básica, sendo 16 turmas do Ensino Médio Regular e 6 turmas da EJA. No Ensino Médio, no turno da manhã são 3 turmas de primeira série, 4 turmas da segunda série e 3 turmas da terceira série; no turno da tarde, são 4 turmas da primeira série, 1 turma da segunda série e 1 turma da terceira série (INEP, 2021).

A partir da apresentação da revisão de literatura, do quadro teórico que embasaram o presente trabalho e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e, agora, desse panorama geral sobre o sistema educacional brasileiro e estadual no contexto da pandemia, além dos dados referentes também ao município e à Escola em questão, serão apresentados adiante os capítulos sobre a discussão dos dados coletados na presente pesquisa.

4. NARRATIVAS DOCENTES

Para a realização desta pesquisa, estive cinco dias presente em campo, como já dito, no mês de junho, no final do primeiro do semestre letivo de 2022. O primeiro dia foi para apresentar minha intenção de realizar o projeto do Trabalho de Conclusão de Curso e a metodologia a ser utilizada, quando falei com o gestor e a coordenação pedagógica, que é composta por três educadoras de apoio, que geralmente se revezam na presença na Escola, em relação a horários e dias. E a segunda vez em que estive presente foi para apresentar os instrumentais da pesquisa, o questionário e o roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Houve algumas mudanças em relação aos profissionais do ano passado, a vice-gestora não está mais na equipe, agora está um novo vice-gestor e na coordenação pedagógica também tem uma profissional que foi integrada recentemente. A coordenadora que estava lá me atendeu assim como o gestor, que passou na coordenação, levei os documentos comprobatórios da realização dos estágios, mas não precisei apresentá-los, uma vez que ambos já me conheciam, por causa das idas durante os estágios, facilitou a comunicação e a permissão para que eu pudesse realizar o estudo de caso na Escola. Então, na segunda visita, já pude marcar dias para iniciar a etapa empírica da pesquisa.

Na terceira visita, eu fui no horário da tarde novamente, cheguei antes de começarem as aulas daquele dia, então fiquei no pátio, tirei algumas fotos do lugar, dos espaços externos, como da área da quadra, dos painéis na entrada e do conteúdo desses, do espaço da recepção, entre outras coisas (ver Anexo). Quando a coordenadora chegou, entramos na sala da coordenação, que ela compartilha com outros profissionais, como com as outras coordenadoras, quando estão, e com o vice-gestor, que ainda não tinha chegado. Conversamos sobre o horário de aula daquele dia e as turmas que estariam sem docentes, com horários vagos, por causa da falta de alguns, pois uma docente estava de licença médica, três estavam doentes e outra tinha ido fazer exame de covid-19. Vimos os horários em que eu poderia estar com as turmas para aplicar questionários e quando eu poderia estar com os/as docentes também para realizar as entrevistas.

Durante as três primeiras visitas, percebi o quanto o gestor estava sempre atarefado, em reuniões de gestão e realizando atendimentos à comunidade escolar, e como o vice-gestor era novato e não tinha acompanhado a Escola de Referência Trajano Chacon durante os anos iniciais da Pandemia, 2020 e 2021, resolvi fazer uma adaptação a situação atual. A entrevista que tinha sido anteriormente pensada para ser realizada com o gestor, achei que seria mais interessante realizar com uma das educadoras de apoio que compunham a coordenação, já que

acompanharam mais de perto os/as discentes e a que estava presente trabalhava lá nos anos iniciais da pandemia, que é o foco da presente pesquisa. Então, a convidei para participar da entrevista, e ela aceitou, apresentei o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (ver Apêndice D), que foi assinado por nós, e ela ficou com a cópia dela, também solicitei autorização para a gravação de áudio, que foi permitida por ela, e então começamos o diálogo, esse processo também foi realizado com todos os outros entrevistados.

As entrevistas ocorreram com um caráter mais informal, pelo tom de conversação que tentei dar nos momentos, apesar de reconhecer que a presença do gravador, dos termos de consentimento assinados antes e outros aspectos, davam um tom formal ao encontro. Contudo, como já conhecia a entrevistada, e outros entrevistados, por ter estado presente na escola no estágio em algumas situações mencionadas, compreendo essas entrevistas como práticas discursivas (PINHEIRO, 1999).

Ao abordar a entrevista inicial como prática discursiva estamos antes de mais nada, entendendo-a como ação, ou, melhor dizendo, como interação. Esta interação se dá em um certo contexto, numa relação constantemente negociada. Numa conversa o locutor posiciona-se e posiciona o outro, ou seja, quando falamos, selecionamos o tom, as figuras, os trechos de histórias, os personagens que correspondem ao posicionamento assumido diante do outro que é posicionado por ele. As posições não são irrevogáveis, mas continuamente negociadas” (PINHEIRO, 1999).

As entrevistas realizadas com os/as docentes foram semiestruturadas, levei um roteiro com os pontos a serem conversados (ver Apêndice A), mas a entrevista foi livre e muitas perguntas apareciam conforme as narrativas dos/as entrevistados/as (BAUER; GASKELL, 2002). Os outros entrevistados foram quatro docentes, mas, nesse dia entrevistei, além da coordenadora, um docente. Os outros três docentes entrevistei na quarta e quinta ida a campo, a partir da interação com eles, na sala dos professores, pois depois da entrevista com a coordenadora, ela me apresentou a esses, parte deles eu já tinha sido apresentada, durante o estágio, mas alguns eram novatos. Para a seleção das pessoas a serem entrevistadas nesta pesquisa, o critério era estar na equipe de docentes da Escola durante o Ensino Remoto, ou seja, nos anos de 2020 e 2021.

A intenção era obter certa diversidade em relação ao perfil dos entrevistados, em se tratando de gênero e geração, por exemplo, contudo, os docentes que tive contato e que atendiam a esse critério eram todos homens e numa faixa etária parecida; as mulheres que se dispuseram eram novatas, então, não seria interessante entrevistá-las. O objetivo, como já

mencionado, era entrevistar um docente de cada área de ensino, abaixo segue um quadro com características de cada entrevistado/a, da coordenadora e dos quatro docentes.

Quadro 4. Características dos/as Interlocutores/as

Perguntas	Conceição	Saulo	Lionel	Edgar	Hugo
Idade	50	36	55	42	46
Cor/raça	Branca	Pardo	Negro	Pardo	Branco
Classe Social	Classe Média	Classe Média	Classe Média	Classe B	Classe Média
Titulação	Pós-graduação em Gestão	Especialização na área que atua	Especialização na área que atua	Especialização em Educação	Especialização na área que atua
Área de atuação	Coordenação pedagógica	Saúde	Linguagem e suas tecnologias	Exatas	Humanas
Vínculo com a Escola	Educadora de apoio há 1 ano e meio	Docente há 1 ano e meio	Docente há 4 anos	Docente há 1 ano e meio	Docente há 2 anos
Regime de Contratação	Concurso efetivo	Contrato temporário	Concurso efetivo	Contrato temporário	Concurso efetivo

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Vê-se que a média de idade entre eles foi de 46 anos, em relação à raça/cor e à classe social, não há um padrão adotado para as categorias, como as do IBGE, por exemplo, porque foi a partir da autoidentificação deles, diferente do questionário, que foi uma pergunta de múltipla escolha, e que foi adotado um padrão para as alternativas. No entanto, podemos ver que a resposta sobre classe social se refere às classes médias, e sobre raça/cor dois entrevistados se identificam como pardos, um se identifica como negro e dois, como brancos.

Em relação à titulação, optei por não definir especificamente o nome dos cursos de pós-graduação, por exemplo, para não fornecer muitas informações sobre os entrevistados, evitando que possam ser identificados. Assim como, suprimi, por isso, algumas informações sobre o bairro onde residem, por exemplo, mas é possível afirmar que todos/as moram em bairros próximos à Escola, gastando pouco tempo de deslocamento de suas casas.

Sobre a área de atuação, há uma relação de proximidade com os nomes fictícios escolhidos para eles/as, a sílaba inicial dos nomes é a mesma da área de atuação: Conceição é a coordenadora; Saulo é o docente da área de Saúde; Lionel é o profissional da área de Linguagem e suas tecnologias; Edgar é da área de Exatas e Hugo, da área de Humanas. Optei por isso para facilitar à associação com a área de atuação de cada um, no momento em que as falas deles serão referidas. O vínculo com a escola se refere ao período em que atuam lá, e o regime de contratação se refere ao tipo do vínculo estabelecido.

No quadro 5, são apresentadas as questões, ao lado estão os objetivos específicos da pesquisa, aos quais as perguntas se referem, na outra coluna estão os desdobramentos

esperados das perguntas feitas e a última coluna é sobre as categorias a que as perguntas estão associadas e serão apresentadas as análises sobre as respostas das questões a partir dessas categorias. O roteiro para a coordenadora (ver Apêndice B) foi adaptado para a função exercida por ela, mas segue uma estrutura com perguntas similares.

Quadro 5. Roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Perguntas	Objetivos	Desdobramentos	Categorias
Nome; Onde mora; Raça/cor que se identifica; Classe social que identifica que faz parte; Idade; Gênero; Titulação acadêmica; Há quanto tempo é docente e há quanto tempo é docente na escola; Subárea do ensino que atua; Regime de contratação.	Conhecer como o/a interlocutor/a se identifica e a vinculação com a docência e com a instituição.	Entender a trajetória e experiências com a docência e a relação construída com a escola.	Características dos/as interlocutores
1-Quais os desafios enfrentados por você, como docente, no processo de ensino-aprendizagem no contexto da Pandemia? E pelos discentes? E quais foram as respostas a esses desafios?	Analisar o que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia: na metodologia, na relação entre professor/a e aluno/a, na frequência dos/as alunos/as e na qualidade do processo educativo.	Buscar narrativas sobre situações desafiadoras e possíveis soluções criadas dentro desse contexto.	Processos de ensino-aprendizagem durante a Pandemia
2- Você se sentiu preparado(a) para atuar no ensino remoto? A escola disponibilizou equipamentos (computador ou <i>tablet</i>) para você? Os(as) estudantes dispunham de equipamentos ou celular para acompanhar as aulas remotas? Como era o seu acesso à internet? E como ocorria isso com os(as) estudantes?		Entender a relação e o acesso do/a docente com as novas tecnologias de ensino e a percepção dele/a sobre a relação que os/as discentes estabeleciam nesse período.	
3-Como você avalia os efeitos do ensino na pandemia em relação ao acompanhamento do conteúdo pelos/as discentes em sala de aula atualmente?		Avaliação do/a docente sobre o acompanhamento dos/as discentes e engajamento nas aulas e nas atividades.	
4-De acordo com sua avaliação, o que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia: na metodologia, na relação entre professor/a e aluno/a, na frequência dos/as alunos/as e na qualidade do processo educativo.		Análise do/a docente buscando a comparação sobre a educação construída a partir do ensino remoto de emergência e sobre como costuma ser em aula presencial.	
5-Como estava, nesse período, e está agora, na volta ao ensino presencial, a motivação/engajamento dos/as discentes para participar das aulas e atividades escolares?		Avaliação docente sobre o engajamento dos/as discentes no período atual de ensino presencial e como era no ensino remoto, fazer emergir narrativas sobre o impacto desse no engajamento/motivação.	
6-Quais foram as estratégias para o	Investigar os	Entender os processos de	Avaliação do

acompanhamento dos/as discentes no período de ensino remoto e híbrido? E sobre os/as que não conseguiram acompanhar as aulas <i>online</i> ?	desafios e as estratégias construídas pela escola para acompanhamento e avaliação do desempenho dos/as discentes.	acompanhamento e avaliação dos/as discentes pelos/as docentes e pela instituição.	desempenho dos/as discentes pelos/as docentes e pela instituição.
7-Qual foi a estratégia para a aprovação/reprovação em relação à frequência e desempenho dos/das discentes no período da pandemia?			
8-Como foi a sua readaptação e a dos (as) estudantes ao ensino presencial?	Compreender qual é o impacto do ensino nos períodos em atividades remotas e híbridas para os/as discentes e a readaptação na volta ao ensino presencial, em meio à reforma Novo Ensino Médio.	Identificar possíveis mudanças sobre a relação ao ensino presencial de docentes e discentes.	Atual contexto de volta ao ensino presencial e da Nova Reforma do Ensino Médio.
9-O que você acha da reforma Novo Ensino Médio? Quais os desafios impostos pela reforma Novo Ensino Médio ao atual contexto de readaptação ao ensino presencial?		Entender a relação do/a docente e da instituição com a Reforma Novo ensino médio.	
10-Como você avalia a qualidade do ensino construído durante a pandemia e qual é o impacto disso atualmente em sala de aula?		Análise do/a docente sobre a temática com intuito conclusivo a partir das reflexões feitas durante a entrevista.	
11-Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa dentro das temáticas que conversamos agora?		Estimular narrativas adicionais sobre as temáticas abordadas.	

