

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E
DOUTORADO**

GILBERTO FLORENÇA DA CÂMARA

**A PANDEMIA DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DO ENSINO
MÉDIO NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

**CAXIAS DO SUL
2023**

GILBERTO FLORENÇA DA CÂMARA

**A PANDEMIA DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DO ENSINO
MÉDIO NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

**CAXIAS DO SUL
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C172p Câmara, Gilberto Florença da

A pandemia da COVID-19 e os impactos na aprendizagem do ensino médio na área de linguagens e suas tecnologias [recurso eletrônico] / Gilberto Florença da Câmara. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Danilo Romeu Streck.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Ensino médio. 4. COVID-19. 5. Prática de ensino. I. Streck, Danilo Romeu, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

*“A pandemia da Covid-19 e os impactos na aprendizagem
do Ensino Médio na área de linguagem e suas
tecnologias”*

Gilberto Florença da Câmara

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 27 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Participação por videoconferência

Dr. Danilo Romeu Streck (presidente - UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Fernanda dos Santos Paulo (UNOESC)

AGRADECIMENTOS

À Congregação religiosa Josefinos de Murialdo, por permitir a realização deste estudo.

Ao meu orientador, prof. Dr. Danilo Romeu Streck, pelo conhecimento e experiência em conduzir o trabalho de escrita da dissertação.

Aos professores da banca: professores Dr. Vanderlei Carbonara e Dra. Fernanda dos Santos Paulo por aceitarem o desafio da arguição do resultado da pesquisa.

À Professora Dra. Julina Rossa que não mediu esforço para auxiliar minha escrita, na estrutura e formação da dissertação.

À professora Lisiane Betto pela dedicação em organizar professores e estudantes na participação da pesquisa.

Aos amigos e amigas que deram apoio com palavras e contribuições em pontos de vistas e correções, especialmente a Selvina Mendes Fleck, Fabrícia Cristina da Silva e Matheus Wiliam de Jesus.

A todos que, indiretamente, torceram para que tudo desse certo, minha gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa investigou os impactos do contexto pandêmico (2020 e 2021) na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, na área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. A pesquisa, de vertente qualitativa, teve como problema investigar de que forma a Covid-19 impactou a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Portanto, buscou-se responder a seguinte pergunta: quais foram os impactos causados na aprendizagem, pela Covid-19, na visão dos estudantes do Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias? A pesquisa foi feita a partir de um Círculo de conversa, grupo composto por nove estudantes do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 18 anos, e promoveu um diálogo entre os jovens sobre os impactos ocorridos na aprendizagem durante as restrições impostas pela Covid-19. Complementarmente, foram aplicadas entrevistas individuais com o objetivo de aprofundar temas discutidos no Círculo de conversa. O local da pesquisa foi uma instituição particular de ensino básico, filantrópica, em Caxias do Sul-RS. A pesquisa teve como objetivo geral analisar os impactos causados pela pandemia Covid-19, na percepção dos estudantes, sobre seu processo de aprendizagem, da área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. A análise dos dados ocorreu seguindo o método Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Alguns resultados mostraram que muitos foram os impactos causados pela Covid-19 na aprendizagem dos estudantes: consequências na saúde física e mental, na mudança de metodologia (aulas remotas), no excesso de tecnologias digitais comprometendo a aprendizagem nas áreas de linguagens. Circunstâncias que exigiram dos estudantes e professores adaptação, foco no essencial do ensino e aprendizagem. Por sua vez, as tecnologias foram vistas de forma positiva pelos estudantes, pois era a forma que o sistema educacional encontrou para continuar com as aulas durante pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Covid-19; ensino e aprendizagem; ensino médio; tecnologia digital; linguagens e suas tecnologias.

ABSTRAT

This research investigated the impacts of the pandemic context (2020 and 2021) on the learning of high school students, in the area of knowledge of Languages and its Technologies. The research, of a qualitative nature, had as problem of investigating how Covid-19 has impacted the learning of high school students. Therefore, it sought to answer: what were the impacts caused on learning by Covid-19, in the view of high school students, in the area of Languages and its Technologies? The research has been done through a Circle of Conversation, a group composed by nine high school students, aged between 15 and 18 years old, and it has promoted a dialogue between young people about the impacts that occurred on learning during the restrictions imposed by Covid -19. In addition, individual interviews were applied with the goal of deepening topics discussed in the Conversation Circle. The research site was a private, philanthropic primary education institution in Caxias do Sul-RS. The general objective of the research was to analyze the impacts caused by the Covid-19 pandemic, in the perception of students, about their learning process, in the area of knowledge of Languages and their Technologies. The data analysis has been developed through Content Analysis method, according to Bardin (2011). Some results have showed that there were many impacts caused by Covid-19 on student learning: consequences on physical and mental health, in the change of the methodology (remote classes), in the excess of digital technologies compromising the learning in language areas. Circumstances that required students and teachers to adapt, focusing on the essentials of teaching and learning. In turn, technologies were seen positively by students, as it was the way that the educational system found to continue with classes during the Covid-19 pandemic.

Keywords: Covid-19; teaching and learning; high school; digital technology; languages and their technologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de artigos e dissertações escolhidas para seleção.....	41
Quadro 2 – Explicação sobre o sorteio e número de estudantes.....	59
Quadro 3 – Tema 1.....	65
Quadro 4 – Tema 2.....	65
Quadro 5 – Tema 3.....	66
Quadro 6 – Narrativas significativas da categoria 1.....	67
Quadro 7 – Narrativas significativas da categoria 2.....	70
Quadro 8 – Narrativas significativas da categoria 3.....	73
Quadro 9 – Narrativas significativas da subcategoria 3.1.....	77
Quadro 10 – Narrativas significativas da categoria 4 referentes à Língua Portuguesa.....	80
Quadro 11 – Narrativas significativas da categoria 4 referentes às Línguas Inglesa e Espanhola.....	83
Quadro 12 – Narrativas significativas da categoria 4 referentes a Arte.....	86
Quadro 13 – Narrativas significativas da categoria 5.....	89
Quadro 14 - Narrativas significativas da categoria 5 referentes aos ensinamentos da pandemia que a escola não ensinou.....	92

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Plano de Estudo Tutorado
PP	Proposta Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDs	Tecnologias Digitais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO E A COVID-19	17
2.1	LIÇÕES DO NOVO CORONAVÍRUS	18
2.2	ENSINO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	19
2.3	O ENSINO MÉDIO TRADICIONAL: O FIM DE UM CICLO?	21
2.4	A BNCC E A ÁREA DE LINGUAGENS E A SUAS TECNOLOGIAS	26
3	SABERES EM FREIRE, MORIN E UNESCO	29
3.1	MORIN E OS SABERES ESSENCIAIS À EDUCAÇÃO DO FUTURO	29
3.2	FREIRE E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	32
3.3	OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A UNESCO	35
3.4	UM NOVO CONTRATO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO - UNESCO	37
4	ENSINO REMOTO, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS NA LITERATURA NOS DOIS ANOS DE PANDEMIA	41
4.1	ARTIGOS SOBRE O ENSINO DURANTE A COVID-19	42
4.2	DISSERTAÇÕES DE 2020-2021	49
5	METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA	56
5.1	ETAPAS METODOLÓGICAS	57
6	ANÁLISE DO RESULTADO DO CÍRCULO DE CONVERSA	65
6.1	NARRATIVAS SIGNIFICANTES DOS ESTUDANTES	65
6.2	A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES NO “PÓS-PANDEMIA”	97
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A - TERMO AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	114
	ANEXO I - ROTEIRO DO CÍRCULO DE CONVERSA	115
	ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	117

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da pandemia iniciada em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, fez com que algumas fronteiras entre países fossem fechadas, afetando internamente setores importantes em cada país, e a educação foi um desses afetados. Alguns órgãos, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), alertaram o mundo sobre se tratar de um novo coronavírus, de fácil contágio, em seguida denominado de Covid-19. A pandemia impactou negativamente a vida humana, sendo o maior impacto a morte de milhões de pessoas. Ao investigar que tipo de impacto a pandemia gerou no setor educacional, surge a ideia de fazer pesquisa com os estudantes do Ensino Médio (EM) do colégio Murialdo. Tem-se como pressupostos, que houve impactos no ensino e aprendizagem; que os docentes tiveram que se reinventar usando as Tecnologias Digitais (TDs); que os estudantes tiveram que se adaptar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Diante das dificuldades advindas da pandemia, o colégio Murialdo teve que responder ao desafio, como a grande maioria dos colégios, de adaptar-se ao novo, utilizando tecnologias que, até então, estavam sem avançar. Professores e estudantes tiveram que ficar em casa, e, de lá, a aula acontecia. Os estudantes, considerados mais digitais que os professores, tiveram que trocar o presencial para o ERE (*online*). Com essa mudança de ensino, o ano de 2020 representou um enorme avanço no uso das tecnologias no colégio Murialdo. Então, surgiu uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes em geral devido à aplicação do ERE.

No Brasil, com a paralisação das aulas, foi autorizado o uso das TDs por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), para as aulas durante a pandemia da Covid-19. Em seguida, cada estado brasileiro emitiu seu decreto de isolamento e paralisação das aulas presenciais. Com as escolas sem aula presencial, estudantes e professores em casa, iniciou-se um movimento dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para emitir parecer sobre a continuidade das aulas e reorganizar o calendário escolar 2020.

Nesse contexto, esta pesquisa se propôs a investigar impactos na aprendizagem dos estudantes de EM, na área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, durante a pandemia da Covid-19. O recorte investigativo desta pesquisa, em relação à área de Linguagens e suas Tecnologias, deve-se ao fato de que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), essa área é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física; de modo que se torna indispensável aos

estudantes para “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481). Ressalta-se, porém, que o ensino e aprendizagem acontece com a participação docente, que em meio à pandemia se reinventou para continuar com as aulas por meio do ERE, que por sua vez, utiliza de muitas TDs. O educador é um profissional da educação, dotado de conhecimento, habilidades que em diálogo com o educando ensina, e no ato de ensinar aprende, portanto, ensino e aprendizagem são processos inseparáveis (FREIRE, 1996; UNESCO, 2022). Entretanto, não foi possível fazer a pesquisa com os professores do colégio Murialdo por questões éticas, sendo o diretor também o pesquisador, poderia ocorrer dependência e subordinação no decorrer do estudo. Apesar disso, o pesquisador participando de Conselhos de Classe¹ pode ouvir relatos dos professores sobre o ensino e aprendizagem no período letivo da pandemia, de modo que essa escuta não influenciou em nenhum aspecto a análise e os resultados da presente pesquisa. Portanto, a pergunta do problema de pesquisa a qual buscou-se responder foi: quais foram os impactos causados na aprendizagem, na área de Linguagens e suas Tecnologias, na visão dos estudantes do EM que vivenciaram o isolamento e aulas remotas durante a Covid-19?

Diante do exposto, essa pesquisa apoiou-se na literatura sobre: a Educação Escolar em contexto pandêmico (KNUPPEL *et al.*, 2021; PINTO e MARTINS 2021; ÁVILA, 2021; CATANANTE *et al.*, 2020; ULBRICH, 2021); os Pareceres do Conselho Estadual de Educação do RS (2020). Como base referencial: os saberes no Círculo de Cultura (FREIRE, 1996); os saberes para educação do século XXI (MORIN, 1999); os quatro pilares da educação do século XXI (UNESCO, 2012) e o relatório Reimaginar juntos a educação: um novo contrato social para educação (UNESCO, 2022); quanto à área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, estudou-se sobre a BNCC, (BRASIL, 2018).

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, baseada na metodologia de Bardin (2011), foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Caxias do Sul- RS, para fins de sua apreciação e aprovação, pois envolveu seres humanos. O comitê deu parecer favorável à pesquisa, conforme o documento protocolado sob nº 5.476.633 que pode ser conferido, na íntegra, no anexo II desta dissertação. A pesquisa teve como objetivo geral

¹ O Conselho de Classe é um órgão de representação máxima do colégio Murialdo o qual participam diretor, coordenação pedagógica, orientação educacional, psicologia escolar e professores para avaliarem, a cada final de trimestre ou por convocação extraordinária, o processo de ensino e aprendizagem através de escuta e resultados do desempenho do estudante. (REDE DE EDUCAÇÃO MURIALDO, Regimento Escolar, 2022, p. 43)

analisar os impactos causados pela pandemia Covid-19 na percepção dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem, da área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. E como objetivos específicos: a) descrever como os estudantes se perceberam durante o ERE, em pleno isolamento social, fazendo de sua casa um ambiente de sala de aula; b) identificar nas narrativas dos estudantes de EM aspectos que impactaram na aprendizagem dos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias; c) evidenciar a percepção dos estudantes sobre o uso das TDs no ensino e aprendizagem.

O estudo pretende contribuir com as ciências humanas através da análise de dados gerados em um Círculo de conversa composto por estudantes do EM. O foco é o de analisar impactos sobre a aprendizagem, abordando as tecnologias e plataformas digitais, identificando se elas contribuíram no ensino e aprendizagem durante os dois anos em que os estudantes ficaram praticamente em suas casas.

O fazer científico desta pesquisa torna-se relevante na medida em que, na área educacional brasileira, há poucos estudos voltados à aprendizagem na área de conhecimento de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física) e suas Tecnologias, no período de pandemia em 2020 a 2021, com foco no EM. Esta carência de literatura sobre o tema foi constatada a partir da revisão de literatura feita nas plataformas: *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Segundo consulta realizada nas plataformas citadas, o período limitado a dois anos não teve espaço para muitas produções de dissertações. Pode-se encontrar vários artigos sobre o assunto da pandemia e educação, no sentido geral, bem como algumas dissertações, faltando, porém, o foco ao qual a pesquisa se propôs. Alguns desses artigos científicos selecionados das bibliotecas digitais como: CATANANTE *et al.* (2020); KNUPPEL *et al.*; PINTO e MARTINS (2021) e duas dissertações de mestrado: ULBRICH (2021) e ÁVILA (2021), consideram o período da pandemia nas escolas, além de frágil, precário quanto às oportunidades de ensino e de aprendizagem que dele decorreu. Essa pesquisa bibliográfica será apresentada em tópico específico sobre a revisão de literatura.