Fonte: Elaboração própria, 2022.

4.1. PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA

Como já afirmado, as entrevistas tiveram um tom e ritmo de conversa, o roteiro de perguntas era como um guia, porém novas perguntas foram feitas como desdobramento, e outras foram suprimidas, quando o/a profissional entrevistado/a já tinha trazido a temática em sua narrativa, enfim, também estiveram presentes espontaneísmos próprios de diálogos mais informais.

As perguntas de apresentação vinham logo depois da explicação sobre a pesquisa e leitura do TCLE, elas funcionavam também como um momento *quebra gelo*, e partilhar sobre suas experiências ao se apresentar ajudou muito para iniciar um diálogo que também era reflexivo, sobre sua atuação como profissional diante de um momento tão complexo, que foi/é a pandemia do covid-19. E a primeira pergunta da temática da pesquisa já inicia essa atitude reflexiva, que foi sobre os desafios enfrentados como docente no ensino-aprendizagem nesse período, a percepção sobre os desafios discentes, e quais foram as soluções a esses desafios.

- O principal desafio que eu enfrentei, que eu acho que foi no ensino em geral, foi a dificuldade com acesso à tecnologia, como as aulas foram transcritas para o modo remoto

era necessário que a gente tivesse um mínimo de equipamento para poder ministrar essas horas, e o estado não forneceu essa tecnologia em tempo hábil (Hugo, 46 anos).

- O desafio maior que eu enfrentei foi aprender a mexer com as novas tecnologias, aplicativos, montar aulas e apresentar essas aulas na plataforma Google, e para os desafios que eu senti dos alunos foi a resistência em participar dessas aulas quando a gente tentava explicar ou passava os assuntos. (Edgar, 42 anos).

Os desafios apontados para os docentes em relação à prática profissional foi o uso das novas tecnologias ao se tentar transpor o ensino presencial para o ensino remoto. Além de faltar os equipamentos necessários, faltava muitas vezes a internet de qualidade que possibilitasse que as aulas ocorressem de forma síncrona, muitos usavam/usam o pacote de dados de internet da operadora de celular para possibilitar o trabalho.

- Não, toda atividade que eu desempenhava eram realizadas com meus equipamentos, em minha residência (Edgar, 42 anos).

- (...) a gente não teve formação, a gente não teve nenhum tipo de orientação, foi uma coisa muito, assim, de desprendimento mesmo do professor ir lá e fazer, mas se tem que ser assim, vamos lá, a coisa andou e muito na boa vontade, na garra mesmo... (Hugo, 46 anos).

- (...) e a gente também tinha dificuldade de estar, se apresentar em vídeo, de enquadramento, de fazer apresentações, né, mas depois com o tempo foi se adequando também o estado forneceu alguns cursos, e a gente foi se aprimorando (Lionel, 55 anos).

Sobre esse tema, citaram que o governo do estado fez um programa, mas foi efetivado apenas em 2022, quando já tinha voltado as aulas presenciais, ou seja, em todo o período da pandemia tiveram que custear o equipamento, o acesso à internet, criar uma infraestrutura em suas residências para realizar aulas remotas. Além da dificuldade de se adaptar no formato novo, tanto para os docentes quanto para os discentes. Ao longo do tempo, foram disponibilizando ofertas de cursos remotos para os docentes aprenderem a ministrarem as aulas usando as novas tecnologias e de forma adequada ao formato remoto e atrativa para os/as discentes.

Assim como foi citada a criação da plataforma *Educa-PE*, que foi referenciada por ajudar nas aulas, já que disponibiliza conteúdo para as aulas *online*, também materiais de apoio para usar em sala, como slides, indicações de vídeos, exercícios, trabalho de pesquisa. Assim, os/as docentes enviam para os/as discentes em redes sociais, ou em *softwares* de comunicação, como *WhatsApp*, ou nas aulas remotas síncronas a partir do *Google Classroom*, que durante esse período eram realizadas diariamente com os/as discentes da Escola.

Também apontaram à falta de acesso dos/das discentes às aulas, pela falta de aparelhos e de internet para participarem, impossibilitando que acompanhassem as aulas ou que

tivessem acesso, mas não pleno. Como resposta à segunda questão, os interlocutores compartilharam mais sobre essa realidade.

- Os desafios enfrentados na pandemia foram mais devido à falta de internet para os meninos, a falta de internet que não tinha essa forma de eles terem o contato, todo conteúdo que a gente ia passar na forma da internet, visualizar as informações passadas pela gente dificultava o processo de ensino e aprendizagem (Saulo, 36 anos).

- (...) aconteceu casos em que esse aparelho é compartilhado entre dois e três irmãos, esse aparelho era dos pais, e aí muitas vezes no horário da aula o pai não estava, a mãe não estava e o celular não estava, por consequência, ou dava o horário de dois irmãos na mesma aula teve que reverter, uma semana era um e outra semana era outro, e além de ter o aparelho muitas vezes não tinha o acesso à internet (Hugo, 46 anos).

Foi perguntado também sobre a avaliação deles em relação ao que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia: na metodologia, na relação entre professor/a e aluno/a, na frequência dos/as alunos/as e na qualidade do processo educativo.

- As aulas ficaram mais frias, né, porque o contato na aula presencial, na aula expositiva presencial ele é mais... gera mais afetividade, contato com aluno olho no olho, o toque, você vai lá, a direção pessoal, vou naquele aluno, pergunto o que está acontecendo (...) existe uma frieza muito grande no ensino online e eu, particularmente, não sou a favor do ensino online ou à distância, eu sou mais a favor do ensino presencial (Edgar, 42 anos).

Os docentes afirmaram que a metodologia teve que ir inicialmente “às cegas” até eles descobrirem o que funcionava e o que não funcionava nas aulas da disciplina que ministravam e a partir dos métodos deles. Nesse processo, houve docentes que não se adaptaram, assim como alguns discentes, por mais que os docentes tentassem, eles não conseguiam acompanhar, segundo eles, sendo esse um fator que prejudicou muito o aprendizado e reduziu a qualidade do ensino.

- A internet tem a forma de se distrair mais, a forma de você estar mexendo no aparelho telefônico e você pode estar na aula e fechar a tela e seu rosto não aparece mais na tela da aula e você pode mexer no telefone e navegar por outra rede, por outro momento e a aula continua fluindo da mesma forma ali como se você estivesse presente na sala, a forma de distrair é muito mais aberta (...) muitos hoje na volta ao presencial você pega eles voando, para e olhando para o canto, como se estivesse em outro canto, até que ele retorne acho que tudo isso foi da pandemia, aquele processo de estar lá na aula, mas não estavam na aula, estavam praticando no aparelho telefônico... (Lionel, 55 anos).

E isso se relaciona diretamente com outra questão, que é sobre como os docentes observam os efeitos da pandemia atualmente em relação ao contexto educacional. Sabemos que essa falta de acesso e não acompanhamento de muitos/as discentes pode ter efeitos muito sérios em âmbito macrossocial, mas os docentes falaram principalmente a respeito do contexto de sala de aula.

- (...) a defasagem é muito grande, você pega hoje um aluno do terceiro ano e compara ele como de três anos atrás a disparidade é gigantesca, eles aprenderam muito... os que aprenderam, aprenderam muito pouco do que deveriam ter aprendido, até porque a carga horária foi reduzida... (Hugo, 46 anos).

- (...) ontem eu vi numa reportagem que o período da pandemia o ensino efetivo se comparado com o ensino tradicional nos dias de hoje seria $\frac{1}{4}$, então eles aprenderam $\frac{1}{4}$ do que seria aprendido (...) em grande maioria para o aluno da escola pública, que já está com ensino super atrasado se comparado com um colégio de referência ou particular ou não já está super atrasado, a cognição deles é muito mais lenta e para você desenvolver isso aí é muito complicado, muitos alunos aqui no primeiro ano, no segundo estão com mentalidade de ensino fundamental (...) (Edgar, 42 anos).

- (...) porque houve conteúdo, mas não foi o ideal, não foi o ideal, a gente observa pelas avaliações que ainda tivemos uma queda na aprendizagem, e no que ficou de aprendizado, não ficou muito coisa (Lionel, 55 anos).

Sobre essa questão, a coordenadora pedagógica, Conceição, narrou a partir da sua experiência na Escola, que a defasagem se reflete também nos discentes recentes na Escola. Uma vez que chegaram no primeiro ano do ensino médio, mas a última experiência com aula presencial foi no sétimo ano, em escola regular, ao passar o oitavo e nono ano com aulas remotas, esses discentes chegaram no ensino médio em 2022, numa escola diferente, com um formato integral, ou seja, com maior tempo de permanência na escola, e com muita defasagem na aprendizagem. Além de as dificuldades da aula remota, ela pontuou que observou pouco acompanhamento por parte dos pais dos discentes, e mesmo que os/as docentes se esforçassem para tornar as aulas atrativas, não se conseguia acompanhar ao certo como os/as discentes assimilavam os conteúdos ofertados, se estava ocorrendo o aprendizado por parte dos discentes.

- Qualidade aí a gente sabe que afetou muito, né, muito, tem até estudos que mostram que o retardo foi assim de seis anos, mas já há mais... Há estudos que dizem que não, seis anos não, é em média dez anos de retrocesso por assim dizer na aprendizagem, no caso dos alunos (...) vai se sentir isso a muito tempo, vai ter uma queda, e tanto que agora o próprio resultado do IDEB das escolas caíram, todas as escolas, né, todas, tiveram uma queda, não tinha como não ser, né (Conceição, 50 anos).

A última pergunta incluída nessa categoria temática foi sobre como estava, nesse período remoto, e está agora, na volta ao ensino presencial, a motivação/engajamento dos/as discentes para participar das aulas e atividades escolares. Sobre o período da pandemia, os docentes afirmaram que a frequência era muito baixa:

- (...) os alunos, por não estarem, não ter esse contato corpo a corpo muitos, inclusive, não participaram, logo depois a questão da progressão automática que inventou-se o ciclo, 21/22, muitos perderam o interesse, realmente não participaram das atividades, a frequência era muito baixa (...) Você tinha vinte alunos de quatro turmas, teria que ter cento e vinte, cento e

sessenta, você tinha vinte, quinze, esses outros ficaram à margem do processo, e, assim, a gente não teve efetivamente como resgatá-los (Hugo, 46 anos).