O interesse sobre essa pesquisa teve sua origem com a paralisação das aulas e fechamento das escolas e universidades a nível nacional e mundial, nos anos de 2020 e 2021. Por meio da Portaria do MEC Nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), autoriza-se o uso das TDs para as aulas durante a pandemia Covid-19; em seguida cada estado brasileiro emite seu Decreto, bem como os Conselhos Estaduais de Educação.

Com as escolas sem aula presencial, alunos e professores em casa, iniciou-se um movimento dos Conselhos Estaduais e Secretarias Municipais de Educação para emitir parecer sobre a continuidade das aulas e reorganização do calendário escolar 2020. Amparadas por leis, as escolas iniciaram planejamento para atender as medidas dos Pareceres 01 e 02/2020 do Rio Grande do Sul (RS), que recomendam às escolas públicas e privadas fazerem um Plano de Ação pedagógico, enquanto durar a pandemia. Diante das recomendações do Parecer 01, as escolas privadas confessionais católicas, de Caxias do Sul-RS, ao todo 12 (doze) escolas, fizeram reunião com os seus diretores para discutirem propostas de enfrentamento à pandemia.

Com a pandemia impactando o setor educacional, surge a pergunta: como está a aprendizagem dos estudantes do EM, durante a Covid-19? Ao buscar responder à pergunta sobre aprendizagem na pandemia da Covid-19, foi colocado o estudante como protagonista, dando voz ao estudante que geralmente não tem oportunidade de falar o que pensa, sente, sofre e vive na escola.

Outro ponto importante nessa introdução é que, na cidade de Caxias do Sul-RS, as escolas particulares confessionais participam de um grupo² instituído há anos. Nesse grupo procura-se integrar, colaborar, partilhar ideais e experiências entre as escolas. O colégio Murialdo faz parte desse grupo, e durante a pandemia, nas reuniões do grupo houve relato das dificuldades com a Covid-19. Nas falas ficou evidente que escolas particulares confessionais estavam sendo impactadas pela pandemia. Por isso é importante um olhar científico para essas escolas particulares confessionais, investigando em que foram impactadas e tendo uma referência de pesquisa no período da Covid-19 na educação particular.

Desta forma, este estudo está organizado em quatro capítulos, tendo na introdução a descrição de como se dará a investigação, o problema de pesquisa, os envolvidos no processo, o objetivo geral e os objetivos específicos. Ainda, apresenta o local da pesquisa e alguns autores da literatura atual sobre o tema em estudo.

No primeiro capítulo de seu desenvolvimento, apresenta-se uma rápida contextualização da educação brasileira e a chegada da Covid-19 em 2020, obrigando o fechamento de quase todos os setores produtivos e prestações de serviços, entre eles o educacional. Na sequência desse capítulo, apresenta-se algumas reflexões sobre lições do novo coronavírus amparadas pelo autor Santos (2020). O capítulo ainda traz questões de como foi o ensino durante a

² O grupo das escolas particulares confessionais foi criado em 2012, com objetivo de trocar ideias de boas práticas escolares. Participam desse grupo os diretores dos colégios confessionais, que em Caxias do Sul, são 10 escolas. A reunião do grupo é feita a cada quatro meses em uma das escolas elegida pelo grupo.

pandemia, de forma geral. Há um item sobre o EM brasileiro, elencando questões e novas perspectivas sobre o Novo Ensino. Num próximo ponto são analisados o tema da BNCC e a área de linguagem com suas tecnologias.

No segundo capítulo, é apresentado o referencial teórico. Nesta pesquisa foi composto, primeiramente, por uma reflexão das obras de Edgar Morin, que escreve pensando na educação contemporânea, em um mundo globalizado e complexo; e dentro do contexto apresentado por Morin, Paulo Freire contribui com elementos da obra *Pedagogia da Autonomia*, sendo abordados alguns saberes de que trata a obra, bem como reflexões sobre aprendizagem, educador e educando. Seguindo na abordagem a partir dos quatro pilares da educação contemporânea (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser), são apresentadas reflexões desses pilares para uma educação do século XXI. Por fim, o referencial do último relatório da Unesco com a temática: reimaginar a educação através de um novo contrato social para a educação. Com a pandemia a educação foi impactada em todo mundo, de modo que, fazer um pacto para retomar a educação como prioridade por ser um bem universal, é o que propõe a Unesco no seu relatório.

No terceiro capítulo, trabalha-se com a revisão da literatura com autores que discutem e problematizam questões educacionais no período de pandemia. São reflexões de resumo dos artigos e dissertações encontrados nas bibliotecas digitais, ao todo, foram sete artigos e duas dissertações com temáticas sobre ERE, pandemia, aprendizagem, EM, e Tecnologias, fazendo convergências e divergências entre os estudos dos autores.

Em seguida, no quarto capítulo, aborda-se as etapas metodológicas descrevendo os itens: local de pesquisa, grupo de estudantes, grupo de professores e estratégia de produção de dados; apresenta, também, como se deu o desenvolvimento da produção de dados: a) aplicação de perguntas orientadas; b) realização de quatro entrevistas individuais semiestruturadas; c) método de análise dos dados gerados no Círculo de conversa; d) retorno ao grupo após análise e escrita final.

No quinto capítulo, é apresentada a análise dos dados da pesquisa. Os dados gerados foram relidos, interpretados e transformados em outro texto dividido em categorias, conforme método seguido por Bardin (2011). Para melhor compreender como os estudantes se perceberam durante a pandemia, com aulas remotas em casa, foram transcritas as suas falas mais significativas e alocadas conforme a categoria. Dessa forma, o leitor terá uma ideia de como a pandemia da Covid-19 impactou a vida estudantil dos jovens do EM. O capítulo encerra com uma reflexão do pesquisador sobre a experiência dos estudantes no “pós-pandemia”.

Nas considerações finais, são elencados cinco achados da pesquisa para o problema levantado no estudo, sendo eles: o primeiro achado identificou impactos na saúde repercutindo na aprendizagem dos estudantes; o segundo foi o impacto da Covid-19 com a introdução do ERE como recurso para as aulas; o terceiro achado identificou, nas narrativas dos estudantes, os impactos da pandemia nos componentes da área de Linguagem: Português, Arte, Línguas Inglesa e Espanhola e Educação Física; o quarto, conforme as narrativas, é sobre a adaptação e uso das TDs pelo estudante; o quinto e último achado foi sobre uma resposta para a pergunta: o que a pandemia ensinou que a escola não ensina? Os estudantes não conseguiram descrever o que a escola deixa de ensinar ou precisaria ensinar, mas fizeram narrativas importantes sobre essa pergunta. Por fim, são descritas algumas constatações e aprendizados do pesquisador ao fazer a pesquisa com os jovens estudantes do EM.

2 EDUCAÇÃO E A COVID-19

A Educação Básica brasileira teve que interromper sua agenda para dar conta da pandemia da Covid-19 tendo em vista a inevitável suspensão das atividades escolares, gerando uma descontinuidade na aprendizagem, introdução do ERE e um certo descaso do setor público nos dois anos de pandemia. A realidade educacional brasileira pública ou particular mobilizou recursos disponíveis para continuar o ano letivo de 2020. Diante da pandemia, no RS, foi emitido o Parecer nº 01/2020, do Conselho Estadual de Educação, recordando a qualidade ou padrão mínimo de qualidade do ano letivo nas escolas, o que, na verdade delega-se às escolas esse compromisso. As instituições educacionais públicas vivem o drama de pouco investimento, antes mesmo da pandemia, em tecnologia, manutenção predial, quadro de professores, entre outros problemas. Os problemas pandêmicos afetaram diferentemente as escolas particulares na parte tecnológica, porém, há o problema da aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem escolar, no EM, por exemplo, em 2020, ficou comprometida, revelando baixa proficiência em Português e Matemática de 9 e 10 pontos abaixo com ERE (BARROS e MACHADO, 2021). Com a pandemia, todo o sistema fica com o ensino e aprendizagem prejudicado, mesmo em escolas particulares, conforme reconhece o Conselho Estadual de Educação do RS, em seu Parecer nº 02/2020 solicitando ao sistema educacional “minimizar os prejuízos no desenvolvimento da aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, CEEEd, Parecer nº 02/2020, p. 02).

O ERE na educação básica foi o modo como a federação encontrou para manter os estudantes fora da escola com o mínimo de atenção docente, para que eles pudessem responder satisfatoriamente ao ano escolar. Como a maioria das escolas públicas carecem de tecnologia digital, foi preciso mais tempo para que os estudantes tivessem acesso à tecnologia. Desse modo, os mais prejudicados com a demora do ERE foram os estudantes. Outro ponto de pauta é sobre algumas vertentes que consideram o descaso por parte do governo federal, como o de não assumir total responsabilidade diante da Covid-19. A demora para dar resposta ao enfrentamento da Covid-19, a reorganização do calendário escolar e atividades domiciliares foram percebidas em muitos estados. No RS, por exemplo, por meio de Parecer 01/2020, deu-se autonomia aos entes para planejar como seriam implementados recursos e metodologias para manter o ano letivo a salvo. Com este Parecer 01/2020 em vigor, quem tinha recurso em sua escola foi adaptando o ensino através das tecnologias e preparando os professores para iniciar a nova jornada letiva em 2020.

Tendo presente o cenário educacional brasileiro nos anos da pandemia da Covid-19, a pesquisa busca respostas sobre o que aconteceu na aprendizagem dos estudantes com o ERE e tecnologias. Sendo assim, serão tratadas as lições da Covid-19 para educação.

2.1 LIÇÕES DO NOVO CORONAVÍRUS

Um dos primeiros escritos sobre a pandemia que logo chegou ao Brasil foi o ensaio sobre a “Cruel Pedagogia do Vírus” de Santos, 2020. O autor descreve como o vírus afetou o mundo deixando a economia e a política em crise, porém fazendo bem ao meio ambiente com a diminuição da poluição atmosférica. De certa forma, o vírus tornou-se um pedagogo, como diz Santos (2020), revelando fragilidades humanas também em setores da indústria e comércio que já não podiam produzir como antes. Santos (2020) apresenta os vulneráveis do mundo, explorados pelo capitalismo por muito tempo, vivendo o sofrimento aumentado pela pandemia. O autor cita, por exemplo, grupos marginalizados como mulheres, trabalhadores informais, gente em situação de rua, moradores de favelas, grandes periferias urbanas, deficientes e idosos. O entendimento de Santos (2020) é de que esses grupos perecem mais facilmente diante das más condições de vida e por não conseguirem cumprir medidas simples de protocolo de segurança. As seis lições do vírus são expressas no ensaio, fazendo o leitor olhar para o passado de forma crítica e para o futuro com esperança. O estudo em questão foca em quatro lições das seis do autor.

A primeira lição revela que medidas são tomadas para resolver os problemas, não causas. Paliativos são feitos por quem tem o poder, mas que não resolve a causa de muitos problemas mundiais e locais. A segunda lição demonstra que o vírus não mata indiscriminadamente. Os mais vulneráveis morrem sem o devido atendimento. Isso não ocorre apenas durante a pandemia, essa realidade se repete em países sem recursos, porque são explorados pelo mercado global. A terceira lição lembra a presença soberana do neoliberalismo que precariza serviços públicos com a livre oferta, impedindo governos de atuarem como guardiões em defesa do cidadão, ao não atender as necessidades básicas como saúde e educação. Por fim, a quarta lição trata da lógica de regulação das sociedades democráticas modernas que são o Estado, o mercado e a comunidade. Diz Santos (2020) que a comunidade e o Estado foram submetidos ao mercado; exemplo disso foi a privatização de serviços públicos essenciais às comunidades, como educação, saúde, energia, correios, água. O Estado enfraquecido delega ao mercado decisões que ele deveria ser o responsável. As lições poderiam ser inúmeras, o que

ainda há de se revelar um cenário de combate epidêmico. Santos (2020) discorre a respeito do processo de quarentena e de isolamento social como sendo já conhecidos pela parcela empobrecida da sociedade brasileira, ou seja, estar subjugado em relação a determinadas situações sociais e espaços intelectuais.

Após contextualizar a pandemia de forma global com o texto de Santos, o estudo continuará sobre o ensino durante a Covid-19 no Brasil.

2.2 ENSINO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

No território brasileiro, a pandemia Covid-19 chegou em fevereiro de 2020, obrigando o fechamento de escolas, universidades e departamentos não essenciais à população.

Havia uma enorme exigência das autoridades federais e estaduais para que as pessoas ficassem em casa em isolamento social, uma vez que essa foi a forma mais eficaz de não propagar o vírus. Em relação às escolas e às universidades, houve um expressivo questionamento sobre o modo como ocorreria a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, de forma a possibilitar a continuidade do ensino na educação básica e superior. Encontrou-se nas TDs uma grande aliada que poderia viabilizar a continuidade do ano letivo.

Para que tal processo fosse, de fato, viabilizado, as TDs foram amplamente adotadas para fins de mediação tecnológica em escolas e universidades a partir de um modelo baseado no ERE. Segundo Behar (2020), o ERE na educação é:

uma modalidade de ensino que pressupõe distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020, não paginado)

Ocorrendo o distanciamento entre professor e estudante, cria-se uma dificuldade de interação e participação para aqueles que não conseguem ter acesso às ferramentas tecnológicas. “Foi o caso de muitas escolas públicas no Brasil” (ÁVILA, 2021, p. 160).

O sistema educacional brasileiro foi surpreendido com a suspensão das aulas em março de 2020, mobilizando os envolvidos a entrar no mundo digital que não era tão conhecido pela maioria dos docentes. A mudança de ambiente escolar presencial “para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07), exigiu das escolas brasileiras planejamento, adaptação, formação sobre as plataformas digitais, para proporcionar um ensino

de qualidade e uma aprendizagem equitativa. Embora, como ressaltam Moreira e Schlemmer (2020, p. 6), o uso das ferramentas digitais para ministrar aulas “não muda as práticas pedagógicas”. Essa mesma realidade adaptativa aconteceu com os docentes do EM do colégio, que estavam mais familiarizados com a tecnologia educacional, embora houvesse tendência a não utilizar tecnologias para ministrar aulas. Essa forma de ministrar a aula por meio da tecnologia digital foi reorientada por meio de reuniões e avaliações do percurso feito, de modo que os estudantes, mais digitais no momento, pudessem aprender com a máxima interação e participação possível, evitando serem influenciados pela desmotivação e ausência das aulas *online* de um ou mais componentes curriculares.

Há estreita relação com aquele que ensina para com aquele que aprende. Nesse sentido, compreende-se o verbo aprender como capacidade de o sujeito atuar como "descobridor, tomando para si aquela curiosidade em aprender, por entender, por apropriar-se da cultura, que se modifica e que se apresenta agora" (FILHO, 2011, p. 57). No período pandêmico, o estudante obrigou-se a apropriar-se daquilo que era conhecimento, utilizando o que estava ao seu alcance: as tecnologias. O aprender passou a ser uma tarefa pessoal, motivada pelos professores diante da tela. A transição do presencial para o *online* gerou certa crise no professor e nos estudantes, pois ambos não podiam renunciar a responsabilidade do ensino e aprendizagem. Novamente, o autor reforça: "aprender é visar a uma autonomia e independência; fundamental que o aluno renuncie ao papel de receptor" (FILHO, 2011, p. 57). Ao assumir o conceito mencionado, o estudante do EM ocupa um lugar de protagonista e centro da aprendizagem, tendo as TDs como ferramentas auxiliadoras do processo. Sua aprendizagem no período da Covid-19 exigiu autonomia e parceria do professor, algo que o discente entende aos poucos que ouvir passivamente não o tornará um estudante protagonista e independente. Por sua vez, ao observar os docentes do EM, é possível saber que:

os processos de ensinar e aprender não são tão simples de serem resolvidos apenas por recursos tecnológicos. Lidar com seres humanos é complexo, os ritmos, os tempos e os processos de aprendizagem são diferentes (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 213).

De fato, aprender algo não é tão simples, não basta somente explicar algum conteúdo, falar muito sobre um assunto para o estudante e supor que ele aprendeu. Muitos estudantes aprendem a ler, mas não aprendem a “ler o mundo”, a interpretar fatos, compreender o outro diverso dele, a lidar com as incertezas e surpresas indesejadas. Esses tipos de aprendizagens são importantes objetos de estudo nesta pesquisa, porque foi possível identificar impactos na

aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias, analisando-os. A seguir, aborda-se o tema EM refletindo sobre sua importância na vida do estudante e a questão no Novo EM.

2.3 O ENSINO MÉDIO TRADICIONAL: O FIM DE UM CICLO?

O EM é a conclusão da Educação Básica e termina um ciclo de 14 anos de estudos para muitos jovens, considerando dois anos iniciais na Educação Infantil. Desde sua obrigatoriedade, os desafios foram e continuam sendo muitos para seus atores (estudantes e docentes), os quais são apresentados alguns deles a seguir.

A juventude brasileira de faixa etária dos 15 aos 18 anos tem seus próprios desafios fora da escola. O EM é só mais um desafio na vida de muitos jovens de qualquer classe social, já que, por serem sujeitos em desenvolvimento e em formação, estão vulneráveis aos perigos do mundo globalizado e discriminatório. Em meio aos desafios da juventude, há de se perguntar: quem se preocupa com o jovem em sua última fase dos estudos? Os professores, em geral, são “parceiros” do jovem ou são obstáculos? É possível abranger além da escola para ajudar esse jovem que está se preparando para entrar no mercado de trabalho? Tentar-se-á ensaiar respostas sem a pretensão de esgotar o assunto.

O EM público ou particular é de certa forma controverso para a juventude. No público, falta identidade, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 discorre sobre preparação para o trabalho, exercício da cidadania e continuidade aos estudos. Dayrell *et al.*, (2014) escreve: “falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão e fracasso escolar, da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara” (DAYRELL *et al.*, 2014, p. 77). Essa falta de identidade que os autores referem é causada por uma política educacional imposta à sociedade e aos jovens. Ao jovem se pergunta pouco sobre o EM, ele simplesmente chega à escola e começa a estudar. Muitos ficam divididos entre estudo e trabalho; entre apenas estudar ou só trabalhar ou estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Evidentemente, há disparidade social entre os estudantes que trabalham e estudam e aqueles que somente estudam. Afinal, o EM é para formação ou para seleção de jovens para o mercado de trabalho? Como no Brasil a desigualdade é muito perceptível, e se agrava cada vez que há catástrofes, como doenças generalizadas, desemprego, enchentes e seca, grande parte dos jovens de classe baixa são afetados e acabam deixando o EM em segundo plano. Por esses e outros motivos, o EM torna-se controverso na visão do jovem do ensino público.

No particular, falta objetivo, porque o jovem não vê sentido em estudar tanto para depois não fazer o que sonha. Apesar do ensino particular ter condições de oferecer ao jovem estrutura e metodologias diferenciadas nas escolas, ele também segue as políticas públicas estabelecidas pelos governos federal e estadual. O EM particular ocupa pouco espaço no sistema educacional brasileiro, segundo o Censo escolar da educação básica, realizado no ano de 2022, 19% dos estudantes estão matriculados nas escolas particulares (BRASIL, 2023, p. 15). Quem frequenta a rede particular, geralmente, tem mais condições financeiras, desconsiderando os estudantes bolsistas, já que as escolas filantrópicas são obrigadas a ofertar uma quantidade de bolsas sobre os alunos pagantes. Os pais desses jovens têm sonhos para com eles, bem como o próprio jovem possui um sonho com o término do EM. O sonho inicial pode não se concretizar, porque depende de muitos fatores, principalmente se o sonho depender de continuidade dos estudos, no caso de algum jovem desejar ser médico, por exemplo. Não há universidade para todos que queiram estudar. A disputa de vagas é grande para entrar nas universidades públicas, o que desestimula muitos jovens, porque raramente passam na primeira prova. E estudar na universidade particular torna-se um peso financeiro para muitas famílias e para o próprio jovem, que quase sempre estuda e trabalha para pagar o ensino superior. Portanto, o EM na rede particular é importante ser pesquisado com olhares diferentes daqueles do ensino público.

Retomando aos desafios do EM, um grande desafio para é o de construir um currículo que propicie ensinar e aprender de forma equilibrada com a realidade contemporânea e suas rápidas mudanças. Os professores desse nível afirmam que “os alunos, na sua maioria, chegam ao Ensino Médio sem as competências básicas que deveriam ter aprendido na sua passagem pelo nível fundamental” (DAYRELL *et al.*, 2014, p. 85). Os professores sozinhos não conseguem mudar uma estrutura curricular defasada para os jovens hodiernos; trata-se de uma responsabilidade conjunta com o poder público e a sociedade organizada em prol de um EM reformado. Ainda sobre a questão de identidade do EM, quando se refere a competências e aprendizagens básicas ao completar esse ciclo de ensino, é fato que o jovem brasileiro busca concluir a educação básica pensando em um futuro trabalho. Para ele é importante trabalhar, pois o ensino superior, por mais democratizado do que noutros tempos, ainda é uma realidade distante do jovem, obrigando-o a entrar na vida laboral para ao mesmo tempo estudar. Com a BNCC, o jovem do EM percorre os estudos desenvolvendo algumas habilidades e competências, porém, ao finalizar os estudos dessa fase, o jovem ainda carece de preparação para algum trabalho, como também conhecimento para passar no exame nacional e entrar numa universidade do seu sonho.

Para o jovem estudante, o EM não é só uma continuidade do Fundamental, é um espaço de convivência e amizade, de despedida da adolescência, lugar dos primeiros namoros e experiências afetivas com o outro. Os professores têm um papel singular nesse período das experiências afetivas dos estudantes. Apesar de não se perceberem tão próximos dos jovens, eles esperam deles posturas responsáveis, amigáveis e motivadoras. O jovem procura algo na escola além dele mesmo e seus pares, pois “o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor” (DAYRELL *et al.*, 2014, p. 88). Esse papel do professor, quando entendido, faz uma grande diferença na vida do jovem e dele próprio também. Os jovens esperam do professor do EM paciência, atitude, afeto, profissionalismo, estímulo, acolhida e respeito. Eles esperam isso da sua professora, do seu professor, que geralmente são mulheres nas escolas brasileiras, tendo elas as qualidades de que precisam. A aprendizagem é influenciada pelo jeito do docente ensinar e se relacionar com o estudante (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 166). Se há identificação com esse professor, o aprendizado tende a ter sucesso, bem como identificação com a disciplina lecionada. O estudante percebe logo quem é seu professor, se ele procura trazer algo diferente para sala, se pergunta se entenderam a explicação, se exige responsabilidade, entre outras atitudes. Embora exista essa expectativa do jovem, o professor tem em seu imaginário um perfil de aluno, o que, às vezes, gera confronto e tensões entre ambos por causa disso.

A juventude dessa faixa etária escolar tem sonhos. Talvez para concretizar esses sonhos poderia ser, dependendo do esforço dessa juventude, o de concluir o EM. Porque está à disposição de todos os jovens que queiram. Pode-se afirmar que terminar o EM é um sonho concretizado pelo jovem brasileiro, dando a ele possibilidades de continuar seus estudos ou mesmo ingressar no mercado como trabalhador. Infelizmente o Brasil carrega um histórico de jovens que não estudam e nem trabalham.

Como uma tentativa de incentivar os jovens a terem maior interesse no EM o governo federal aprovou a Lei do Novo EM. O jovem estudante que inicia o EM a partir do ano de 2022 terá a novidade do Novo EM (BRASIL, Lei nº 13.415, 2017). O Novo EM, segundo a BNCC (2018, p. 465) é a etapa que acolhe as juventudes para favorecer sentido às aprendizagens; garantir o protagonismo e autonomia em suas escolhas; auxiliar no projeto de vida; promover aprendizagem colaborativa; estimular atitudes para enfrentar os desafios do mundo. Com o Novo Médio o ciclo do EM tradicional terminará com a entrada em vigor do outro “modelo diversificado e flexível com um currículo composto pela BNCC e por itinerários formativos, organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de

ensino” (BRASIL, 2018, p. 468). Embora muitas escolas não estejam preparadas para implantarem o Novo Médio com seus itinerários, muitas experiências já estão ocorrendo no país, tendo boas ressonâncias dos jovens que estão cursando o Novo EM, conforme pesquisa³ realizada pelo Serviço Social da Indústria e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e encomendada ao Instituto Francisco Soares Brandão (FSB) Pesquisa. Dois resultados dessa pesquisa mostram que 61% dos alunos avaliam positivamente o Novo Médio e 77% estão mais satisfeitos com escola conforme o novo modelo (MAIA, 2021).

Embora exista uma boa visão dos jovens pesquisados sobre o Novo EM o ensino continua voltado às habilidades e competências para o mercado de trabalho, formando o jovem para ser mais um assalariado, se caso resolver trabalhar durante o EM e/ou após seu término. O próprio jovem cursando o EM na escola pública admite querer trabalhar e estudar como meio de sobrevivência pessoal e familiar, de acordo com a pesquisa supracitada, (FBS, 2021, p. 8). Portanto, ainda é cedo para falar no fim de um ciclo do EM tradicional e das mudanças na vida do jovem estudante com o Novo EM.

Weller (2014), escrevendo sobre essa fase da vida do EM, considera importante que as instituições usem de instrumentos para os jovens poderem criar o projeto de vida e possibilite aos jovens fazer escolhas. Ainda segundo a autora, essa fase é uma transição, entretanto, “as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e os do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos” (WELLER, 2014, p. 137). As dificuldades a serem enfrentadas são muitas para esses jovens terminarem o EM, diferentemente dos jovens de classe média, embora tenham outros tipos de dificuldades, eles conseguem chegar ao final dessa fase escolar sem interrupção.

O recorte sobre juventude e EM neste estudo é necessário para entender quem é esse jovem estudante que foi afetado pela pandemia. Por isso, pergunta-se: qual tipo de juventude que estuda no colégio Murialdo e que viveu os dois anos de pandemia da Covid-19? Segundo a Proposta Pedagógica (PP) do colégio, no item que descreve sobre a origem do responsável pelos estudantes, encontra-se o seguinte: compõem a comunidade escolar aposentados, profissionais liberais, empresários, funcionários públicos, assalariados, agricultores, entre outros (REDE DE EDUCAÇÃO MURIALDO, 2022, p.10). Interpretando esse dado sobre o

³ A pesquisa entrevistou dois mil alunos de escolas da rede pública de São Paulo e do Mato Grosso do Sul, assim como da rede SESI, em 2021. Teve o objetivo de escutar os alunos sobre o Novo EM comparando-o com o EM tradicional. O ano de implantação do Novo Médio, estipulado pelo MEC, era 2020, mas devido à pandemia foi adiado e, com isso, muitas escolas públicas iniciaram em 2021 e a grande maioria, como as escolas particulares, começaram em 2022.

responsável, o jovem pertence a uma classe social média em sua maior parte, e outra pequena parte encontra-se na classe social baixa, considerando que os responsáveis são empresários e funcionários públicos. Segundo a profissão dos responsáveis, os recursos financeiros desses jovens estudantes do Murialdo são suficientes para não se preocuparem com outras coisas, a não ser com os estudos e com eles mesmos, excluindo aquela pequena parcela de classe social baixa. Esses jovens do EM do Murialdo, durante a pandemia, com aulas presenciais com distanciamento, optaram por ficar em casa, em sua grande maioria, vindo a frequentar aulas presenciais em 08 de novembro de 2021, com a publicação do Decreto estadual Nº 55.465, de 05 de setembro de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Com esse decreto, os estudantes voltaram para sala de aula e os professores iniciaram uma acolhida por meio de conversa e escuta aos jovens. Eles tiveram que novamente aprender a conviver em sala de aula, cumprir tarefas e voltar a ser responsáveis pelos seus atos.