Essa baixa frequência dos/as discentes nas aulas remotas também foi observado por mim durante o estágio-pesquisa na Escola, quando estavam tendo aulas no modo híbrido, por isso, a carga horária presencial se reduziu pela metade, por estarem sendo complementadas pelas aulas remotas que geralmente, foram frequentadas por estudantes que não podiam por algum motivo assistir aula presencial, que estão em grupos de comorbidade ou que os pais preferem que eles não se exponham indo às aulas presenciais. Então, ocorriam dois rodízios, entre o modelo *online* e o presencial, e o outro rodízio é que a turma que assistia aula presencial é dividida em duas, e uma parte vai à escola em uma semana e a outra parte vai na outra, pois por causa das restrições, precisava haver o distanciamento, e para isso não pode estar presente toda a turma.

Em algumas turmas esse rodízio foi suspenso, nos segundos e terceiros anos por terem menos discentes matriculados e frequentando, isso permitiu que estivessem todos os discentes; mas o que ocorria é que a frequência ainda era muito baixa, tanto em aula presencial quanto remota, muitos que faltavam no presencial não procuraram compensar nas aulas remotas. As aulas remotas que acompanhei que mais teve a presença dos discentes foram as dos primeiros anos, já que eram quatro turmas juntas na mesma aula remota, porém o número de discentes não chegava a vinte. Sendo as aulas das turmas de segundo e terceiros anos, muito pouco acompanhadas, nas aulas de Sociologia que acompanhei já chegou a ter aulas com turma com dois discentes. E eles costumavam se apresentar sem a câmera ligada durante toda a aula, também não costumavam utilizar fotos pessoais em seus perfis, a participação da turma era baixa, embora o professor tenha uma aula muito dialógica. Somente nas turmas de primeiro ano a participação deles/as era mais intensa. Como um docente também pontuou:

- (...) nem todos estavam abertos, eles deixavam só ligado para marcar a presença, e assim, a gente às vezes estava se comunicando e poucos alunos faziam o feedback com a gente, dava essa resposta, e ficou assim sempre a gente tentando estimular, a gente tentando motivar (...). Mas, assim, também não eram todos, né, muitos alunos deixaram de participar por causa dessas questões materiais, que eles não tinham, e a gente ficava nessa dificuldade (Lionel, 55 anos).

Sobre a frequência dos discentes no contexto de volta às aulas presenciais, Conceição pontuou sua observação de que os/as discentes estão bem com a volta ao presencial, pois percebeu que sentiam muita falta da convivência nos encontros presenciais com os docentes, os colegas de turma, com esse contato com a instituição e a comunidade escolar. E que nesse

contexto presencial o processo de ensino-aprendizagem vai para além das salas de aula, está também nos corredores, no convívio e socialização que agora estão resgatando, e por isso têm no momento pouca dificuldade em relação à frequência de discentes.

4.2. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS DISCENTES

Sobre essa temática, foi questionado em relação às estratégias para o acompanhamento dos/as discentes no período de ensino remoto e híbrido, para os/as discentes que conseguiam e que não conseguiam acompanhar as aulas *online*. O professor Edgar narrou a situação da maior parte dos/as discentes, que era o não acompanhamento durante as aulas remotas do ano letivo, mas que ao alegarem isso à Escola, no final do ano, conseguiam a aprovação, seja por realizar alguma avaliação, presencial ou remota, seja pela aprovação automática que ocorreu.

- O acompanhamento, a escola fazia por parte da coordenação, a coordenação verificava os alunos que não tinham acesso, e aí eles viam outro mecanismo, a gente tentar fazer uma prova física e mandar por e-mail para talvez eles pudessem fazer, vir na escola e fazer na escola mesmo em pandemia, não teria outra opção não, ou então ficava o ano todo sem fazer atividade e de repente no final do ano aparecia aqui e aí alegava que não tinha internet e aí o colégio gerava algum tipo de documento de prova, pedia o professor para fazer para que ele fizesse e apareciam, notas, surgiam notas (Edgar, 42 anos).

O professor Hugo descreveu sua experiência com a aprovação automática e com as estratégias dos docentes e da Escola na volta ao contato e com a “recuperação” dos/as discentes no ensino remoto e híbrido, praticamente todos/as que retomaram o contato com a Escola foram aprovados/as.

- Dois mil e vinte e um também, dois mil e vinte e um como a gente ficou final já presencial praticamente todos alunos que apareceram foram aprovados, os alunos que foram resgatados que conseguiram, a gente fez até uma campanha, que conhecer fulano, manda ele vir, a gente fez uma atividade e a atividade acabou virando passe da aprovação. É muito complicado isso porque o conteúdo ficou muito prejudicado (Hugo, 46 anos).

Na experiência do quarto estágio-pesquisa, pude observar que a aprovação automática e as novas notas que eram atribuídas (ou que surgiam, como disse Edgar) aos/as discentes ao final do ano era um fator que desestimulava alguns discentes que acompanhavam as aulas presenciais e remotas, pois alegavam que além de àqueles passarem da mesma forma, ainda conseguiam maiores notas, por realizarem menos provas. O docente que eu acompanhava as aulas tentava explicar para a turma sobre o aprendizado construído para os/as que estavam, mas grande parte se sentia injustificada pela forma como o sistema funcionou e o impacto prático que teria, por exemplo, os que menos estiveram presentes estavam com maiores notas

na *ficha 19*, que é o certificado e histórico de notas do Ensino Médio.

Os profissionais trouxeram experiências com a aprovação automática e com a necessidade ou não da frequência dos/as discentes nas aulas para terem ou não a aprovação no ano letivo, a partir das diferentes atuações, de coordenação e de docência.

- Foi bem complicada viu, porque a gente, 2020 eu acho que por um decreto, uma instrução, uma orientação da Secretaria de Educação não houve retenção, não houve reprovação, 2020. O ano passado 2021 quando começou de fato acontecer o ensino remoto aí agora sim, teve pouco cobrança nas faltas, entendeu? Assim, não se levou em consideração para reprovação, é, houve tolerância nas faltas, na frequência, o aluno faltava muito, mas aí ele vinha fazia as atividades, vinha fazer presencialmente as provas, ou remota, aí ele conseguia a sua aprovação sem levar em consideração o item frequência, né (Conceição, 50 anos).

- Fariam a prova, no final do ano, não tenho internet, eu não tive aceso o ano, todo, mas final do ano ele vinha aqui para não ser reprovado e gerar uma falta gigantesca ele vinha e pedia uma prova para fazer e ele faria lá e geraria uma nota, mas como teve também a situação da aprovação automática que todos os alunos foram aprovados, tendo pelo menos uma nota válida (Edgar, 42 anos).

Não houve um questionamento ou crítica por parte dos/as profissionais sobre a necessidade/obrigação de aprovar os/as discentes da Escola nesse período, pois sabemos as grandes dificuldades que muitos/s discentes tiveram para tentarem frequentar as aulas ou se viram impossibilitados/as disso. Assim como a avaliação em meio a esse contexto tão complexo que afetou demais a população de discentes, sobretudo àqueles que vivem com mais fatores de vulnerabilidade, é contexto em que seria cruel se reprovar alguém porque não assistiu aulas ou teve baixo desempenho, pois pode ter sido porque não pôde, por não possuir aparelhos ou internet em casa, ou porque na Escola não tinha esses meios para caso os/as discentes não pudessem acompanhar em casa, acompanhasse na Escola, na verdade, o próprio contexto pandêmico que exigia isolamento impedia que isso ocorresse.

No entanto, por causa da aprovação automática, por exemplo, os números de aprovação e reprovação, em comparação às matrículas, nas pesquisas escolares é muito bom, os números até sugerem uma melhoria no acesso à Educação, na permanência e aprovação dos discentes, entre outras questões (INEP, 2021). Algumas pesquisas produzidas nesse contexto, como a partir dos próprios Censos Escolares, podem mascarar as grandes dificuldades enfrentadas pelos discentes e profissionais da Educação, além dos impactos que teve em toda a comunidade escolar. Sobre isso, o professor Hugo narrou:

- (...) não houve esse acompanhamento individual, você não está ali vendo o aluno fazer e corrigindo ou... ficou muito aquém que deveria ser, isso tem uma reflexão hoje, clara, o nível de aprendizado desses alunos hoje é sofrível (...) Ele hoje está no terceiro com uma defasagem de aprendizado gigantesca, e muitas vezes até de elementos básicos de escrita, por exemplo, o texto dele tornou-se ilegível, ele não consegue escrever de uma forma adequada, porque

perdeu a prática, dois anos sem escrever nada, está ainda no saldo, ainda está fazendo um balanço, na verdade, por esse prejuízo que a gente já sabe que foi gigantesco (Hugo, 46 anos).

- (...) ainda hoje, quando a gente vai fazer a prova tem uma preocupação minha de adequar a complexidade da prova ao conteúdo que o aluno recebeu, então a prova ela é muito rasa, tem que ser rasa porque ele não teve conteúdo, então tá tendo uma dificuldade muito grande, por exemplo, nas turmas de segundo ano ainda estão trabalhando o conteúdo do primeiro (Hugo, 46 anos).

Essa defasagem se constitui em uma grande perda para os/as discentes, de conteúdo a que se deveriam ter tido acesso e de outras oportunidades que a educação e a escola podem proporcionar, além de outros direitos que a escola ajuda a acessarem. Afinal, estamos nos referindo ao modelo de Ensino Remoto Emergencial que durou cerca de dois anos no país, que proporcionou, e para poucos, um ensino conteudista e de baixa qualidade, segundo esses próprios profissionais que estiveram à frente. Mesmo assim, muitos/as jovens de escolas públicas, com experiências similares a dessa Escola em foco, se formaram no Ensino Médio diante desse contexto e foram prestar vestibular e concorrer competindo por vagas com estudantes que tiveram outras e bem melhores oportunidades de estudo, além da formação humana, da formação para o mercado de trabalho, para as ciências, artes etc. Além disso, muitos/as nem foram prestar vestibular nesses anos pandêmicos, houve baixa inscrição de discentes em geral, sobretudo de discentes oriundos de escola pública, ficando evidente o sentimento de despreparo para essa prova, e de exclusão, ainda mais diante das dificuldades impostas pelo governo Bolsonaro de garantir isenção da taxa de matrícula no Enem para discentes oriundos de escola pública.

4.3. ENSINO PRESENCIAL E A REFORMA NOVO ENSINO MÉDIO

Foi perguntado aos docentes e à coordenadora sobre a readaptação ao ensino presencial, e foram enfatizados os benefícios das atividades presenciais para o aprendizado e para a sociabilidade, em se tratando da convivência dos/as discentes com colegas de turma e com os/as docentes, mas esse contexto também traz desafios. Foram anos em que muitos/as discentes nem estavam frequentando às atividades escolares, e para os/as que estavam, entraram em outro ritmo e carga horária de estudos, já que a escola é integral e durante a pandemia estavam com carga horária reduzida.

- Vê bem, a gente tem dois grupos de estudantes, tem grupo que voltou mesmo e quer recuperar o tempo perdido, são poucos, e aqueles que estão realmente perdendo o foco e estão aqui e a gente está tentando fazer um trabalho e tentar resgatar esses alunos, mas,

assim, os alunos do terceiro, por exemplo, a grande maioria só espera terminar o ano para receber o certificado (Hugo, 46 anos).

- Presencial para eles foi muito bom, eles estavam ansiosos, ter esse retorno para a escola, mas mesmo assim a ansiedade de voltar para a escola quando tem o costume de estar em casa, de estar relaxado, não ter a obrigatoriedade de fazer atividade xis, é uma atividade aqui e outra ali, de estar em casa parado e quando você chega na instituição você começa a avaliar as aulas, as aulas começam a rodar mais e você não e aí vai ganhar o processo de ter novamente aquele ritmo da atividade corriqueira, né, uma atrás da outra, que a mente possa absorver e o corpo também assimilar aquela ideia da atividade sequencial (Saulo, 36 anos).

Interessante acrescentar também outras considerações em relação à adaptação para o presencial. Alguns docentes pontuaram que esse tempo do ensino remoto fez com que grande parte tivesse a perda do vínculo com a escola, e nessa volta estão refazendo esse vínculo com a instituição, com os/as docentes, com colegas de turma. Além de que, os docentes apontaram que alguns discentes são novatos e davam aula para eles sem conhecer pessoalmente, e como já falado, nem pelas câmeras ou fotos, a maior parte das vezes só estava o nome do/a discente.

Sobre as relações com outros colegas, foi afirmado que estão tendo problemas de comportamento e convivência que não tinham, e veem como um efeito desse período, o dano acarretado nas relações. Além disso, a própria relação com a instituição escolar, desde o desrespeito ao patrimônio público ao entendimento do que se pode ou não fazer enquanto discente na instituição, e nas relações sociais. E os/as docentes estão tendo esse trabalho de reintegração e ressocialização dos discentes com a Escola.

Um fator positivo que foi trazido sobre a Escola é a responsabilidade social da gestão em relação ao acolhimento dos/as discentes e o entendimento de que grande parte, por exemplo, precisa estar naquela instituição para garantir alguns direitos, como à alimentação. Então, têm sido feito esforços para garantir a alimentação antes da aula, com o lanche no intervalo, e após as aulas, e isso é importante para garantir que comecem o dia de estudos alimentados/as e para manterem os/as discentes na instituição.

Sobre a volta ao ensino presencial no contexto da Reforma Novo Ensino Médio, os docentes afirmaram que estão tendo muitas dificuldades, por conhecerem ainda pouco sobre o funcionamento, mas principalmente por causa da inadequação com o atual contexto e com o perfil dos/as discentes. Segundo eles, o Novo Ensino Médio exige muito mais conhecimento dos/as discentes, algo que já se deveria ter desde os outros níveis de ensino. A implantação no Ensino Médio está tendo como consequência a falta de acompanhamento dos/as discentes em relação ao conteúdo ofertado.

- Então, assim, depois da pandemia e a implementação desse novo ensino médio os alunos estão sentindo muita dificuldade, primeiro já é uma coisa diferente, não é uma coisa que eles

já vinham acostumados, e segundo com a dificuldade que eles têm assim, que hoje essa proposta ela trabalha muito a questão da leitura, a questão da percepção através de outros conteúdos que eles não viram, entendeu? É muito interessante, mas as discussões que a gente tem, pelo menos na minha disciplina eu vejo uma dificuldade muito grande de entender os textos, os livros eles são livros muito bons, né, mas precisa que eles tenham o nível de leitura maior (Lionel, 55 anos).

- Eu acho que a proposta, e aí no Brasil é muito isso, a proposta é linda, maravilhosa, não vejo como implantar na prática, é o tipo de ensino que exigiria do aluno vir do ensino fundamental com uma bagagem muito maior do que ele vem (...) Ainda mais com essa defasagem de dois anos que a gente ficou aí, então vai ser muito complicado implementar isso (Hugo, 46 anos).

O Novo Ensino Médio tem como base a implantação de itinerários formativos, a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB (BRASIL, 1996), que introduziu o currículo do Ensino Médio que será composto pela Base Nacional Comum Curricular, os itinerários formativos são: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional.

- A gente ainda está naquele nível de informação de se apropriar de fato com as trilhas, né, o que a escola fez, ela definiu as suas trilhas ouvindo os professores, vendo o perfil do seu professorado que definiu as três trilhas, aqui o aluno ele entra ele tem três trilhas para escolher, isso esse ano foi feito a escolha, como a gente é uma escola integral então a gente já trabalha alguns itens da reforma do novo ensino médio como projeto de vida, empreendedorismo (...) É, humanas, linguagem e a parte de exatas, mas a gente aqui, a escola trabalha mais com humanas e linguagem, mas tem os aprofundamentos também na área de exatas que eles estão fazendo, né (Conceição, 50 anos).

A partir da consulta a documentos da Escola pude observar que estão sendo consolidadas três trilhas dos conhecimentos dos itinerários formativos: 1- Humanas e Natureza- Desenvolvimento Social e Sustentabilidade; 2- Matemática e Linguagem- Matemática, Design e Criatividade; e 3- Humanas, Direitos Humanos e Participação Social, tanto para as turmas da manhã, quanto para as turmas da tarde.

O capítulo seguinte apresenta as narrativas dos/as discentes sobre a temática em foco, a partir da análise dos questionários respondidos pelos/as discentes da Escola, que estudaram lá durante o Ensino Remoto.

5. O QUE OS DISCENTES TÊM A DIZER SOBRE ISSO?

A etapa de aplicação dos questionários foi elaborada para acessar os/as discentes da EREM Jornalista Trajano Chacon; no estágio-pesquisa, era frequente o contato com eles/as a partir das aulas que acompanhei remotamente, e também das aulas que facilitei remota e presencialmente. Contudo, nas pesquisas em geral e nas pesquisas referidas neste trabalho, poucas abordam dados sobre os/as discentes que tenham sido coletados a partir de contato direto com eles/as, a maior parte acessa os/as docentes e pergunta sobre as impressões em relação às experiências discentes na pandemia, quando não é assim, são pesquisas em âmbito nacional feitas com a população jovem, ou são relatos de experiências do/a docente com os/as discentes em sala de aula.

De fato, há uma dificuldade para esse acesso, uma vez que não se consegue facilmente o contato deles, como e-mail, por exemplo, para se enviar um questionário. Na presente pesquisa, a partir de conversa com a gestão e a constatação da dificuldade em acionar os/as responsáveis para permitir a participação na pesquisa, usamos como alternativa uma declaração assinada pelo gestor da instituição permitindo a aplicação de questionários na Escola, em horário de aula, com os/as discentes que aceitassem participar.

Foi a partir da terceira ida a campo que os/as discentes responderam aos questionários, que foram autoaplicáveis. Ao dialogar com a coordenação, vimos horários em que não teria aulas nas turmas, por causa da ausência dos/as docentes. Os questionários tiveram respondentes discentes das turmas de segundos e terceiros anos, em que se presumiu que maior parte estudou no período de 2020 e/ou 2021, período de aulas remotas e híbrido. Nas primeiras turmas, uma educadora de apoio apresentou-me para a turma, e continuei sozinha a explicar um pouco sobre a pesquisa, perguntando quem aceitaria participar e explicando brevemente a disposição das questões no questionário. Este era constituído de uma folha, com preenchimento frente e verso, com questões de múltipla escolha, principalmente, às referentes aos dados sociodemográficos e questões abertas, mas, a maior parte das questões era sobre a temática da pesquisa (ver Apêndice C). O quantitativo de questionários devolvidos pelos/as discentes foi de 107, a partir de uma pré-análise, cinco foram eliminados, por não estarem respondidos, ou por estarem respondidos de forma aparentemente aleatória, por exemplo, com respostas iguais e sem nexos em relação às perguntas, nas questões abertas. Todos os questionários foram tabulados no SPSS (*Statistical Package for Social Science for Windows*).

Importante acrescentar que, nessas idas para a Escola, sobretudo no contato com os docentes e discentes, em que pude ir além dos momentos da aplicação do instrumental da

pesquisa, conversar com os/as participantes da pesquisa, me ajudou em um entendimento maior de algumas questões, por causa da ênfase dada por eles/as e do quão alguns pensamentos são partilhados pela maioria. Como veremos a seguir, há na Escola um aparente consenso entre os/as discentes na forma de interpretar alguns aspectos dos temas abordados.

Dos **102 respondentes do questionário**, na pergunta sobre gênero, que era de múltipla escolha, 54% se identificam como do gênero feminino, 42% são do gênero masculino e 4% se identificaram como outro. Esses 4% são compostos por três pessoas que se identificam como não binárias e um como gênero fluído. Sobre a idade dos participantes, a pergunta era aberta no questionário, no entanto, após a tabulação, puderam ser colocadas categorias, para facilitar a exposição, 3,3% dos/as respondentes tinham 15 anos, 30% tinham 16 anos, 43,3% tinham 17 anos, 18% tinham 18 anos e 5,6% tinham 19 anos.

Na questão referente à moradia, 11% moram com os pais, 33% moram com pais e irmãos, 12% moram só com a mãe, 3% moram só com o pai, 18% moram com a mãe e irmãos, 2% moram com pai e irmãos e 22% puseram outro, e especificaram várias configurações familiares, dentre essas, as/os avós, tias e padrastos apareceram nas configurações descritas, três jovens moravam sozinhos e uma jovem morava com o marido. Em relação à cidade em que moram, 99% responderam que moram em Recife e 1% em Camaragibe. Sobre o deslocamento para ir à Escola, 48% vão a pé, 18% vão de bicicleta, 1% vai de motocicleta, 11% vão de carro e 23% vão de ônibus.

Em se tratando de raça/cor, a questão era de múltipla escolha com categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 28% se identificaram como Brancos, 45% se identificaram como Pardos, 22,5% se identificaram como Pretos e 4% se identificaram como Amarelos. Sobre a classe social que eles identificavam que pertenciam, 64% se identificaram como de Classes Populares e 36% como de Classe Média, e nenhum respondente se identificou como de Classe alta.

Na pesquisa, a questão sobre classes sociais era a partir da autoidentificação, ou seja, não estabelecia nenhum critério como renda, por exemplo, para os/as respondentes, apenas o sentimento de pertencimento. É interessante notar os resultados das possíveis tabulações cruzadas que podem ser feitas a partir do SPSS, com isso, podemos refletir um pouco mais alguns elementos que podem ser vistos como de distinção (BOURDIEU, 2012) sobre a identificação como pertencente à Classe média. Nesse sentido, 72% dos que estudaram em escolas da rede privada em 2020 e/ou 2021 se identificam como pertencente à Classe média; e 82% dos/as respondentes que assinalaram que vão de carro para a Escola, se identificam como pertencente à classe média, nesse caso, ter estudado em escolas da rede privada e a família

possuir um carro pode ser visto como elementos de distinção e, claro, também pode ser um reflexo de a família ter uma maior renda.

Em relação à raça, apenas 22% dos que se identificam como Pretos também se identificam como pertencentes às classes médias, todos os que se identificam como amarelos também se identificam como de classes médias, 33% dos que se identificam como Brancos, também são das classes médias e 42% se identificam como pardos e de classe média.