Antes do retorno oficial, nas duas primeiras semanas de pandemia Covid-19, o colégio Murialdo não teve aulas remotas, pois não havia organizado plataforma digital para ministrar essas aulas. Os estudantes receberam material impresso para levar para casa; foi o caso dos estudantes da Educação Infantil e séries iniciais. Outras séries, do 6º ano ao EM, receberam atividades nos livros didáticos, todos orientados pelos professores. Enquanto isso, a Equipe Pedagógica decide fazer uma grande força tarefa para cadastrar docentes e estudantes na plataforma digital *Google Classroom*, pois o colégio já tinha a ferramenta digital do *Google education*. Na terceira semana de isolamento por causa da Covid-19, os professores começaram a usar o ambiente virtual Classroom. Aconteceu a partilha de saberes com colegas docentes que já sabiam usar a plataforma e houve treinamento breve sobre o novo ambiente, atendendo parcialmente as suas dificuldades em lidar com a plataforma. Dessa forma, os docentes estavam mais confiantes para lidar com a tecnologia. A partir da implantação do *Classroom*, as aulas começaram a ser ministradas utilizando as TDs. Com isso, as aulas voltaram com distanciamento e escala de turmas, para que pudessem atender toda escola de forma presencial. O colégio Murialdo adotou procedimentos pedagógicos da Rede de Educação, composta por quatro escolas, sendo duas em Caxias, uma em Porto Alegre e outra em Araranguá, Santa Catarina, todas com o EM. Essas escolas têm a mesma PP e muitos processos educacionais são parecidos nos ambientes escolares. Durante a pandemia, houve muitas reuniões *online* para alinhar esses processos, trocar ideias e experiências sobre lidar com esse tempo de isolamento e aulas em casa.

Com o retorno presencial, algumas mudanças estratégicas foram feitas para que o estudante do EM pudesse dar conta das provas e entregas de trabalho, como por exemplo, realizar provas com consulta.

Nesses dois anos de pandemia, o colégio Murialdo buscou acompanhar os estudantes do EM de forma personalizada, aproximando a família ou responsável, atento ao estado emocional deles. Essa fase é também de formação humana, de construção e reconstrução de saberes e pensamentos estruturados de longos anos. Os jovens do Murialdo tiveram a experiência de dois anos consecutivos de pandemia, tendo que enfrentar barreiras emocionais e perdas, assim como outros jovens que estudam em escola particular. O estudo busca abordar esses jovens e assim ter dados para fazer ciência desse aprendizado.

O próximo subcapítulo vai tratar da BNCC e da Área de Linguagens, descrevendo a importância da Linguagem para o EM.

2.4 A BNCC E A ÁREA DE LINGUAGENS E A SUAS TECNOLOGIAS

Para além de uma crítica à BNCC, o interesse desta pesquisa está intrinsecamente voltado ao conhecimento das Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), descrevendo, de forma breve, como esse conhecimento pode ser mobilizado e articulado no EM e com qual perspectiva de aprendizagem.

No EM a BNCC pressupõe que o estudante adquiriu suficientes competências e habilidades da linguagem e está apto a aprofundar análise sobre as linguagens, alargando referências estéticas, éticas e políticas, numa escrita e leitura críticas da realidade. (BRASIL, 2018).

A Arte, segundo a BNCC, tem um papel importante na vida do jovem do EM. É uma área do conhecimento que auxilia o jovem a conhecer-se como sujeito, de modo a fazer e expressar sua visão de mundo com outros sujeitos. A Arte propicia “[...] um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência” (BRASIL, 2018, p. 482). Esse componente curricular não é tão valorizado nas escolas, em geral, o que será apresentado, em seguida nos capítulos da revisão da literatura e da análise dos dados.

Na Língua Portuguesa, um grande destaque nas “práticas contemporâneas de linguagem” é dado à cultura digital, com os “multiletramentos, interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais” (BRASIL, 2018, p. 498). Essas práticas de linguagem

contemporâneas são utilizadas pelos jovens que estão no EM, mais ainda nas escolas particulares que oferecem acesso às tecnologias para práticas voltadas ao ensino. O aprofundamento de que fala a BNCC na área de Linguagens e suas Tecnologias diz respeito ao aprendizado que os estudantes deverão desenvolver para lidar com as informações de forma crítica, com ética e respeito, evitando discursos de ódio.

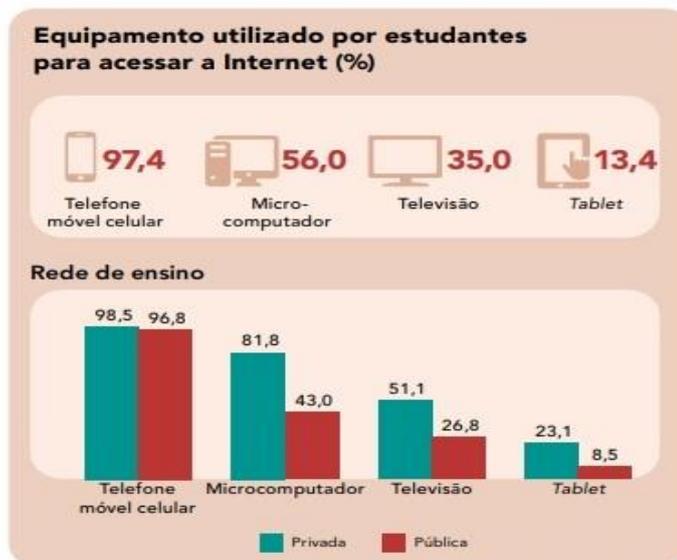
Na Língua Inglesa, esse componente é valorizado, iniciando seu estudo no Ensino Fundamental - Anos Finais até o EM. A BNCC considera que, com a aprendizagem do inglês, é possível “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 495). Da mesma forma, esse estudo mostra que a Língua Inglesa ainda não ocupou sua importância na vida dos jovens e nem na escola, seja ela pública ou particular.

Por sua vez, a Educação Física, na BNCC, ocupa um longo espaço na área de Linguagens e é considerada um componente essencial para o desenvolvimento do adolescente nessa faixa etária do EM. Dessa forma, as práticas corporais aprendidas por eles, desde o Ensino Fundamental, podem contribuir para “refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário” (BRASIL, 2018, p. 484). Apresentar-se-á, logo a seguir, como foi a Educação Física durante a pandemia e como ela está distante do que se propõe a BNCC.

As tecnologias na BNCC, no EM, perpassam todas as áreas do conhecimento, tal sua influência na vida contemporânea, responsável pela difusão e armazenamento digital de maior parte das informações no mundo. De modo que não há como avançar no ensino e na aprendizagem sem as tecnologias educacionais, ganhando tempo ao realizar algumas práticas pedagógicas, como aconteceu durante a pandemia com o ERE. Enquanto pesquisador e observador, a grande dificuldade para os estudantes nas escolas particulares não é o acesso à *internet* e aparelhos tecnológicos, mas o uso dessas TDs de forma crítica e não alienada dessas ferramentas.

Nas escolas públicas, por sua vez, fazendo uma comparação entre as redes, segundo Catanante *et al.*, (2020), há dificuldade de acesso à *internet* e equipamentos, sendo o celular o mais utilizado entre os estudantes de maneira multifuncional, causando uma distração dos estudos e pouca adesão às aulas *online* na pandemia. Abaixo, apresenta-se figura que ilustra essa situação:

Figura 1 – Informações sobre equipamentos utilizados em redes de ensino.



Fonte: IBGE (2019)

O uso das tecnologias sempre foi apoiado pelos sistemas de educação, ainda mais nos últimos anos com a BNCC, que insere essa temática nas áreas de conhecimento e nas competências gerais (BRASIL, 2018). Nas escolas particulares, o uso das tecnologias e equipamentos antes da pandemia já era uma realidade plausível, porém não era algo inserido diariamente na prática dos professores (SCHNEIDER, *et al.*, 2020). A utilização das TDs no ERE exigiu dos docentes do EM formação, planejamento, pois “com elas o professor é ainda mais essencial visto a necessidade de situações síncronas interativas para a mediação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem” (SCHNEIDER, *et al.*, 2020, p. 1077). A presença do professor nessa nova prática pedagógica tornou-se essencial para os estudantes. Por sua vez, o docente precisa da participação ativa do estudante, o que nem sempre acontecia, como foi possível observar o exemplo da câmera desligada ou a falta de resposta do aluno quando solicitada. Ao trazer a BNCC, a área da Linguagem e suas tecnologias para uma rápida reflexão, continua-se com o referencial teórico embasando o estudo com as concepções sobre conhecimento, educação, educador e aprendizagem.

3 SABERES EM FREIRE, MORIN E UNESCO

Este capítulo dedica-se à apresentação do referencial teórico da presente pesquisa e, portanto, são apresentadas as postulações conceituais adotadas, de modo a organizar a operacionalização do fazer científico deste estudo. Inicialmente, apresenta-se a concepção epistemológica que tangencia a pesquisa em questão, enquanto a abordagem basilar para compreender como ocorre a aprendizagem em um Círculo de conversa numa perspectiva freiriana (FREIRE, 1987, 1996), bem como a partir das contribuições de Morin (2000). As contribuições de Freire (1987, 1996), nesta pesquisa, visam a sustentar que o ensino e aprendizagem acontece de forma colaborativa, dialógica, autônoma e emancipatória.

Já quanto às postulações de Morin (2000) em consonância com os pressupostos freirianos, o autor refere-se aos saberes essenciais à educação do futuro. Tais saberes, segundo ele, não podem ser separados por disciplinas, mas constituir uma unidade abrangente e pluridisciplinar que possa lidar com problemas globais. Sua concepção epistemológica supera o modelo tradicional focado na exatidão das ciências. Para Morin (2000), o conhecimento é incerto, propenso ao erro; possui ao mesmo tempo separação e ligação, análise e síntese.

Os quatro pilares da educação da Unesco, em seu relatório: Um tesouro a descobrir serviu de suporte para enfatizar que a aprendizagem vai além de ensinamentos formais e obrigatórios de um currículo escolar. Muito se aprende fora do currículo em uma escola e fora dela. Aprender a viver, um dos pilares da educação do século XXI, exige comprometimento de toda uma comunidade escolar, porque é um aprendizado necessário e que envolve a todos.

Um novo contrato social para a educação, relatório recente da Unesco, serviu para propor algo no pós-pandemia a fim de priorizar a educação e recuperar as perdas que aconteceram por causa da Covid-19.

Baseada na teoria elaborada por esses autores, a pesquisa apresenta importantes temas para discussão sobre a problemática abrangendo pandemia, educação e impactos na aprendizagem. No próximo subcapítulo, aborda-se alguns conceitos de Morin, fazendo uma alusão de novos saberes para o ensino.

3.1 MORIN E OS SABERES ESSENCIAIS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

Em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2000) escreve pensando na educação contemporânea, em um mundo globalizado e complexo. A contribuição de Morin para o estudo desta pesquisa baseia-se em suas concepções sobre o conhecimento,

que seja/possa ser pertinente, que gera habilidade para detectar erros e ilusões, que se saiba lidar com as incertezas futuras e compreender tal conhecimento.

Ao fazer um recorte do que escreveu Morin sobre os saberes, o estudo foca em três dos saberes essenciais dos sete citados por ele, a saber: as cegueiras do conhecimento; enfrentar as incertezas; e ensinar a compreensão.

As “cegueiras do conhecimento” são uma crítica à educação que ensina o estudante a conhecer muitos conteúdos, entretanto não se ensina a conhecer o conhecimento. Morin (2000) apresenta a necessidade de a escola ensinar como funciona o cérebro, como ele aprende o conhecimento e o que pode levar ao erro. É importante para os estudantes e docentes terem conhecimento do desenvolvimento do cérebro, suas conexões com o mundo e assim ficar compreensível a ambos quando o erro acontecer com o exercício da razão. Relacionando ao contexto da pesquisa, as cegueiras estão presentes no cotidiano da educação, e de alguma forma ela poderia propagar que o conhecimento está sempre sujeito ao erro e a ilusão.

Enfrentar as incertezas, segundo Morin (2000, p. 83), é aprender a “navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas”. Para Morin (2000), a educação poderia incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, biológicas e históricas. Relacionando com a educação em tempos de pandemia, as incertezas parecem mais comuns no cotidiano escolar do que as certezas do fazer pedagógico docente, e o que era difícil dizer “não sei” torna-se algo natural durante o ERE. Ao se concordar com Morin (2000, p. 16), de que “ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo”, dá-se a possibilidade de o estudante, assim como o docente, de usar os meios tecnológicos também como saberes assimilados, condições de enfrentamento ao que é novo e prejudicial à vida.

O terceiro e último saber escolhido para este estudo é o ensinar a compreensão. Morin (2000, p. 16) ressalta que “a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana”. Compreensão de si, do mundo, do outro faz do sujeito um entre iguais. A realidade incerta da continuidade da vida durante a pandemia ensinou a humanidade a compreender sua fragilidade, o inevitável (morte), a superar dores e perdas. “A compreensão mútua é vital nas relações humanas” (MORIN, 2000, p. 17). Apesar disso, a educação ensina pouco a compreender. Conforme Morin, a compreensão se ensina, se aprende; e uma vez aprendida a realidade pessoal e interpessoal passa a ser regida por uma paz, mesmo na diversidade e dificuldades que a vida enfrenta.