O sentimento de pertencimento à determinada classe social e a identificação com o gênero e a raça, por exemplo, se relacionam com a diferença como identidade (BRAH, 2006), que está ligada a questões de experiências, relações sociais e subjetividades. E numa Escola, em que como vimos, a maioria dos/as discentes matriculados/as se identifica como negra, preta ou parda, assim como a maioria dos/as respondentes dos questionários da pesquisa; essas questões são marcadores sociais de diferença, e se interconectam e articulam, são categorias que se relacionam e se determinam mutuamente (BRAH, 2006). É importante a identificação e definição desses grupos sociais formados por indivíduos que não correspondem ao padrão, sobretudo quando analisamos contextos em que indivíduos são marginalizados, sofrendo a partir das dificuldades impostas pelas desigualdades sociais e colonialidades em suas vidas (MIGNOLO, 1998).

Voltando à sequência do questionário, a pergunta que inicia a parte “Você e a Escola” é sobre se o/a discente estudava no EREM Jornalista Trajano Chacon em 2020, cujas respostas informam que 51% estudava e 49% não estudava. O número expressivo dos que não estudavam pode ser explicado porque se o/a discente era do segundo ano em 2022, então, muito provavelmente em 2020 estava no nono ano, e na EREM só tem a partir do primeiro ano do Ensino Médio, já os que estavam no terceiro ano em 2022, podiam ter estudado na Escola em 2020. Dentre os que não estudavam, alguns especificaram a escola que estudaram, 80% das escolas especificadas eram públicas e 20% eram escolas particulares. A outra questão é se estudaram em 2021 na Escola, e se não, especificar qual. Nesse caso, 94% estudaram e 6% não estudaram, desses 6%, dois eram oriundos de escolas particulares e quatro eram de escolas públicas. Quando se referir às questões sobre ensino remoto, as respostas dos/as discentes que não estudaram na Escola nesse período não serão consideradas juntamente com as análises das respostas dos/as outros/as respondentes.

Na questão sobre se os/as discentes frequentavam as aulas remotas quando estavam em ensino remoto, 75% afirmaram que frequentavam e 25% afirmaram que não frequentavam e, se responderam não, na questão seguinte era questionando o porquê. O quadro 6 mostra o percentual das razões citadas para a não frequência às aulas remotas.

Quadro 6. Motivos para não frequentar as aulas remotas

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Não tenho celular	27%	Porque estava doente	4,5%	Eu não participava muito porque trabalhava	4,5%
Preguiça	9%	Perdi o interesse	4,5%	Falta de disciplina e condições	4,5%
Dificuldade de absorver os assuntos dados	4,5%	Porque eu não consigo aprender nada	4,5%	Não acordava no horário	4,5%
As aulas não eram boas	4,5%	Porque não quis	4,5%	Não conseguia me concentrar	4,5%
Porque não tive certa privacidade	4,5%	Sem tempo às vezes	4,5%	Em tempos de aula remota, eu cuidava da minha filha	4,5%
Total de Casos: 22 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Os motivos apontados pelos/as discentes que não frequentavam as aulas em período remoto são variados, as respostas nesse caso foram colocadas a maior parte das vezes tal como descreveram, exceto algumas que podiam ser categorizadas, como, “*Não tenho celular*”, que inclusive foi o motivo assinalado por 27% dos/as respondentes, 9% afirmaram ser por “*Preguiça*” e 64% apontaram 11 motivos distintos. A questão referente à frequência às aulas remotas teve a intenção de saber quantos discentes respondentes acompanharam as aulas nesse período, e não, apenas se assistiam às aulas. A expressiva quantidade de discentes que afirmaram frequentar as aulas nesse período, 75%, contrasta com o que foi afirmado pelos docentes e a coordenadora sobre a frequência dos/as discentes nesse período, e também com o que foi observado pela autora no estágio-pesquisa, em que muitas vezes nas aulas remotas não estava presente nem 25% do número de estudante matriculados nas turmas.

A questão seguinte foi sobre se os/as discentes enfrentaram dificuldades para frequentar as aulas remotas durante a pandemia. As respostas obtidas informam que 67% assinalou que tiveram dificuldades e 32% afirmaram que não, 1% não se aplica, pois não assistiu aula remota. Outra pergunta era sobre quais foram as dificuldades enfrentadas, caso tenha afirmado que enfrentou dificuldades na questão anterior; era uma questão que tinha várias alternativas e podiam marcar quantas quisessem. Então, 38% afirmaram que tinham como dificuldades o fato de que “*Tinha que fazer trabalhos domésticos, ou de cuidados, em casa no horário das aulas*”, 23% afirmaram que tiveram dificuldade com “*Falta de acesso à internet de qualidade*”, também 23% afirmaram que “*Não havia espaço para assistir as aulas em casa*”, 20% afirmaram que “*Não dispunha de aparelhos eletrônicos para uso próprio (notebook, celular, tablet, etc.)*”, 12% afirmaram que tiveram dificuldade com “*Falta de*

acesso à internet”, 9% afirmaram que “Teve que trabalhar fora de casa durante a pandemia no horário das aulas”.

A última questão desse bloco pedia para assinalar se teve outra dificuldade, e o quadro 7 apresenta as respostas dadas, 28% afirmaram que tinha dificuldades para aprender durante a pandemia e 72% assinalaram outras dificuldades, dentre elas, problemas de saúde, problemas com adaptação ao formato de aula, cuidado do/a filho/a, entre outras.

Quadro 7. Outras dificuldades para assistir às aulas remotas

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Dificuldade de aprender	28%	Cuidar do/a filho/a	14%	Adaptação	14%
Às vezes não mandavam o link	14%	Depressão	14%	Problemas de saúde	14%
Total de Casos: 7 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A pergunta seguinte era se os/as discentes frequentavam as aulas remotas quando estavam em ensino híbrido, ou seja, quando estavam tendo aulas remotas e presenciais na escola, com rodízios de turmas. A essa questão, 75% responderam que frequentavam essas aulas e 25% que não frequentavam as aulas remotas nesse período, percentuais iguais em relação à questão sobre se frequentavam as aulas remotas no período de aulas remotas. Do mesmo jeito com o que foi observado por mim no estágio-pesquisa e com o que estava nas narrativas docentes, o alto índice dos que frequentavam contrasta com a frequência bem menor de discentes em relação ao número de matriculados/as nas turmas.

Também foi pedido para os/as estudantes que não frequentavam as aulas remotas no ensino híbrido para apontarem os motivos. O quadro 8 apresenta os motivos citados e, dentre esses, se destacam 25% que responderam “Porque eu não quis” e 17% responderam “Porque não tinha celular disponível”, além de serem apontados sete outros motivos pelos/as estudantes que não frequentaram essas aulas.

Quadro 8. Motivos de não frequentar as aulas remotas no ensino híbrido

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Porque eu não quis	25%	Pois eu já ia para o presencial	8%	Não conseguia entrar e nem entender	8%
Porque não tinha celular disponível	17%	Perdi o interesse	8%	Preguiça	8%
Falta de tempo, pois tenho uma filha	8%	Problemas de saúde	8%	Eu não ficava concentrada na aula	8%
Total de Casos: 12 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A última questão desse bloco de perguntas indagava se o/a discente soube de algum/a colega que desistiu de estudar no período da pandemia, se sabia, assinalar qual o motivo. Dos/as respondentes, 70% afirmaram que não souberam de alguém que tenha desistido, 6% conheciam alguém, mas não sabiam o motivo, 9% apontaram que a causa foi estar se dedicando ao trabalho, 4% por não terem celulares e 3% por não ter internet em casa, além de outros motivos apontados no quadro 9.

Quadro 9. Colegas que desistiram de estudar na pandemia

Respostas	N.	Respostas	N.	Respostas	N.
Não soube informar	70%	Sem internet em casa	3%	Por causa do horário	1%
Porque dedicou seu tempo no trabalho	9%	Alguns só apareciam em época de provas, mas já não acompanhavam mais as aulas por não conseguirem acompanhar.	2%	Grande parte não continuou, pois o ensino remoto era muito cansativo e cheios de cortes de áudio.	1%
Sim, mas não sei o motivo.	6%	Porque ele virou pai	2%	Porque não tinha muito diálogo	1%
Por não terem celulares	4%	Ficou grávida	2%	Porque preferiu as drogas	1%
Total de Casos: 100 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O bloco seguinte do questionário, cujos resultados serão apresentados no próximo tópico, é constituído de perguntas abertas e os quadros elaborados, diferentemente dos expostos até aqui, apresentam categorias criadas a partir das respostas dos/as discentes, já que as questões são todas abertas, então foram muitas as alternativas indicadas pelos/as respondentes e se torna mais difícil trazer as respostas ou expressões na íntegra. No entanto, serão também citados alguns trechos com as respostas dos/as discentes.

5.1. AS AULAS REMOTAS E OS DISCENTES

Esse bloco de perguntas abertas tem a seguinte questão inicial “*Como você avalia as mudanças nas aulas que ocorreram de forma remota?*” e o primeiro tópico é “*Na forma como os/as professores/as davam aula*”. O quadro 10 apresenta uma síntese das respostas fornecidas pelos/as discentes.

Quadro 10. Avaliação da forma como os/as docentes davam aula nas aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Boa	26%	Mais ou menos	11%	Presencial é a mesma	4%

				coisa	
Era difícil de entender	15%	Presencial é melhor	5%	Era corrido demais	3%
Alguns professores não tinham preparo e dificultava o aprendizado	13%	Problema com a internet dos professores	4%	Alguns professores eram legais	2%
Era ruim	11%	Faltou diálogo e explicação	4%	Era diferente	2%
Total de Casos: 95 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Vê-se que, dos/as estudantes que responderam essa questão, 26% avaliaram como boa a forma que os/as docentes davam aulas no ensino remoto, seguido de 15% que afirmaram que era difícil entender os conteúdos, 13% afirmaram que alguns professores não tinham preparo para dar aulas e dificultava o aprendizado e 11% julgou como ruim e o mesmo percentual, como mais ou menos. No entanto, vemos que grande parte dos/as discentes pontuaram características negativas em relação à forma como os docentes davam as aulas remotas.

O tópico seguinte era para os/as discentes descreverem a relação com os/as docentes nesse período, e o quadro 11 apresenta as respostas. Parte dos/as respondentes descreveram como “Boa” (27%), e “Ótima” (4%), mas, apenas 2% afirmaram que os/as docentes ensinavam bem. Outra parte apontou que a relação nessa época era normal (27%) e, nesse caso, podemos entender que para esses/as a relação não mudou muito em relação ao período de aulas presenciais, 18% pontuaram que a relação era distante, não havia contato como no presencial, 10% afirmaram que era ruim ou péssima, 4%, que a relação era mais difícil, 3% afirmaram que com alguns docentes a relação é boa e com outros não; e 1% afirmou que apenas falava com os/as docentes para cumprir a necessidade do processo avaliativo.

Quadro 11. Avaliação da relação com ao/as docentes nas aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Normal	27%	Ruim ou Péssima	10%	Com alguns é boa, com outros são ruins.	3%
Boa	27%	A relação era mais difícil	4%	Ensinavam bem	2%
Era distante, não havia contato como no presencial	18%	Ótima	4%	Apenas falava para entregar os conteúdos que eles passavam	1%
Total de Casos: 93 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O tópico seguinte indagava sobre a motivação do/a discente para frequentar as aulas remotas, cujas respostas são apresentadas no quadro 12, onde podemos observar que 26%

afirmaram que a motivação era baixa, 16% afirmaram que não tinham motivação, 7% afirmaram que assistiam as aulas por obrigação, 7% afirmaram que a motivação era boa, 6% afirmaram que a motivação era “*mais ou menos*”, 3% afirmaram que às vezes não tinha internet em casa, 1% afirmou que não podia ir para as aulas presenciais, e o restante citou motivos pessoais que os/as motivaram a assistir às aulas remotas. Contudo, vemos que a maior parte dos/as respondentes afirmou ter pouca ou nenhuma motivação para assistir as aulas remotas.