Após conferir os três saberes que contribuíram com a pesquisa, faz-se necessário escrever as postulações que Morin defende em suas obras. Para isso, as autoras Brauer e Maria Freire (2021, p. 320), em seu artigo, dizem que “suas obras articulam, de forma consistente, saberes de diversas áreas do conhecimento, num exercício autêntico, metucioso e incansável de transdisciplinaridade [...]”. Como sociólogo, interpretou a humanidade como uma trindade complexa, composta de indivíduo, espécie e sociedade que constitui o ser humano, (MORIN, 2005 *apud* BRAUER e FREIRE, 2021, p. 320). As autoras, citando Morin (2011), afirmam que para dar conta das mudanças complexas na sociedade, a necessidade de se reformar o pensamento cartesiano é urgente, pois esse pensamento, ainda em vigor, é “linear, reducionista e simplificador, não consegue dar respostas satisfatórias para os problemas contemporâneos” (MORIN, 2011 *apud* BRAUER e FREIRE, 2021, p. 320). O pensamento complexo, dizem as autoras, “considera as ambiguidades, contradições, incertezas, imprevisibilidades, indeterminações e incompletude como aspectos constituintes da vida” (BRAUER e FREIRE, 2021, p. 320). Nota-se grande diferença e mudança de paradigma no modelo de pensamento que Morin apresenta, alternando de uma perspectiva da simplicidade do mundo para um olhar complexo voltado a tudo o que é espécie de vida. “Esse olhar evidencia a interdependência de saberes da qual emerge uma concepção original de conhecimento em que as partes, interconectadas e interdependentes, estão no todo e o todo está nas partes” (BRAUER e FREIRE, 2021, p. 320). As autoras comentam que se trata de um conhecimento inacabado, em constante mudança, incompleto; que sabe dialogar com o diferente sem se opor a ele, com sentido de complementar o que falta ao conhecimento.

A mudança de pensamento sobre a epistemologia vem acontecendo nas várias áreas da ciência impulsionadas pela tecnologia. Assim como Morin defendia a reforma do pensamento, é desejável que haja também uma reforma na educação. Essa reforma ou mudança na educação, segundo Morin, é possível “abordando problemas essenciais, globais e fundamentais, ocultos pela fragmentação das disciplinas” (BRAUER e FREIRE, 2021, p. 321). A história da educação mostra que essa reforma iniciou com a modernidade, dando espaço ao ensino de forma interdisciplinar, incluyente, colaborativa, com experiências nacionais de escolas abertas a metodologias ativas e inovadoras (BRASIL, 2022).

Cabe ainda destacar como Morin se aproxima do pensamento de Freire segundo as autoras Brauer e Freire (2021). Abaixo, são elencados os argumentos de aproximação conforme as autoras:

- a) Compreende uma educação que contribua para a autoformação da pessoa, ensinando-a a assumir a condição humana, a viver e a tornar-se um cidadão responsável e solidário com sua pátria.
- b) Concebe o educador como aquele que não é dono do saber, pois compreende o conhecimento como processo colaborativo, construtivo, partilhado entre docente e estudante.
- c) Manifesta criticidade quando propõe a reforma do pensamento e a reforma da educação, indo contra um ensino fragmentado e dividido em disciplinas.
- d) Tem o diálogo como encontro dos sujeitos para construir, desconstruir, reconstruir ideias e conhecimentos, mediados pela linguagem e pelo meio. O diálogo é um exercício de autoformação do ser comum para um ser planetário.

A seguir, é realizado um estudo sobre Freire com recortes do seu pensamento sobre educação, aprendizagem, educador e educando.

3.2 FREIRE E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Ser educador deveria ser uma vocação⁴, no sentido de a pessoa sentir-se chamada a ser algo, como uma voz interior confirmando que é o caminho certo, o de ser e permanecer educador. Freire tinha essa preocupação com os educadores ao ponto de escrever isso na obra *Pedagogia da Autonomia*. Diz Freire (1994, p. 81): “quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente”. Portanto, vocação confirma-se a cada prática docente; entre alegrias e lutas, cumprindo o dever “ser educador”. Embora existam outras obras de Freire sobre educação, educador, ensinar e aprender, diálogo e emancipação, a *Pedagogia da Autonomia* atende aos questionamentos da pesquisa. Quando a pesquisa pergunta sobre aprendizagem, área de conhecimento, estudante, docente e tecnologias, a obra mencionada auxilia a um posicionamento crítico diante da questão ensino e aprendizagem.

Os saberes necessários à prática educativa podem ser interpretados como competências para o educador de hoje e de todos os tempos, pois com os saberes assimilados poderá lidar com qualquer adversidade que venha a aparecer no exercício da prática educativa. Esses saberes

⁴ Vocação, segundo Freire (1986, p. 23) em seu livro “Medo e ousadia”, é a identificação com o que se faz, no caso dos professores o ensinar. É também uma força interior que motiva a “lutar por direitos, por salários justos, respeito à dignidade de sua tarefa e zelo pelo devido ao espaço pedagógico em que atua com os seus alunos” (FREIRE, 1996, p. 90).

transformam o educador capaz de “[...] ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 133). O que foi mencionado de Freire sobre ensinar e aprender é o que dá suporte à análise dos impactos na aprendizagem dos estudantes do EM, considerando que, para Freire, ensinar vai muito além de ler e escrever; significa aprender a ler o mundo de forma crítica, conhecendo-se e tomando consciência de quem é o outro, num processo dialógico buscando descobrir o que é possível fazer diferente no mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Quando há um ser aprendente há outro que ensina, numa linha horizontal, como concebe Freire. Os estudantes que vivenciaram a pandemia da Covid-19 aprenderam muitas coisas diferentes dos conteúdos escolares, o que faz deles aprendentes do mundo e de seus impactos. O maior aprendizado se dá quando o estudante consegue ler e interpretar o que se passa com ele mesmo e com o outro, para então ver o mundo com senso crítico. A pandemia mostrou como o mundo e as pessoas estão conectadas, como se não existisse fronteira entre os países, globalizados e afetados pelo todo. Quando um cientista desenvolve uma vacina, o mundo usufrui desse saber, dessa inteligência adquirida na escola, no coletivo, na interação com os outros saberes, e a aprendizagem é esse processo pelo qual “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido” (FREIRE, 1983, p. 7). O estudante que apreendeu consegue aplicar em situações reais da vida, e, quando isso acontece, pode-se dizer que houve aprendizagem. Portanto, aprendizagem para Freire é muito mais do que aquilo que se aprende em sala de aula.

Freire tem a convicção de que o “ensino-aprendizagem não pode ocorrer no isolamento, mas na e pela comunicação entre os sujeitos envolvidos, em torno, repitamos, de uma realidade vivida concretamente” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 154). A proximidade entre professor e aluno acontece por essa comunicação falada e não falada, às vezes sentida, bastando um olhar de alguma parte na relação e sua correspondência. Durante a pandemia, os sujeitos do ensino e aprendizagem ficaram isolados em suas casas, havendo pouca comunicação entre eles e interação através das TDs, como aparece nos relatos dos estudantes.

Quando Freire escreve a obra *Pedagogia da Autonomia*, ele abordou temas provocativos, porém “é preciso reconstruí-los em qualquer tempo e nos mais diversos lugares/contextos históricos do mundo” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 42). A interpretação dos saberes à prática educativa, na atualidade, sugere uma avaliação do fazer docente e do ser estudante, porque são seres de práticas sujeitas ao erro, que sempre precisam

ser adaptadas e atualizadas conforme a necessidade dos atores do seu tempo. Com esta reflexão, busca-se aproximar os saberes de Freire e Morin, ambos preocupados com uma educação que transforma o humano, reinventa-se, que problematize, critique e gere autonomia do ser e do fazer no mundo, que faz conexão com múltiplos saberes, que promove diálogo com a ciência de forma complementar (BRAUER e FREIRE, 2021).

Reforçando e interpretando como Freire concebia a educação: “é entendida como o meio que auxilia a desenvolver a consciência crítica do homem para, assim, transformá-lo e libertá-lo; é uma atividade pedagógica e política” (BRAUER e FREIRE, 2021, p. 318). Sua concepção de educação rompe o paradigma do pensamento educacional tradicional escolar, identificada por Paulo Freire de “educação bancária”, na qual o educando não chega à consciência de si, não consegue ler o mundo de forma crítica com o desejo de transformá-lo em um lugar com menos injustiças. O grande legado deixado por Paulo Freire sobre educação e como ela pode fazer diferença na vida das pessoas tornou-se universal, que, se apropriado pelos educadores, políticos, governantes, levará a uma maior humanização e emancipação das pessoas.

Cabe também, como se fez acima, destacar como Freire se aproxima do pensamento de Morin segundo as autoras Brauer e Freire (2021). Abaixo, são elencados os argumentos de aproximação entre eles conforme as autoras:

- a) Educação é concebida como instrumento de libertação e emancipação do sujeito, que carrega um conhecimento prévio, contextualiza o que sabe através da crítica, transformando-se em sujeito autônomo de seu pensamento.
- b) Compreende o educador como alguém que dá significado para o que ensina, compartilha saberes, contextos, constrói relação horizontal e de confiança com o educando.
- c) Diálogo é prática importante no processo de construção, negociação e intercâmbio. Por ele se dá a formação crítica, autonomia e possibilita a transformação do sujeito e amplia o saber.
- d) Pensamento crítico perpassa as obras sendo conhecido mundialmente por criar Pedagogia Crítica. Para ele, a realidade pode ser vista com olhar crítico pelo educador e educando, possibilitando uma intervenção social para mudança.

Prosseguindo com o referencial, baseado nos saberes de Morin, a Unesco publicou um relatório, coordenado por Delors (2012), que divulga os quatro pilares da educação para o século XXI. A escolha dos quatro pilares coincide ao que esta pesquisa investiga, ou seja,

identificar a presença das aprendizagens dos pilares da educação do século XXI nos estudantes no contexto pandêmico.

3.3 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO SEGUNDO A UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentou em seu relatório, do ano de 2012, “Educação: um tesouro a descobrir, para a educação do século XXI” quatro conhecimentos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (UNESCO, 2012). Esses quatro pilares foram baseados nos sete saberes de Morin, sendo adotados para evidenciar a importância do caminho para o aprendizado, partindo do desejo de aprender a praticar o que se aprendeu, interagindo com o outro, resultando em um ser autônomo, humanizado, crítico de sua realidade e emancipado de instituições manipuladoras do sujeito. Os quatro pilares da educação para o século XXI unem-se aos saberes de Freire (1996) na obra “Pedagogia da autonomia”, que descreve como o docente e o educando podem aprender mutuamente sem um se sobrepor ao outro, numa busca constante de liberdade no fazer e ser. A seguir, apresenta-se uma breve reflexão com os quatro pilares numa perspectiva freiriana do aprendizado e da autonomia.

Aprender a conhecer constitui um problema epistemológico de todas as épocas e para todas as pessoas. Na educação é fundamental discutir e trabalhar esse problema com estudantes e docentes para melhor compreender como acontece o aprendizado do conhecimento. O objetivo deste tema é aprender a conhecer, que descreve como adquirir novos conhecimentos, ao mesmo tempo atualizar aprendizagens acumuladas durante os anos escolares em educação básica. O mais comum no sujeito é buscar mais e mais conhecimentos sem, no entanto, torná-los práticos, algo que possa ser compartilhado com outros de diversas áreas do saber. Desse modo colocado, um sujeito que aprende a conhecer é capaz de ser autônomo naquilo que quer aprender, ultrapassando o que se ensina na escola e universidade, tornando-se um sujeito aprendente em toda jornada da vida. Contextualizando ao período da pandemia, aprender a conhecer é uma tarefa que exige esforço, vontade pessoal, mediada pelo professor, colegas e tecnologias. O jovem do EM aprende a fazer estágio de sua autonomia intelectual com ajuda de seus professores, chegando ao término com habilidade para vencer barreiras que impedem a aprendizagem.

O aprender a fazer, inseparável dos três pilares da educação, objetiva o conhecimento para o lado prático. Se o sujeito sabe (conhecimento), ele é capaz de produzir e fazer o que sabe.

Impensável o conhecimento somente para produzir algo material para a indústria ou mercado, porque a evolução do conhecimento possibilitou a redução do trabalho físico transformando-o em um trabalho intelectual. É isso o que acontece, em geral, nas escolas: utilizam muito o intelecto e pouco se olha o lado *maker*, ou seja, a resposta para a pergunta dos estudantes: “para que isso serve em minha vida?” Para os jovens, isso é importante. É importante demonstrar o lado prático do conhecimento, o que nem sempre é possível nas áreas humanas e sociais, porém é possível com a prestação de serviços inteligentes e sem qualquer dano à natureza. “Aprender a fazer” é uma aprendizagem do cotidiano que está, muitas vezes, longe da escola e perto da fábrica, da indústria. Entretanto, para conseguir o “saber fazer”, há formas diversas, sendo a mais comum aprender de alguém, observando pares com saberes diferentes, em um ambiente voltado ao aprendizado. Nesse sentido, em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) faz um jogo de perguntas para saber quem sabe mais, os camponeses ou ele, já que um desses camponeses falou que quem sabia ali era o doutor e não eles. Freire divide o quadro negro e começa o jogo. O autor começa perguntando a eles o que é a maiêutica socrática. Eles não sabem. Ponto para Freire. Então, eles perguntam: o que é curva de nível? Freire não sabe. Ponto para eles. Assim foi o jogo até o fim, ficando empatado o jogo dos saberes (FREIRE, 1992, p. 24). Essa é a riqueza dos saberes e da aprendizagem coletiva colocada em comum, facilitando a troca dos conhecimentos e do fazer como habilidade.

Aprender a viver (conviver) juntos, eis o verdadeiro aprendizado. O relatório apresenta que um grande desafio para a educação é ensinar a conviver. Como se aprende a viver com a diversidade, sem violência, com a pobreza, sem necessidades básicas atendidas? O lugar desse aprendizado é na escola, de forma privilegiada, porque há grande massa de estudantes de diversas etnias, gêneros, provindos de vários lugares vivendo num mesmo ambiente. A escola é o lugar do encontro, não só de estudar. Em um ambiente escolar particular, os problemas não são de ordem econômica, são problemas de gênero, culturais, psicológicos e sociais. Envolver estudantes desde cedo em projetos sociais, ou causas simples que os mobilizam, pode ser uma alternativa para um aprendizado necessário que gere uma boa convivência e a superação de tais problemas. Os outros, diferentes e complexos, como é o ser em desenvolvimento, encontrando-se com outros “eus”, eis o aprendizado da convivência permeado de respeito e diálogo no ambiente escolar.

O último pilar “aprender a ser” integrado aos outros pilares, reforça o aprendizado da convivência com o outro, pois o outro ensina a olhar dentro de si mesmo. O objetivo de toda escola é ensinar muitas coisas para os estudantes, e essa responsabilidade de ensinar “a aprender

a ser” precisa ser uma parceria com a família e com o próprio estudante. Na pandemia, o jovem do EM experimentou a ausência dos colegas da escola, podendo contar pouco com sua família e com a escola no processo de busca do aprender a ser responsável, solidário, cidadão e ético. Mais do que ensinar conteúdo sem sentido para um futuro incerto, a escola e a família podem ensinar a lidar com as desigualdades e problemáticas do mundo contemporâneo. Tal aprendizado não termina com o fim do EM; é algo para toda a vida, como poderiam ser os aprendizados em geral na vida da pessoa.

Ao relacionar-se com os quatro pilares da educação contemporânea proposta pela Unesco, continua-se dialogando com o outro relatório da Unesco que aborda um novo contrato social para a educação.

3.4 UM NOVO CONTRATO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO - UNESCO

Após a pandemia da Covid-19, ainda não erradicada no mundo, a Unesco elaborou um Relatório Global da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, em 2022, o qual convida a reimaginar o futuro justo, permeado de paz e sustentabilidade. Um futuro compartilhado, planejado pelo conhecimento e aprendizagem é resultado de “escolhas que fazemos hoje de maneira coletiva” (UNESCO, 2022, p. 8). O que e como a educação global pode contribuir para o futuro da humanidade? Essa é a pergunta respondida pelo Relatório elaborado pela organização. Para fazer frente a tantas mudanças, diz a comissão: “um novo contrato social para a educação, que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro” (UNESCO, 2022, não paginado), é imprescindível.

Destacam-se alguns pontos desse Relatório que argumentam como a educação pode gerar mudança nas pessoas e mesmo transcendê-las. São argumentos que tornam possível concretizar um novo contrato social a favor da educação.

O primeiro ponto a destacar do relatório é a crença que “famílias, comunidades e governos em todo o mundo” (UNESCO, 2022, p. 8), tem no poder da educação. Eles sabem muito bem que, “apesar das deficiências, as escolas e os sistemas educacionais podem criar oportunidades e proporcionar caminhos para o avanço individual e coletivo” (UNESCO, 2022, p. 8). Porém, saber disso não basta para que a educação transforme vidas e o mundo. A negação de uma educação de qualidade, gratuita e inclusiva é uma realidade desafiadora no mundo todo. Mesmo aqueles que têm acesso às escolas e terminam a educação básica não se sentem preparados para os desafios presentes nem conseguem vislumbrar um futuro otimista, porque

“os desafios também decorrem de por que e como educamos e das maneiras pelas quais organizamos a aprendizagem” (UNESCO, 2022, p. 9). Desse modo, um novo contrato social para a educação poderia ser norteado em dois princípios fundamentais: o direito à educação; e uma educação como compromisso de um bem comum público (UNESCO, 2022). O princípio do direito à educação, artigo nº 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no entanto sem efetivação total em alguns países, pode ser ampliado para uma educação ao longo da vida, pois as rápidas transformações tecnológicas exigem atualização contínua para atender as demandas das novas gerações. No Brasil, o direito à educação é regido pelo *caput* art. 6º da Constituição Federal de 1988 que determina:

Art. 6º 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, na forma desta Constituição. (BRASIL, CF, art. 6º, *caput*, 1988)

Os direitos sociais, regidos pelas cláusulas pétreas da Constituição Federal de 1988, consolidam a igualdade do povo, iniciando com a educação, haja vista que todos considerados brasileiros natos ou naturalizados são iguais no acesso aos direitos e perante a Lei. É o que o art. 5º da constituição garante:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança [...] (BRASIL, CF, art. 5º, *caput*, 1988).

Encontra-se, também, na LDBEN em seu art. 5º, o mesmo apelo como a “voz” de qualquer cidadão, organização civil organizada, que deseja reivindicar o direito à educação em qualquer lugar, no território nacional, em que não esteja sendo cumprido, visto que:

Art. 5º, *caput*: O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, Lei nº 9.396/1996, p. 10)

Um direito surge de uma demanda da população e precisa ser garantido ao povo e cumprido pelo seu representante, porque, em geral, originou-se de uma luta para garantir algo necessário à vida de forma igualitária. Alguns direitos básicos não são efetivados plenamente no Brasil, como é o caso do direito à educação, por isso a UNESCO sugere um novo contrato social para que a Educação seja um direito praticado em todos os países da forma mais equitativa possível.

O segundo princípio convoca a sociedade ao compromisso público comum, por meio do diálogo e de ações oriundas de questionamentos, fazendo esforço compartilhado de manter a educação como um bem coletivo, resultando em crescimento coletivo do compromisso assumido. Isso significa que “um compromisso com a educação como um esforço social da sociedade e um bem comum, que os modos de governança educacional nos âmbitos local, nacional e global devem ser inclusivos e participativos” (UNESCO, 2022, p. 12).

O segundo ponto destaca o incentivo que é dado para as instituições de ensino desenvolverem currículos abrangendo a ecologia, cultura e interdisciplinaridade, fomentando “apoiam os estudantes a ter acesso ao conhecimento e a produzi-lo, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua capacidade de criticá-lo e aplicá-lo” (UNESCO, 2022, p. 13). Reimaginar a educação requer mudanças na estrutura curricular das escolas de educação básica para aproximar os criadores de novos conhecimentos com aqueles que apenas os adquirem. Os currículos podem ser menos técnicos e mais humanos, ensinando a interação, colaboração, evitando a competição e o individualismo entre os estudantes. Portanto, diz o relatório: “modificar a forma como discutimos o mundo vivo nos currículos educacionais é uma estratégia importante para reequilibrar nossas relações com ele” (UNESCO, 2022, p. 64). A discussão sobre os problemas causados no planeta pela ação humana, quando equivocada, deveria/poderia ser algo reaprendido nas escolas, e das escolas para as comunidades, fazendo conexão com todas as forças intelectuais que formam consciência e opinião de massa. O saber cuidar da casa comum pressupõe o saber aprender a cuidar do outro que vive nessa casa comum, no mesmo bairro, cidade, país. Cuidar e deixar-se cuidar é um aprendizado interdisciplinar, transversal, interdependente que acontece nas escolas formais, mas também em espaços não formais de educação. É assim que a educação pode reimaginar outros futuros mais colaborativos, humanizados e preocupados com a vida planetária.

O terceiro ponto escolhido ressalta o trabalho transformador do professor. Assim como Freire e Morin, a Unesco resgata o valor e a força que tem um professor como agente que leva transformação por onde passa. Para se alcançar um futuro global diferente, o professor será reconhecido como profissional diferenciado por levar conhecimento, criticidade, ética do cuidado, leitura e escrita, autonomia para quem desejar aprender. Educação é um processo de longo prazo quando o desafio é mudar uma mentalidade e a maneira de “ver o mundo”; processo que não é construído sozinho, mas em comunidade, com instituições que tem a missão de educar, com governantes que fortificam leis em prol da educação. Ou seja, um trabalho processual coletivo e colaborativo.

A consciência do exercício do trabalho cooperativo e colaborativo do professor será relevante para educação do futuro, sabendo que há talentos e inteligências que merecem destaque em alguns momentos como forma de valorização do educador. Entretanto, ensinar tornou-se complexo na contemporaneidade, tanto que o educador necessita de colaboração de seus pares. O profissional precisa saber trabalhar de forma interdisciplinar para atender os estudantes em suas necessidades mais singulares. O relatório traz esse desejo quando afirma ser preciso: “pensar o ensino como um trabalho que ocorre em toda a escola e junto com outros educadores” (UNESCO, 2022, p. 80). Essa forma de trabalhar cooperativamente requer mudança de visão do professor, pois, durante o período de estudo da sua graduação, aprende pouco ou quase nada a planejar em equipe. A Unesco (2022) reconhece essa dificuldade do educador e das instituições de preparação adequada e suporte para adaptar, construir, elaborar planos de ensino conjuntamente, abrangendo o todo da escola ou de espaços educacionais.

Novos futuros através da educação precisam de professores formados profissionalmente com conhecimentos de alta performance durante sua formação pedagógica. Docentes universitários das licenciaturas revelam que o licenciando aprende, realmente, a ser professor na prática de sua profissão no ambiente escolar. A licenciatura profissionaliza e a atuação junto aos estudantes jovens, adolescentes e crianças complementa a formação. Depois de alguns anos de prática, adquirindo consciência de saberes necessários para ser educador, ainda assim é preciso desenvolvimento contínuo da profissão, mantendo-se atualizado e pronto para ensinar as novas gerações.

Finalizando este ponto, o relatório descreve como o professor pode ser político e participar de debates públicos defendendo uma educação transformadora de mentes com diálogo aberto, reimaginando a educação coletivamente. Sua participação no bem público e comum, que é a educação, fortalece a identidade profissional em meio a políticos que precisam do conhecimento dos educadores para tomada de decisões acertadas ao fazer políticas públicas educacionais.

Terminando esse capítulo dos referenciais, sendo eles Freire, Morin, os quatro pilares da educação e o novo contrato social para a educação da Unesco, o estudo segue com a revisão da literatura trazendo autores que pesquisaram temáticas relevantes no período da pandemia.

4 ENSINO REMOTO, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS NA LITERATURA NOS DOIS ANOS DE PANDEMIA

A revisão da literatura teve como objetivo analisar estudos relacionados ao tema da pesquisa, utilizando-se de plataformas digitais como *Google Acadêmico* e BDTD. Neste estudo, tendo em vista o período pandêmico, de aproximadamente 24 meses quando foi qualificado, entendeu-se que a busca por artigos e dissertações voltados ao assunto da educação, que provavelmente teria sido impactada pela pandemia da Covid-19, teria iniciado no ano de 2020 e concluído ao final de 2021. Além disso, ressalta-se que por questões temporais, as teses não foram consideradas como objeto de estudo desta pesquisa.

Para buscar os temas relacionados ao estudo em questão, foram pesquisadas variantes de palavras-chave, em ambas as plataformas, como, por exemplo, pandemia e educação; ensino remoto; aprendizagem na pandemia; aprendizagem e EM; TDs na pandemia e linguagens na BNCC. O período pesquisado nas plataformas citadas seguiu o critério dos anos da pandemia da Covid-19, ou seja, de março de 2020 a dezembro de 2021.

Quadro 1 – Quantidade de artigos e dissertações escolhidas para seleção

Plataformas	Artigos	Dissertações	Incluídas	Excluídas
BDTD	0	8	4	4
<i>Google Acadêmico</i>	30	0	7	23
Totais:	30	8	11	27

Fonte: Autor (2022)

Nas buscas realizadas, foram selecionadas quatro (04) dissertações e sete (07) artigos, dentre as plataformas de base de dados consultadas. Foram pesquisadas dissertações associadas aos aspectos voltados ao período pandêmico da Covid-19 e relacionadas a investigações científicas a respeito dos componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias, aprendizagem e tecnologias. Das quatro dissertações selecionadas, apenas duas (2) dissertações foram incluídas ao *corpus* de pesquisa, como resumo. As quatro dissertações excluídas não apresentaram requisitos temáticos propostos para este estudo, após leitura do resumo, introdução e metodologia, conforme quadro 1 acima.

Complementarmente, consultou-se o *Google Acadêmico* observando os seguintes critérios de seleção dos artigos nesta pesquisa, segundo as temáticas: a) educação na pandemia; b) as TDs durante as aulas remotas; e c) ensino da área de Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, e Língua Portuguesa). Dos 30 artigos analisados apenas 7 (sete) artigos foram incluídos no resumo e na composição do *corpus* da pesquisa, conforme a busca realizada na plataforma, seguindo os critérios de pesquisa adotados. Por sua vez, 23 artigos foram excluídos tendo em vista não tratarem do componente em pauta (Linguagens e suas Tecnologias, pandemia e ERE) e alguns com pouco aprofundamento conceitual. A exclusão foi realizada após leitura do resumo, da introdução e da metodologia dos artigos selecionados, embora foram aproveitados com alguma referência dentro da pesquisa.

Segue resumo dos artigos que abordam o ensino e aprendizagem na pandemia.

4.1 ARTIGOS SOBRE O ENSINO DURANTE A COVID-19

Os artigos científicos, incluídos e que compõem esta revisão de literatura voltada ao tema determinado, fazem um breve panorama de cada estudo elencando: tema central, objetivos, principais resultados/achados e considerações finais. Os sete artigos analisados e resumidos foram dos autores: Knuppel *et al.*, (2021); Pinto e Martins (2021); Catanante *et al.*, (2020); Medeiros (2020); Vieira *et al.*, (2021); Denardi *et al.* (2021); e Oliveira e Corrêa (2020). Segue resumo dos artigos e resultados encontrados.