Quadro 12. Avaliação da motivação para frequentar as aulas no período remoto

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Baixa	26%	Boa	7%	Às vezes não tinha internet	3%
Eu não tinha motivação	16%	Concluir o ensino básico	7%	Formação e Conhecimento	3%
Meu futuro	10%	Mais ou menos	6%	Ajudar minha família	1%
Pelas risadas durante as aulas	10%	Notas, passar de ano ou no Enem	5%	Não podia ir para o presencial	1%
Obrigação	7%	Gosto de estudar	4%	Crescer na vida	1%
Total de Casos: 93 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O próximo tópico do questionário é sobre a avaliação dos/as discentes sobre o entendimento do conteúdo dado nas aulas remotas. Nas respostas apresentadas no quadro 13, vemos que 7% julgaram o entendimento como bom, 5% afirmaram que entenderam, 5% afirmaram que o entendimento foi normal e 3% afirmaram que se não entendessem o conteúdo, pesquisavam. Já a maior parte dos/as respondentes atribuíram características negativas ao entendimento dos conteúdos durante as aulas remotas, 35% dos/as discentes deram respostas que se encaixam na categoria “*Entendi nada ou muito pouco*”, 20% responderam julgando que o entendimento foi “*Ruim ou Péssimo*”, entre outras categorias como “*Esqueci tudo*”, 3%, “*Não conseguia me concentrar,*” 2%, “*as aulas não rendiam bons resultados*”, 4%.

Essa foi uma temática que era constante nas turmas em que foram aplicados os questionários, muitos/as discentes se manifestavam a esse respeito como “*Entendi nada*” e era muito comum se referirem a esse formato de ensino como ineficaz e difícil. Em relação aos que se manifestavam sobre isso verbalmente, parecia haver um consenso sobre o fato de o ensino remoto não ter proporcionado bom entendimento e aprendizado dos conteúdos.

Quadro 13. Avaliação sobre o entendimento em relação ao conteúdo nas aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Entendi nada ou muito pouco	35%	Eu entendi	5%	Se eu não entendesse, pesquisava	3%

Ruim ou Péssimo	20%	Normal	5%	Prefiro presencial	2%
Bom	7%	As aulas não rendiam bons resultados	4%	Não conseguia me concentrar	2%
Aprendi alguns assuntos com dificuldade	6%	Esqueci tudo	3%	Mediano	2%
Total de Casos: 93 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Nas respostas à questão seguinte, que era sobre a relação construída e mantida com os/as colegas de turma durante o período das aulas remotas (Quadro 14), a maior parte julgou a relação satisfatória, considerando o somatório das respostas nas categorias “Boa (32%), “Ótima” (16%) e “De boa” (5%). Porém, muitos/as descreveram aspectos difíceis desse contexto, tais como: “Não conhecia ninguém” (12%), “Horrível ou Péssima” (11%), “Foi difícil ou ruim” (7%), entre outros. Os/as discentes do segundo ano, que tinham chegado para estudar na Escola no ano anterior de ensino remoto, 2020, narraram que, só a partir do momento em que as aulas voltaram para o formato presencial ou híbrido foi que construíram relações com colegas de turma, porque antes não conheciam a turma que estavam. O mesmo ocorreu com os/as novatos/as que entraram em outros anos, ou seja, o prejuízo nas relações sociais, citado nas narrativas docentes, também foi trazido pelos/as discentes em diferentes momentos.

Quadro 14. Avaliação da relação com os/as colegas de turma durante as aulas remotas

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Boa	32%	Não conhecia ninguém	12%	De boa	5%
Ótima	16%	Horrível ou Péssima	11%	Continuava igual	2%
Neutra ou indiferente	13%	Foi difícil ou ruim	7%	Razoável	2%
Total de Casos: 94 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

O próximo tópico, cujas respostas são apresentadas no quadro 15, é sobre como os/as discentes julgam as avaliações que tiveram no período de aulas remotas. Esse é outro quesito que sempre havia as manifestações verbais deles/as julgando positivamente, comentando que eram as melhores, porque recebiam ótimas notas, eram mais fáceis, entre outros aspectos. Como nessa resposta de uma discente de 16 anos: “Não dava vontade de estudar pra elas porque era muito fácil filar e as pessoas mandavam as respostas no grupo de sala”. Outro discente de 17 anos afirmou que “Tirei umas notas boas, todo mundo passou também”. E isso também se refletiu nas respostas escritas, 32% julgaram as avaliações “boas ou ótimas”, 8%

afirmaram que pegavam as respostas da internet, e 7% afirmaram que avaliação remota é melhor ou mais fácil. Porém apareceram também outras opiniões: 12% afirmaram que tiveram dificuldades nas avaliações, 11% afirmaram que as avaliações eram ruins ou péssimas e 10% as julgaram medianas. Como uma discente de 17 anos que pontuou que: *“tinha dificuldade ao entregar no horário às vezes, pois a internet parava”*, e essa outra discente, da mesma idade, afirmou que era *“um pouco ruim porque não entendia o assunto”*.

Quadro 15. Considerações sobre as avaliações durante o período de aulas remotas.

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Boas ou Ótimas	32%	Eu pegava a resposta do Google	8%	Notas boas	3%
Tive dificuldade	12%	Avaliação remota é melhor ou mais fácil	7%	Alunos tiravam vantagem para aumentar a nota	1%
Ruim ou Péssima	11%	Avaliação presencial é melhor	6%	As provas eram muito básicas	1%
Mais ou menos ou mediano	10%	Fazia raramente	4%	Às vezes era presencial, às vezes era online	1%
Total de Casos: 91 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

E o último tópico desse bloco de perguntas se refere à avaliação dos/as discentes sobre a qualidade do ensino construído durante a pandemia, nas aulas em formato remoto e híbrido, outro assunto que os/as discentes comentavam após responderem o questionário. O Quadro 16 apresenta as respostas deles/as:

Quadro 16. Avaliação da qualidade do ensino construído durante a pandemia

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Ruim ou Péssima	38%	Tentaram, mas não conseguiram	6%	Aprendi algumas coisas	2%
Boa	15%	Eu não entendia quase nada	4%	Ensino sem aprofundamento	2%
Mais ou menos	10%	Os professores se esforçavam	3%	Não tinha como ensinar durante a pandemia	2%
Alunos não conseguiam acompanhar	6%	Aprendi quase nada	3%	Não havia interesse dos alunos	1%
Total de Casos: 90 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Constata-se que a maior parte dos/as discentes atribui julgamentos negativos sobre a qualidade do ensino construído durante esse período: 38% julgaram “ruim ou péssima”, que se somam a outras respostas negativas: “Tentaram, mas não conseguiram (6%)”, “Eu não entendi quase nada” (6%)”, “Alunos não conseguiam acompanhar” (6%) “Aprendi quase

nada (2%); “Não tinha como ensinar durante a pandemia” (2%); “Ensino sem aprofundamento” (2%); “Não havia interesse dos alunos” (1%).

O restante pontuou características positivas: 15% julgou como “Boa” a qualidade e 14% julgaram como “Mais ou menos”, 3% afirmaram que “Os professores se esforçavam” e 2% que “aprenderam algumas coisas”. Como afirmou uma discente de 16 anos sobre a qualidade do ensino “Muito ruim, na maior parte tivemos atraso pelo fato de alguns alunos não conseguirem acompanhar”. Outra discente de 17 anos pontuou sobre o tema “Não foi das melhores, com certeza. Mas para o contexto em que estávamos vivendo, consegui acompanhar algumas coisas”.

Em relação aos/às seis respondentes que não estudaram na Escola, nem em 2020 e nem em 2021, desses, dois estudaram em escola da rede privada e tiveram experiências distintas em relação à experiência com ensino remoto narrada pela maioria que estudou na Escola nesse período. Uma delas afirmou que os/as docentes faziam “Boa utilização das plataformas e atividades interessantes” e “Entendi grande parte das matérias abordadas”, embora ela também tenha relatado que a motivação para participar das aulas era muito baixa. A outra respondente de escola privada também afirmou ter baixa motivação, “Os professores se esforçavam para manter uma boa comunicação, mas na maioria das vezes, era bem difícil, todos estavam desmotivados”, e afirmou que entendia bem os conteúdos, exceto as matérias que já tinha dificuldade, sobre essas piorou o entendimento. Já os/as quatro jovens que estudaram em outra escola em 2020 e 2021, mas, que eram da rede pública narraram experiências muito próximas às da maioria dos/as discentes da EREM Jornalista Trajano Chacon.

A questão que segue no questionário é se os/as discentes preferiam o ensino presencial ou remoto, e a maioria afirmou que preferia o ensino presencial e muitos/as pontuaram o porquê (Quadro 17). Nesse sentido, 42% afirmaram que preferiam o ensino presencial porque aprende ou entende melhor os conteúdos; 8% afirmou que prefere o presencial por causa das relações sociais; 2% preferem porque conseguem se concentrar melhor; 5%, porque conseguem tirar dúvidas. Ainda 34% afirmaram preferirem o presencial, mas, não justificaram a resposta. Algumas das respostas dos/as discentes justificavam a preferência pelo ensino presencial, como essa discente de 16 anos: “Presencial, aprendemos mais, nos dedicamos mais e conseguimos falar/tirar dúvidas com o professor”, e como outro discente, de 19 anos, que justificou pelas relações, “Presencial, pois a conexão é mais viva e as aulas são mais dinâmicas presencialmente”.

No entanto, 6% dos/as discentes preferem o ensino remoto, desse percentual, um discente afirmou que é porque consegue dormir durante as aulas e um porque mora longe e o ensino remoto facilitava para ele por não precisar de deslocamento, e quatro discentes não justificaram a resposta.

Quadro 17. Preferência entre os formatos presencial ou remoto

Categorias	N.	Categorias	N.	Categorias	N.
Presencial porque aprendo/entendo melhor	42%	Presencial, porque consigo tirar dúvidas	5%	Presencial porque consigo me concentrar melhor	2%
Presencial	34%	Remoto	4%	Remoto porque eu posso dormir	1%
Presencial por causa das relações	8%	Tanto faz	2%	Remoto, pois eu moro longe	1%
Total de Casos: 95 (100%)					

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A questão final do questionário era a mesma da entrevista com os docentes, era um espaço aberto para se os/as discentes quisessem acrescentar alguma coisa em relação às temáticas tratadas. Essa questão teve poucas respostas, porém bem diversificadas, algumas de ordem pessoal, como dizendo que a pandemia baixou muito a autoestima do discente, ou que a escola presencial é muito melhor. Outros/as criticaram o modelo de ensino remoto ao afirmar que a estrutura das disciplinas e da Escola não garante eficácia do ensino em aulas remotas. Mas, alguns outros/as enunciaram julgamentos positivos, afirmando que esse período foi de grandes aprendizados e também que os professores se dedicaram bastante para os alunos/as aprenderem.