O estudo de Knuppel *et al.*, (2021) investigou aspectos da formação docente no período de ERE e teve como objetivo discutir o papel da formação docente por meio de experiências criadas com o Projeto Ideias para uma Educação *online*. O artigo relata a experiência de professores que participaram desse projeto realizado em rede por integrantes de núcleos de Educação a Distância de todo o país (KNUPPEL *et al.*, 2021). O Projeto Ideias relatado propiciou formação digital a muitos docentes a nível nacional, de maneira rápida através de plataformas gratuitas, com embasamento teórico e aplicabilidade pedagógica, para atuarem em suas atividades cotidianas educacionais (KNUPPEL *et al.*, 2021).

Os autores evidenciaram que, a partir da atuação em rede, unindo Instituição Educacional Superior estadual, foi possível realizar, desenvolver e disponibilizar cursos de formação docente *online*, na perspectiva permanente com possibilidades educacionais permeadas pelo digital. Ainda segundo os autores, o projeto:

reforça a necessidade de formação docente de forma permanente que contemple recursos e interfaces digitais, ajudando no tratamento didático dos conteúdos discutidos entre professor e aluno, mesmo que eles estejam geograficamente distantes (KNUPPEL *et al.*, 2021, p. 08).

Em outro estudo, Pinto e Martins (2021) tematizam a implantação do ERE em duas escolas públicas e duas particulares da Educação Básica. O objetivo do artigo é relatar estratégias adotadas nessas escolas para manutenção das atividades letivas durante a pandemia da Covid-19. Para isso, realizou-se entrevistas com as gestoras dessas escolas, gerando dados para composição temática do artigo. Os principais achados dos autores são destacados na sequência: “o professor não deixa de ser essencial ao processo formal de ensino-aprendizagem, mas não pode, sozinho, resolver as complexas questões que envolvem a posição da escola diante das tecnologias digitais disponíveis” (PINTO; MARTINS, 2021, p. 06) Os autores consideram que o ERE “foi uma solução temporária e emergencial que permitiu às instituições de ensino a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino fora do espaço físico da escola, no contexto da pandemia” (PINTO; MARTINS, 2021, p. 04). O recurso tecnológico adotado pelas escolas públicas foi o *Google Classroom*, por meio de parceria feita sem custos com as prefeituras e secretarias educacionais. Por sua vez, os recursos adotados nas escolas particulares foram: *Zoom* e *Microsoft Teams*. Recursos que já existiam nas escolas antes da pandemia, porém pouco utilizados. Em todas as escolas públicas e particulares, aconteceu formação docente para se apropriarem dos recursos, segundo relato das gestoras nas entrevistas.

Nas considerações finais do artigo, eles confirmam que o problema do ensino utilizando ferramentas digitais é da gestão, famílias, coordenadores pedagógicos e alunos. A formação de professor para dar conta do ERE foi imprescindível nas escolas, que possibilitou ao docente ter confiança no seu fazer pedagógico durante a pandemia. Conforme observação dos autores, “os professores foram induzidos pelas circunstâncias a repensarem suas práticas e, com criatividade, pensarem nos seus próprios processos de aprendizagem enquanto planejavam novas formas de lecionar” (PINTO; MARTINS, 2021, p. 12). Tanto escolas públicas como particulares foram desafiadas a implantarem o ERE e conseguiram, por meio do trabalho em rede, colaboração, empenho e profissionalismo dos docentes. As estratégias adotadas no ERE continuarão pós-pandemia, empregando os recursos digitais em benefício da educação, relataram as gestoras das escolas de ambas as redes.

No artigo dos autores Catanante *et al.*, (2020), eles pesquisaram sobre a participação do aluno nas aulas *online* durante a pandemia, tendo como objetivo investigar a relação entre o acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação e a participação dos alunos nas aulas

diárias *online*. O estudo ocorreu em uma escola estadual de Ensino Fundamental II e EM, com 481 alunos matriculados em 2020, no município de Miracatu/SP, situada em uma zona periférica, bairro de casas populares. (CATANANTE *et al.*, 2020).

Os dados evidenciaram que levar a sala de aula para dentro das casas dos estudantes não repercutiu bons efeitos para o ensino e aprendizagem, pois os estudantes não estavam habituados à nova forma de aprendizagem (CATANANTE *et al.* 2020). O estudo mostra que ter acesso à *internet* e recursos tecnológicos para participar ativamente das aulas não garante a presença dos estudantes, pois uma aula que motiva a aprendizagem vai além dos recursos tecnológicos (CATANANTE *et al.*, 2020). Também evidenciou que essa geração de estudantes de escolas em periferias tem como principal recurso tecnológico educacional o celular. Embora seja usado de maneira multifuncional, ele substitui uma gama de aparelhos e desempenha as mais variadas funções em inúmeras áreas por meio dos seus aplicativos, dizem Catanante, *et al.*, (2020).

Seguindo com a revisão de literatura, realiza-se os estudos de artigos científicos voltados às temáticas com foco no ensino através de TDs nos componentes Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa.

O estudo de Medeiros (2020) apresenta uma experiência com o componente curricular Arte a partir de atividades remotas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. O objetivo do estudo foi apresentar brevemente algumas propostas pedagógicas aos alunos de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental durante aulas remotas de Arte por meio de redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e do *website* oficial da escola estudada.

Na área de Linguagens, Arte é um componente de expressão do “eu interior” que está em contato com os gêneros artísticos, por meio dos quais o estudante vai conhecendo-se. A intencionalidade da aula de Arte no período pandêmico crítico, isolado em casa, é a de manter o vínculo com os alunos e para que eles não se afastassem das linguagens artísticas (MEDEIROS, 2020). Apesar do isolamento, o ensino da Arte encontrou diversas formas de vínculo com os alunos. Os filmes, os vídeos musicais, as obras de arte, as músicas e as letras e as visitas virtuais aos museus contribuíram para que o estudante conhecesse a diversidade da Arte no mundo (MEDEIROS, 2020). Com essa visão artística, os alunos puderam explorar e produzir sua própria arte ou pensamento do que seja arte (MEDEIROS, 2020). As TDs nesse ponto são ótimas ferramentas para o acesso à arte. Mesmo usando o *smartphone*, o conteúdo digital não se torna cansativo e o estudante interage quando estimulado a fazer arte, mesmo achando que não consegue fazer um desenho ou obra de arte (MEDEIROS, 2020). Nas

considerações finais, fica evidente que o ensino da Arte, mais do que outros componentes, tem suas vantagens salientadas com o uso das TDs, mesmo com o isolamento, que inibe a participação do estudante no fazer sua própria arte e pensamento. Alguns impasses são apresentados pela autora, como a dificuldade de determinados professores que não se sentem confortáveis com o uso da tecnologia, bem como alguns alunos que não têm acesso à *internet*. Ainda, Medeiros (2020) reforça que não se alcançam todos os alunos para realizarem as atividades propostas, por diversos motivos, dentre eles o não acesso à *internet*, sendo esse o principal. Por sua vez, por meio das redes sociais é possível interagir com os alunos e desenvolver aulas de Arte. Eles responderam positivamente às aulas, evidenciando a qualidade e a dedicação dos estudantes nas atividades. Fica cada vez mais evidente a possibilidade de aprender de múltiplas formas, em todos os espaços e em tempos diferentes (MEDEIROS, 2020). Por fim, Medeiros (2020) ressalta que o período de aula remota possibilitou enxergar com mais nitidez a potencialidade de um ensino híbrido, de modo que atividades presenciais poderão ser complementadas com propostas *online*.

O estudo de Vieira *et al.*, (2021) sobre o ensino do componente curricular Educação Física, teve como objetivo analisar a perspectiva do professor desta área escolar na educação básica para as aulas durante e após a pandemia da Covid-19. A visão dos 131 professores de diversas cidades, das cinco regiões do Brasil (sendo 51,15% de pessoas do sexo feminino e 48,85% masculino), quanto à didática a ser aplicada no retorno das aulas presenciais, ainda na pandemia, cuidados e possibilidades foram temas discutidos no estudo. Um questionário foi desenvolvido e disponibilizado através da plataforma *online Google*, e os dados revelaram que 12,98% dos professores acreditavam que não haveria mudança didática com o retorno das aulas e 87,02% tinham perspectivas de mudança didática com retorno presencial das aulas (VIEIRA *et al.*, 2021). Os autores apresentam alguns percentuais que foram ressaltados no estudo e que estão apresentados neste tópico de modo resumido. Questões em relação às aulas práticas e o contato físico entre os estudantes na atividade física, tiveram como resposta que 61,83% eram favoráveis ao retorno com aulas práticas e 38,17% desfavoráveis nesse momento ainda de pandemia e risco de contágio. A pergunta sobre o uso de ferramentas tecnológicas nas aulas de Educação Física obteve 48,85% na opção dos que acreditam na probabilidade de acontecer; enquanto 32,07% razoavelmente provável e 19,08% acreditavam numa probabilidade muito pequena. Quanto à substituição das aulas presenciais por aulas *online*, 47,33% dos professores veem como pouco prováveis aulas aplicadas *online* e 34,35% achavam essa possibilidade completamente improvável. Um pouco mais confiantes, 12,98% dos professores disseram ser

razoavelmente provável e 5,34% afirmaram a situação como muito provável. Quanto à habilidade de o professor saber usar essas ferramentas tecnológicas, como revelam os dados sobre isso, a maioria descreveu como despreparado para ensinar através do ERE, 8,40% consideram muito pouco, e 55,73% pouco capacitados. Entretanto, uma parcela considerável de 31,30%, relataram estar muito preparados e 4,58% extremamente capacitados. Foi questionado sobre a eficiência do ERE nessas aulas e 48,09% dos professores viam como positiva e 25,19% acreditavam ser muito ou extremamente possível a eficácia dessas aulas. Outra questão aos professores foi sobre se era possível implantar aulas remotas, considerando as dificuldades diversas dos alunos. Como resposta, 25,19% deles disseram improvável, 48,09% pouco provável, 22,90% razoavelmente provável e 3,82% disseram ser muito provável. Por fim, tendo um iminente retorno das aulas presenciais perguntou-se sobre o maior desafio enquanto professor de Educação Física. Os resultados mostraram que 30,53% responderam que a dificuldade será em manter o distanciamento recomendado, outros 30,53% têm receios quanto a didática e metodologia de ensino, e 38,94%, disseram sobre desafios com material/espço, readaptação/recomeço, aspectos de saúde e alguns não souberam responder.

Nas considerações finais, Vieira *et al.* (2021) afirmam que a continuidade do uso das tecnologias é viável, porém com muita cautela sobre questões metodológicas, tendo em vista dificuldade de alguns professores em lidar com a tecnologia e alunos que não têm acesso à *internet*.

O ensino de Língua Inglesa na pandemia, segundo a pesquisa feita por Denardi *et al.* (2021), foi analisado no âmbito de como as aulas de inglês foram ministradas e como os professores reagiram às aulas remotas, em caráter emergencial.

Os dados levantados tiveram respostas de 24 professores de Santa Catarina e Paraná. A maioria dos professores eram jovens e lecionavam inglês em escolas de idiomas, particulares e públicas de educação básica. Eles também já utilizam TDs em suas aulas com objetivo de tornar a aula mais participativa e acompanhar o desenvolvimento e atividades do aluno, usando os recursos *Kahoot*, *Lyrics Training*, *Nearpod* e *Google Maps*, (DENARDI *et al.*, 2021). Os dados revelaram ainda que quanto mais familiarizado com os recursos digitais, maior a possibilidade de novas metodologias, entretanto, observam que o “uso efetivo e adequado da tecnologia em sala de aula requer uma nova competência exigida dos professores: a fluência digital” (DENARDI *et al.*, 2021, p. 117). Durante a pandemia, as plataformas digitais para as aulas foram: *Google Meet*, *Zoom*, *Bongo*, *Skype*, *Google Hangouts* e *Microsoft Teams*. Apesar disso, os dados mostram que a aula ocorreu de forma similar à presencial, sendo que a interação

continuou com o mesmo nível e o uso das línguas (materna e estrangeira) se manteve, (DENARDI *et al.*, 2021). Pelo relato de alguns desses professores sobre a motivação, eles a consideram fundamental para aprendizagem, tendo em vista o tempo crítico da pandemia. Um ponto sem evolução foi o da avaliação dos estudantes, pois os docentes responderam na pesquisa que a prova era aplicada, somente mudando a forma: oral, pesquisa ou individual com câmera ligada. O processo de aprendizagem não foi levado em conta, algo que poderia ser ressignificado com a entrada das TDs. “Esse novo contexto que prima pela colaboração, negociação e transparência, dentre outros atributos, também requer uma nova postura dos professores diante da avaliação” (DENARDI *et al.*, 2021, p. 124). Dessa forma, fica evidente que o ensino da Língua Inglesa continuou tendo uma avaliação na concepção tradicional, como no presencial. Quanto ao desempenho dos estudantes, estes se tornaram mais ativos e protagonistas em buscar o conhecimento da língua inglesa. Na compreensão de alguns professores, houve mais autonomia do estudante no ERE. Embora, no ERE, as aulas precisam ser bem planejadas e, mesmo assim, cansam docentes e estudantes por exigir maior concentração e foco na tela (computador, *tablet* ou celular).