Ao final, pude perceber que a escolha da utilização dos questionários como forma de obter a apreciação dos/as discentes sobre a temática do estudo foi bem enriquecedora por possibilitar que trouxessem uma variedade de experiências e opiniões, que muitas vezes refletem as oportunidades desses/as discentes, a condição social, com isso, o acesso a tecnologias, e a meios que possibilitassem ou não um bom acompanhamento às aulas e a educação construída nesse processo. A aplicação de questionários, como já dito, também possibilitou ter conversas informais com alguns/algumas discentes, nas turmas, nas idas a campo, o que ajudou no entendimento de algumas questões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso realizado, dos estágios-pesquisa na EREM Jornalista Trajano Chacon e da pesquisa para o trabalho monográfico, foi possível acessar uma realidade mais profunda sobre a educação na pandemia e as experiências nesta Escola, selecionada como estudo de caso. Pois, promover reflexões sobre as respostas obtidas nas entrevistas com a coordenadora e docentes, e com os/as discentes a partir da aplicação dos questionários, trouxeram dados bem relevantes, além dos que eu tinha obtido ao acompanhar e facilitar as aulas de Sociologia. Então, a avaliação é de que a pesquisa foi bem importante para a continuidade desse acompanhamento à Escola e para entender melhor os desafios da educação no período pandêmico, as consequências e a possibilidade de que ainda sentiremos os impactos disso por muitos anos.

Nas entrevistas com os docentes, foram compartilhadas experiências que evidenciaram muitas dificuldades e limitações em relação ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de aula remotas, desde a falta de apoio institucional que os/as docentes tiveram para a realização das aulas remotas, à dificuldade de acesso aos meios que possibilitassem essas aulas, como internet e aparelhos eletrônicos, sobretudo para os/as discentes. Os docentes afirmaram sobre a baixa frequência dos/as discentes nas aulas remotas, assim como foi observado durante os estágios, frequentaram menos do que 25% da quantidade de discentes que estava matriculada. E esses fatos estão em consonância com os resultados das pesquisas citadas em âmbito nacional e estadual, durante o ensino remoto na pandemia (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021; COUTINHO *et al*, 2021).

Em relação ao ensino construído na Escola nesse processo, outra coisa que foi evidenciada foi a educação conteudista que foi construída e a baixa qualidade e profundidade dos conteúdos ministrados. Isso ocorreu, menos pela redução da carga horária de aulas e mais pela inadequação das metodologias utilizadas. Somam-se a isso as limitações em relação ao acesso à tecnologia para se acompanhar as aulas da escola e o acesso dos/as discentes aos equipamentos e à internet. Os/as discentes também trouxeram outros dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto, salientando-se o fato da maioria ter afirmado não ter entendido/aprendido os conteúdos ministrados, consubstanciando uma avaliação sobre a baixa qualidade do ensino que foi construído durante a pandemia.

Sobre as avaliações de aprendizagem, os docentes e discentes pontuaram questões bem problemáticas, como o fato de os docentes não poderem acompanhar bem e terem *feedback* dos/as discentes, de as provas terem ficado cada vez mais fáceis para os/as discentes

conseguirem acompanhar. Mas, vimos também que isso desestimulava alguns discentes, segundo suas narrativas; os discentes também trouxeram a prática comum de, durante as avaliações remotas, copiarem respostas da internet e/ou enviarem as respostas nos grupos da sala, dificultando ainda mais o acompanhamento dos/as docentes sobre o aprendizado desses/as. Tudo isso gerou impactos sobre a educação construída nesse período e sérias consequências sobre a realidade atual dos/as discentes, que passaram quase dois anos sem terem acesso a uma educação satisfatória.

Também foi apontado pelos docentes e pela coordenadora que grande parte dos/as discentes enfraqueceram os vínculos com a escola e a educação formal, tendo sérios prejuízos no desempenho escolar e na relação com a instituição, colegas, docentes etc. Cabe mencionar ainda que essa volta ao ensino presencial ocorreu em um contexto da reforma educacional do Novo Ensino Médio, que está sendo implantada. Com relação à reforma mencionada, os docentes entrevistados afirmaram não ser adequada à realidade dos/as discentes e nem do ensino das escolas públicas brasileiras. Segundo eles, os/as discentes precisariam ter uma formação nas disciplinas mais aprofundada, desde o ensino fundamental para acompanhar os conteúdos e a forma em que são apresentados nos materiais didáticos oferecidos a partir dessa reforma. Essa é vista por grande parte dos/as profissionais como um projeto antipopular e de contornos autoritários, além do que, não está em consonância com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país, ao contrário, ela impulsiona o desmonte do direito à educação, tal qual é estabelecida na Constituição Federal de 1988.

Com relação aos desafios explanados, a partir da educação construída nas escolas públicas no contexto pandêmico, muitos justificam afirmando que a educação remota foi a única possível de ser desenvolvida durante esse período, o que de fato parece ter sido, porém, será que essa foi a única forma possível de ser desenvolvida? Ou seja, será que sob outras condições a educação construída na EREM Jornalista Trajano Chacon teria sido avaliada de forma diferente pelos atores envolvidos? Por exemplo, se os/as discentes tivessem acesso à internet, a aparelhos eletrônicos, os/as docentes tivessem maior apoio institucional, inclusive, melhor preparo e capacitação para desenvolver as aulas, se a maior parte dos/as discentes matriculados/as tivesse acesso real à escolarização nesse período, entre outras coisas, certamente os dados encontrados seriam outros, alterando condições tão relevantes.

No entanto, sabemos que essas condições dependem de fatores que fogem à autonomia, controle e decisão da Escola e dos/as docentes, são fatores estruturais e dependem de decisões tomadas por governantes e legisladores e a população vive com as consequências.

Por exemplo, mesmo com a evidência da necessidade do uso das tecnologias digitais como ferramenta de educação, o Projeto de Lei (PL) 3.477/20, que propôs oferecer acesso gratuito à internet para discentes e docentes das escolas públicas do ensino básico, aprovado pelo Senado em 24 de fevereiro de 2021, foi integralmente vetado pelo presidente Jair Bolsonaro em 19 de março de 2021. Ou seja, o que foi aprovada foram as exclusões de aprendizagens, e de acesso à educação para a grande parte dos/as jovens de classes populares.

Apesar de na Constituição Federal estar presente no artigo 208 a obrigação de o Estado ofertar a educação escolar de forma gratuita, e a prestar atendimento permanente ao educando, durante todas as fases da educação, através de programas de políticas de oferta de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, incluindo a prestação de educação nos períodos noturnos. Tudo isso para se conseguir o que está no artigo 206, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Situação que não ocorreu nos anos pandêmicos na forma em que foi realizado o Ensino Remoto de Emergência.

De acordo com um levantamento da Unesco, o Brasil é um dos países em que as escolas estiveram por mais tempo fechadas, sendo de 40 semanas em média, e muitas ao voltarem, foi de forma gradual, escalonada, com rodízio de estudantes (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). As medidas que restringiram a atuação do sistema escolar na pandemia produziram/produzirão impactos mais preocupantes em sistemas que já padeciam, como o Brasil que acumulava problemas como o fato de ser um dos países com maior desigualdade social do mundo: desigualdades raciais, regionais, educacionais etc. Ele ocupa a sétima posição entre os países mais desiguais do mundo, como aponta o Relatório de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019).

E sobre mais especificamente o sistema educacional, o Brasil também já acumulava sérios problemas, que vinha tentando enfrentar, contudo, a pandemia acentuou, como o acesso à educação, a permanência na escola devido à evasão escolar, a baixa qualidade no ensino, falta de infraestrutura, entre outros. Por exemplo, os problemas na infraestrutura acarretaram na falta de segurança sanitária, presencialmente, assim como, na dificuldade ao uso das tecnologias, seja na educação presencial ou remota. Segundo um levantamento do Instituto Rui Barbosa, quase 10 milhões de alunos estudam em escolas com algum problema sério de estrutura, desde a falta de água potável à inexistência de internet (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Essa situação de falta de acesso a uma educação de qualidade nas escolas, para as classes populares, foi criticada por Libâneo (2012). Ele se refere a essas escolas como sendo

as que funcionam como centro de acolhimento social, com o discurso da participação e cidadania, enquanto as escolas voltadas para as classes médias e altas são centradas na aprendizagem e no domínio das tecnologias, foi o que vimos no contexto pandêmico. Nesse contexto, para os/as discentes oriundos/as das classes populares “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para sobrevivência” (LIBÂNEO, 2021, p. 23). François Dubet (2004) afirma sobre justiça e igualdade escolar que, para alcançá-las é necessário a discriminação positiva, para uma maior igualdade de oportunidades; garantir bens escolares fundamentais, para afirmar incisivamente o direito a um mínimo escolar; e a escola deve se comprometer para que as desigualdades escolares não gerem mais desigualdades sociais, ou seja, reconhecer as desigualdades reais e tentar compensá-las.

Nesse sentido, é de suma importância agora entender os efeitos da falta de acesso a uma educação satisfatória para tantos/as jovens nesse período, com leis e políticas públicas que exijam, impulsionem e orientem sanar as dificuldades geradas para os/as jovens em idade escolar, por exemplo, dificuldades de aprendizado, que podem tentar compensar na própria Escola, com uma carga horária, aulas e materiais didáticos extracurriculares. Mas, sabemos que há jovens que se formaram no Ensino Médio nesse contexto e foram prestar vestibular com uma enorme defasagem de aprendizado, então, aparecem possíveis consequências que dificultam o acesso à formação superior ou técnica desses/as jovens, e consequências para a formação profissional e para conseguirem empregos, ou seja, uma geração que pode sofrer com esses sérios impactos, a curto e a longo prazo. E além dessas dificuldades, estão os efeitos dos já citados problemas educacionais que o Brasil já acumulava. Por isso, a importância de se visibilizar essa situação para se conseguir uma resolução adequada e a tempo, no âmbito micro e macrossocial, para que a realidade de desigualdade escolar dessa geração não gere mais desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. V. de; CORDEIRO, A. M. R.; ALCOFORADO, J. L. M.; CARVALHO, J. A. R. A COVID-19 e os impactos no sistema educacional de Pernambuco. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 8(2), 895–911. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4247>. 2022.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. A crise educacional gerada pelo Covid-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs). **De Wuhan a Perdizes. Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020. P.164-179. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 8 de junho. 2022.
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB n.9394, de 20 de dezembro de 1996 - **Diário Oficial da União** em 23 de dezembro de 1996.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. A. **Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade**. **Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**, n. 91, pp. 1-38. 2020.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
- BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades entre à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**: Vozes, 1998.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2012.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. Pesquisas em versus pesquisas com seres humanos. In: VÍCTORA, C. et al. **Antropologia e ética: o debate atual no Brasil**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 33-44.
- CGI.BR (2019). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC DOMICÍLIOS 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://twixar.me/DhIT>. Acesso em: 26 Jun. 2020.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso da internet no brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. Painel TIC Covid-19. 3.ed. São Paulo: CGI.br., 2020. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_1ivro%20eitr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 8 junho 2022.

COUTINHO, H. G. **O Ensino Médio Público em Pernambuco no contexto da Pandemia da COVID-19: a retomada das atividades no formato remoto.** ANPAE, 2021.
<http://www.educacaobasicaemfoco.net.br/simposio2021/> Acesso em 15/05/21.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter *anthropological blues*. in Edson Nunes, **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

DEUSDARÁ, B. e ROCHA, D. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**. Volume 7, Nº 2, Julho – Dez. 2005 p. 305-322.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13. 2008. p. 417-426.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FAVRET-SAADA, J. **Ser afetado**. Tradução de Paula de Siqueira Lopes. Cadernos de Campo, n. 13. 2005. p. 155-161.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADELHA, H. S., Castro Filho, H. M., Marques, A. T., Santos, S. A. dos., Oliveira, M. J. C. de., Silva, M. M. F., Nóbrega, J. C. da S., Fernandes, H. do N., & Gomes, F. F.. Análise da efetividade constitucional do direito à educação em tempos de pandemia da Covid-19 no Brasil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 11 (1), e5511120379.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.20379>. 2022.

GROSSI, Miriam Pillar, TONIOL Rodrigo (organizadores). **Cientistas sociais e o Coronavírus** [recurso eletrônico]. 1. ed. – São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em:
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0009672520070002&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 10/04/2022.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80. 2008. p. 115-147.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em 29 maio 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., & BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 351-364. [GS Search]. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da ; FRIGOTTO ,Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. V. 23 n. 78 SP, Campinas, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=> Acesso em 13/04/2022.

OLIVEIRA, D. A., & PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, 14(30), 719–734. 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212> . Acesso em 10/03/2022.

PINHEIRO, Odette G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez. 1999.

PELUCIO, Larissa. **Nos Nervos, na Carne, na Pele - Uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de AIDS**. Tese [Doutorado em Ciências Sociais], Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002.

UNESCO. **Disrupção educacional e resposta COVID-19**. 2020. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 06 maio 2022.

ANEXO



Fonte: *Google Maps* Edição: A autora, 2022.



Fonte: *Google Maps* Edição: A autora, 2022.



Fonte: *Google Maps* Edição: A autora, 2022.



Fonte: *Google Maps* Edição: A autora, 2022.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

-Bloco 1- Perguntas de apresentação (nome; onde mora; cor/raça que se identifica; classe social que identifica que faz parte; idade; gênero; titulação acadêmica; há quanto tempo é docente e há quanto tempo é docente na escola; subárea do ensino que atua; regime de contratação).

-Bloco 2- Perguntas sobre o processo ensino-aprendizagem durante a Pandemia:

1- Quais os desafios enfrentados por você, como docente, no processo ensino-aprendizagem no contexto da Pandemia? E pelos discentes? E quais foram as respostas a esses desafios?

2- Você se sentiu preparado(a) para atuar no ensino remoto? A escola disponibilizou equipamentos (computador ou tablet) para você? Os(as) estudantes dispunham de equipamentos ou celular para acompanhar as aulas remotas? Como era o seu acesso à internet? E como ocorria isso com os(as) estudantes?

3- Como você avalia os efeitos do ensino na pandemia em relação ao acompanhamento do conteúdo pelos/as discentes em sala de aula atualmente?

4-De acordo com sua avaliação, o que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia: na metodologia, na relação entre professor/a e aluno/a, na frequência dos/as alunos/as e na qualidade do processo educativo.

5-Como estava, nesse período, e está agora, na volta ao ensino presencial, a motivação/engajamento dos/as discentes para participar das aulas e atividades escolares?

-Bloco 3- Perguntas sobre avaliação do desempenho:

1-Quais foram as estratégias para o acompanhamento dos/as discentes no período de ensino remoto e híbrido? E sobre os/as que não conseguiam acompanhar as aulas *online*?

2-Qual foi a estratégia para a aprovação/reprovação em relação à frequência e desempenho dos/das discentes no período da pandemia?

-Bloco 4- Perguntas sobre o atual contexto:

1-Como foi a sua readaptação e a dos (as) estudantes ao ensino presencial?

2- O que você acha da reforma Novo Ensino Médio? Quais os desafios impostos pela reforma Novo Ensino Médio ao atual contexto de readaptação ao ensino presencial?

3- Como você avalia a qualidade do ensino construído durante a pandemia e qual é o impacto disso atualmente em sala de aula?

4-Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa dentro das temáticas que conversamos agora?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA

-Bloco 1- Perguntas de apresentação (nome; onde mora; cor/raça que se identifica; classe social que identifica que faz parte; idade; gênero; titulação acadêmica; há quanto tempo é gestor e há quanto tempo é gestor na escola; se antes de estar na gestão, atuou como docente e por quanto tempo, subárea de ensino que atuou; regime de contratação atual).

-Bloco 2- Perguntas sobre o funcionamento da escola (estrutura física; disponibilidade de equipamentos; maiores dificuldades enfrentadas pela escola antes, durante e depois da pandemia; turnos de funcionamento, séries oferecidas, quantitativo do corpo docente, quantitativo de turmas, número de estudantes atualmente e antes e durante a pandemia; taxas de aprovação/reprovação).

-Bloco 3- Perguntas sobre Educação na Pandemia:

1- Quais os desafios enfrentados pela gestão e pela escola para ocorrer a educação nesse contexto? E pelos discentes? E quais foram as respostas a esses desafios?

2- De acordo com sua avaliação e pelo que acompanhou, o que acarretaram as mudanças no formato de aula realizado durante a pandemia: na metodologia utilizada, na relação entre aluno/a e escola, na frequência dos/as alunos/as e na qualidade do processo educativo.

3- Como você avalia os efeitos do ensino na pandemia em relação à motivação/engajamento dos/as discentes atualmente para participar das aulas e atividades escolares?

-Bloco 4- Perguntas sobre avaliação do desempenho:

1-Quais foram as estratégias para o acompanhamento dos/as discentes no período de ensino remoto e híbrido? E sobre os/as que não conseguiam acompanhar as aulas *online*?

2-Qual foi a estratégia para a aprovação/reprovação em relação à frequência e desempenho dos/das discentes no período da pandemia? Sobre os/as que frequentavam o ensino remoto e híbrido e os que não frequentavam.

-Bloco 5- Perguntas sobre o atual contexto:

1-Como foi a readaptação ao ensino presencial?

2-O que você acha da reforma Novo Ensino Médio? Quais os desafios impostos pela reforma ao atual contexto de readaptação ao ensino presencial?

3-Como você avalia a qualidade do ensino construído durante a pandemia e qual é o impacto disso atualmente?

4-Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa dentro das temáticas que conversamos agora?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

“ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA DO COVID-19 EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA DE RECIFE/PE: que educação foi construída?”

01		Número de identificação do questionário
----	--	---

A) DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS		
02		Gênero: 1. Masculino; 2. Feminino; 3. Outro (especificar):
03		Qual a sua idade (em anos completos)?
04		De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, como você se identifica em termos de raça/cor? 1. Branco; 2. Pardo; 3. Preto; 4. Amarelo; 5. Indígena.
05		Em que cidade você vive? 1. Recife; 2. Camaragibe; 3. Olinda; 4. Paulista; 5. Jaboatão dos Guararapes; 6. Outra (especificar):
06		Qual o <u>principal</u> meio de transporte que você utiliza para vir à escola? 1. A pé; 2. Bicicleta; 3. Motocicleta; 4. Carro; 5. Ônibus; 6. Metrô; 7. Ônibus/metrô (integração); 8. Outro (especificar):
07		Qual a classe social que você identifica que faz parte? 1. Classes Populares 2. Classe Média 3. Classe Alta
08		Com quem você mora atualmente? 1. Com os pais 2. Com pais e irmãos 3. Só com a mãe 4. Só com o pai 5. Com mãe e irmãos 6. Com pai e irmãos 7. Outra situação. (especificar):
B) VOCÊ E A ESCOLA		
09		Você estudava nesta escola no ano de 2020? 1. Sim 2. Não. Se não, em qual? (especificar):
10		E em 2021? 1. Sim 2. Não. Se não, em qual? (especificar):
11		Você frequentava as aulas remotas quando estavam apenas em ensino remoto? 1. Sim 2. Não. Se não, por quê?

12		Você enfrentou dificuldades durante a pandemia para frequentar as aulas remotas? 1. Sim 2. Não. 3. Não se aplica
13		Se você enfrentou dificuldades, quais foram? (Pode marcar mais de uma) 1. Falta de acesso à internet; 2. Falta de acesso à internet de qualidade; 3. Não dispunha de aparelhos eletrônicos para uso próprio (notebook, celular, tablet etc); 4. Não havia espaço para assistir as aulas em casa; 5. Tinha que fazer trabalhos domésticos, ou de cuidados, em casa no horário das aulas; 6. Teve que trabalhar fora de casa durante a pandemia no horário das aulas; 7. Outra dificuldade. (especificar):
14		Você frequentava as aulas remotas quando estavam em ensino híbrido? 1. Sim 2. Não. Se não, por quê?
15		Você soube de algum(a) colega de classe que desistiu de estudar durante a pandemia? Por quê?
Como você avalia as mudanças nas aulas que ocorreram de forma remota		
16		Na forma como os/as professores/as davam aula:
17		Na relação com os/as professores/as:
18		Na sua motivação para frequentar as aulas:
19		No seu entendimento sobre o conteúdo dado:
20		Na sua relação com os/as colegas de turma:
21		Nas avaliações (testes, provas, trabalhos) que vocês tiveram:
22		Na qualidade do ensino construído durante a pandemia:
23		Você prefere as aulas no formato remoto ou presencial? (Justifique)
24		Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre esse tema?

Agradecemos pela sua participação

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Para Maiores de 18 Anos ou Emancipados/as - Resolução 466/12)

Convidamos o(a) sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa: “Ensino Médio na Pandemia do Covid-19 em uma Escola de Referência de Recife/PE: Que educação foi construída?” que está sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Silva Cordeiro, Rua Guaratiba, número 49, CEP: 50680-290, telefone da pesquisadora: (81) 99750- 8210 e e-mail para contato: ana_carola.6@hotmail.com e está sob a orientação de: Eliane da Fonte telefone: (81) 99530 7477 e-mail: eliane.fonte@ufpe.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvida principalmente a partir das experiências, atividades e reflexões construídas durante os estágios realizados, na graduação do curso de licenciatura em Ciências Sociais, sobre os estágios curriculares supervisionados na EREM Jornalista Trajano Chacon, e também o estágio não obrigatório que realizado, na Fundação Joaquim Nabuco.

A presente pesquisa objetiva analisar o processo educativo construído durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, a partir das narrativas dos docentes e discentes da escola citada, na Região Metropolitana de Recife (RMR), em Pernambuco, acompanhada em estudo de caso. E a partir de dados, das pesquisas citadas e de outras, sobre o ensino nesse período na esfera municipal, estadual e federal.

Os(as) interlocutores(as) terão benefícios diretos e indiretos, como por exemplo: a entrevista terá uma proposta reflexiva, então o sujeito entrevistado poderá vir a refletir aspectos importantes sobre o seu ofício, escolhas e experiências nos últimos anos e o expressar-se, pode contribuir para o processo de reflexão e empoderamento dos sujeitos. Os(as) interlocutores(as) também terão acesso aos resultados da pesquisa que abordará questões a respeito de educação, ensino *online*, avaliação de desempenho de discentes, reforma do ensino médio, entre outros a partir do ponto de vista dos/(as) entrevistados(as), de seus pares, e dos discentes da escola e isso poderá trazer mais informações sobre a instituição, podendo ser útil para se planejar ações e atividades. Os possíveis riscos são: tensão e/ou desconforto, por ser difícil para algumas pessoas lembrarem e expressarem questões envolvendo os anos tão difíceis da pandemia. Porém o(a) interlocutor(a) estará ciente de que pode interromper a entrevista a qualquer momento e/ou não responder determinadas questões.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, gravação das entrevistas, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo __ Ensino Médio na Pandemia do Covid-19 em uma Escola de Referência da RMR de Recife/PE: Que educação foi construída?_____.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do(a) participante: _____