Por fim, nas considerações finais, a pesquisa com os professores das três escolas citadas demonstrou a preocupação dos professores com a aprendizagem dos estudantes, algo que aumentou com o ERE. Foi exigido um maior planejamento para oportunizar aos alunos novas práticas pedagógicas ao ensinar e aprender, isto é, de introdução ao letramento digital nas aulas de língua inglesa (DENARDI *et al.*, 2021). No entanto, é opinião comum nos relatos que as aulas podem ser presenciais havendo com isso maior interação e contato visual entre todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa do ensino da Língua Portuguesa na pandemia, realizada por Oliveira e Corrêa (2020), com estudantes do 8º ano, de escola particular, com um total de 88 alunos, no mês junho de 2020, teve o objetivo de evidenciar como as práticas educativas com as TDs podem apresentar potencialidades e fragilidades no ERE. A substituição do presencial pelo remoto e o uso das TDs mudaram o modo de professor e estudante lidarem com o conhecimento, fazendo com que tais tecnologias “tornassem a própria sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos alunos e servindo como mediadora do processo de aprender”. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 256).

Os autores Oliveira e Corrêa (2020) buscaram práticas de ensino da Língua Portuguesa, como, por exemplo, a atividade de produção de texto (gênero jornalístico e *meme*) e gramática, utilizando quatro ferramentas digitais, *Publisher*; *Meme Generator imgflip*; *Mentimeter* e

Quizlet como mediadoras. Para atingir o objetivo pedagógico previsto, foram utilizadas as ferramentas tecnológicas digitais específicas, como o *Publisher*, para produção do texto jornalístico e *Imgflip - memes generator*, para produzir o gênero *meme*.

As ferramentas digitais *Mentimeter* e *Quizlet* foram utilizadas para ensinar a gramática em dois tópicos: formas nominais e oração coordenada. “O recurso *Mentimeter* foi utilizado para criar uma nuvem de palavras, pois é uma ferramenta para ser usada *online*, que permite realizar atividades interativas com os participantes” (OLIVEIRA; CORREA, 2020, p. 263). E o recurso citado pelos autores novamente, o *Quizlet*, é uma ferramenta que permite a criação de listas de estudo sobre qualquer conteúdo. Por meio dela, é possível aprender brincando com *flash cards*, jogos e testes (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 264).

Os autores concluem que o ensino da Língua Portuguesa no ERE utilizando TDs possibilitou o que segue:

- a) mudanças na postura do professor e do aluno em relação aos processos de aprender e ensinar no ERE e o uso adequado de ferramentas digitais;
- b) conhecer e dominar as TDs para auxiliar os alunos na tarefa educativa;
- c) engajar os alunos nas tarefas, desenvolvendo um papel mais ativo e significativo;
- d) dar *feedback* em todas as atividades, servindo como avaliação, conforme Oliveira e Corrêa (2021, p. 266).

Por fim, suas considerações finais evidenciaram que o ERE apresenta fragilidades, como não saber se o aluno está de fato participando naquele momento, caso mantenha a câmera desligada. Outra fragilidade é a ferramenta digital gratuita, pois sofre limitação no uso, o que poderá dificultar a execução da tarefa.

Tendo em vista os artigos, analisa-se a apresentação de aspectos percebidos como convergentes e divergentes em relação aos conteúdos que foram apresentados. A seguir, apresentam-se alguns pontos convergentes nos estudos: a) o ERE por meio das TDs foi um fator positivo ressaltado nos artigos (MEDEIROS, 2020); (VIEIRA *et al.*; DENARDI *et al.*, 2021); b) o uso das ferramentas digitais contribuiu para a mudança de postura do professor e do aluno no ensino e aprendizagem, (OLIVEIRA; CORREA; DENARDI *et al.*, 2021); e c) as TDs tendem ser utilizadas no ensino mesmo com o retorno das aulas presenciais (PINTO; MARTINS; VIEIRA *et al.*, 2021). Por outro lado, as divergências entre os artigos aparecem, as quais destacamos as seguintes: a) professores e alunos preferem aulas presenciais, não descartando as tecnologias nessas aulas (DENARDI *et al.*, 2021); b) professores que não se sentem confortáveis utilizando tecnologias (MEDEIROS, 2020); c) o acesso à *internet* não

chega a todos os alunos, causando desigualdade na aprendizagem e evasão (MEDEIROS, 2020); d) a cultura digital na educação ainda está distante da realidade dos alunos e de professores (CATANANTE *et al.*, 2020); e) há uma tendência dos professores usarem a tecnologia no ERE como se estivessem na sala presencial (OLIVEIRA; CORREA, 2021).

Após realizar resumo dos sete artigos, selecionados de revistas e dossiês, bem como feita a análise das convergências e divergências entre eles, passa-se a resumir duas dissertações incluídas, e posterior análise dos seus conteúdos.

4.2 DISSERTAÇÕES DE 2020-2021

As duas dissertações de mestrado selecionadas apresentam temas pertinentes ao que se propõe essa pesquisa. Ambas escritas no período pandêmico, um dos motivos da seleção. Seguindo os mesmos critérios de resumo: tema central, objetivos, principais resultados/achados e considerações finais.

A dissertação de mestrado de Ulbrich (2021) teve o objetivo de analisar como os professores experientes do EM abordam e trabalham com as TDs durante a pandemia.

A pesquisa foi aplicada em duas escolas, uma pública e outra privada. De acordo com o objetivo geral, o professor experiente é considerado com 15 anos de prática de sala de aula, tempo em que as tecnologias e *internet* estavam entrando nas escolas para alguns desses professores formados. Por esse motivo, a autora afirma que:

a proposta curricular dos cursos de formação de professores, nesse período, não contemplava o uso das tecnologias na educação. Portanto, é na formação continuada e na inicial que o professor deve aprender a utilizar as tecnologias. (ULBRICH, 2021, p. 30)

A autora ressalta que esses professores, por serem do EM, terão que planejar aulas pensando no jovem que se encontra imerso nas tecnologias.

Os achados envolvendo as duas escolas, professores experientes do EM e uso de tecnologias, foram: na escola pública onde são atendidos 360 alunos do EM, não há laboratório de informática, porém havia três computadores na biblioteca, com impressora para uso dos professores e seriam instalados mais três para uso exclusivo dos alunos (ULBRICH, 2021, p. 38). Sobre o tema do aperfeiçoamento, cursos em tecnologia, dos 11 professores, cinco disseram que aprendem por conta e com seus pares, antes da pandemia. Ao iniciar o ano de 2020, já com a pandemia, a Secretaria de Educação do Estado ofereceu cursos.

Cada escola ficou responsável por promover uma capacitação para que eles soubessem como usar a plataforma do *Google Class*, produzir uma *webinar*, além de aprender sobre as *lives* e sobre como anexar arquivos, entre outras soluções (ULBRICH, 2021, p. 48).

Além dos cursos de formação, tais professores tiveram que fazer investimento em dados e equipamentos do próprio bolso. Com a pandemia, tiveram que reservar um espaço da casa para dar aulas e equipamentos para as aulas virtuais (ULBRICH, 2021, p. 49).

Quando questionados acerca do uso das TDs em sala de aula e sobre aplicativos e plataformas utilizados, a resposta foi “*Wikipedia, Blog, Word, Excel, Power Point, Redes Sociais e WhatsApp, YouTube* entre as ferramentas citadas nas falas” (ULBRICH, 2021, p. 51-52). O uso dos equipamentos foi reduzido a celular e projetor multimídia, pois a escola carece de equipamentos tecnológicos atuais. A autora afirma que mesmo com políticas públicas voltadas a investimento em tecnologia, tais recursos demoram chegar nas escolas, dificultando a prática em sala de aula (ULBRICH, 2021, p. 54).

Sobre a relação dos estudantes com a tecnologia, encontrou-se o uso frequente do celular, muitas vezes, sem fins pedagógicos. Os professores pesquisados “afirmam que os estudantes têm pouca habilidade com recursos tecnológicos voltados a propósitos educativos” (ULBRICH, 2021, p. 60). Há preocupação em liberar o celular em sala de aula, porque as redes sociais invadiram o mundo jovem, desvirtuando a pesquisa e o foco da aula.

Por fim, sobre o futuro das tecnologias no retorno presencial, os relatos foram: haverá maior discernimento com uso das tecnologias por parte dos alunos; não terá continuidade tecnológica, porque há pouquíssima na escola; o uso tecnológico trouxe uma nova forma de aprender e ensinar.

Na escola particular que atendia 326 alunos do EM até 2020, quando se deu a pesquisa, havia um laboratório de informática com fones de ouvido e uma professora específica para auxiliar os alunos. Para os docentes, há três computadores na sala dos professores e *laptop* em cada sala de aula. Sobre o tema do aperfeiçoamento no uso de tecnologias, os professores da escola particular, de 10, quatro se atualizavam de forma autodidata, considerando antes da pandemia (ULBRICH, 2021, p. 45). Durante a pandemia, início de 2020, os professores, “além de suporte técnico com profissionais da área de tecnologias digitais, a formação envolveu toda a instituição em uma troca de conhecimentos entre os pares” (ULBRICH, 2021, p. 49).

Quando questionados acerca do uso das TDs em sala de aula e sobre aplicativos e plataformas utilizados, a resposta foi “sites, Redes Sociais, *Pinterest, WhatsApp*, editores de imagem, filmes, CD/DVD, *Podcast, YouTube*, Plataforma Edmodo e Dom Bosco” (ULBRICH,

2021, p. 51-52). Com tantas ferramentas, ressalta-se o uso do celular e *Tablet* pelos alunos com certo controle dos professores para não haver dispersão, comenta um dos relatos. Ao usar as tecnologias, os professores mencionaram que às vezes um equipamento não funciona, ou que a *internet* cai, a versão de *software* incompatível, dificultando a aula e o planejamento do professor (ULBRICH, 2021, p. 55).

Sobre a relação dos estudantes com a tecnologia, encontrou-se: os profissionais da educação reconhecem as “habilidades dos estudantes com as redes sociais e os jogos, porém não como instrumento de aprendizagem, e que é papel do professor direcionar tais habilidades” (ULBRICH, 2021, p. 60). Há uma perda de foco dos estudantes nas redes sociais, por isso muitos professores temem em deixar a *internet* liberada na escola e fazer alguma atividade, utilizando o celular.

Quanto ao futuro das tecnologias no retorno presencial, os relatos foram: haverá continuidade do ensino de forma híbrida; maior valorização da escola e seu espaço, porque não é só conhecimento, e, sim, socialização escolar; mesmo na pandemia o engajamento do professor aconteceu para que o estudante pudesse aprender.

Nas considerações finais, Ulbrich (2021) diz que houve uma atuação das instituições, tanto da escola pública como da escola particular, para promover a continuidade das aulas, com empenho na capacitação dos professores a fim de que pudessem utilizar as TDs. Melhorias na infraestrutura da escola pública, falta de insumos e equipamentos podem contribuir para que o professor diversifique o uso da tecnologia, o que dependerá sempre de políticas públicas voltadas ao investimento tecnológico educacional. Por sua vez, a escola particular pesquisada, como em geral acontece, não tem problema com a falta de tecnologia, mas problemas com a formação do professor para dar conta das TDs. Por fim, o professor experiente sabe relacionar teoria e prática e, quando planeja atividades de ensino e aprendizagem sabe como inserir e as TDs.

A segunda análise de dissertação de mestrado é de Ávila (2021), que tem como objetivo analisar a autonomia dos estudantes no contexto da pandemia 2020, em uma escola Estadual de Belo Horizonte, com estudantes do 9º ano, de baixa renda familiar. Ávila (2021) trabalha o conceito de autonomia levantada em bibliografias e sua aplicação no contexto educacional, bem como estuda as juventudes das periferias e sua relação com a escola.

Para conceituar autonomia emancipatória, o autor cita:

uma autonomia crítica do indivíduo onde a educação cumpriria a função não apenas de oferecer o conhecimento técnico e científico, mas impedir a regressão humana ao

que chama de barbárie: violência e autoextermínio (ADORNO, 1955, *apud* ÁVILA, 2021, p. 111).

Aliado a esse conceito de autonomia emancipatória, está Freire (1987, 1996), que concebe a emancipação como propósito de dar voz ao sujeito oprimido e dominado através de uma educação problematizadora. Entretanto, é Kant dizendo “que se tratava da saída do homem do seu estado de menoridade intelectual, ou seja, a incapacidade humana de se servir de seu próprio entendimento e se colocar sob um estado de subserviência [...]” (KANT, 2005, *apud* ÁVILA, 2021, p.111). O conceito do Imperativo Categórico desenvolvido por Kant atribui ao homem o poder de escolher e decidir sobre as coisas de forma tal que sua escolha se torna uma lei universal. Segundo Ávila (2021), uma crítica aos conceitos de Kant foi feita por Adorno (1995) quando disse que a razão autônoma proposta por Kant foi ineficaz no desenvolvimento da ideia de totalidade a partir do pensamento. Adorno (1995) mostra que a indústria cultural se apropriou dos sistemas educacionais para formar os indivíduos que servirão o capital e o consumo. Segundo o autor, “o uso da tecnologia e da técnica racional levou o homem a uma racionalidade totalitária, prisioneiro de uma razão técnica, que constrói ciência, tecnologia, mas não evoluiu a humanidade sob o ponto de vista moral e ético” (ADORNO, 1995, *apud* ÁVILA, 2021, p.115).

Para Kant (1996), a autonomia do indivíduo se dava exclusivamente pela razão, e para Adorno (1995), a autonomia passa pela capacidade de o indivíduo estabelecer um olhar crítico e humanizado sobre o mundo, entendendo as intenções e interesses das organizações dominantes do capital. Desse modo, Ávila (2021) problematiza o processo educacional, considerando a experiência e a reflexão como eixos que possam trazer cada indivíduo ao esclarecimento, sem se prender às amarras individualistas. O sujeito esclarecido emancipa-se, colaborando com o desenvolvimento da sociedade por meio da experiência política coletiva e democrática. Em seus estudos dos teóricos, Ávila (2021) não desconsidera Paulo Freire, que problematiza a emancipação do sujeito fazendo-o ter a consciência de quem ele é, por meio de uma consciência crítica e humanizada para então reconhecer o outro igual e não como subalterno. Sobre a pedagogia freiriana, Ávila (2021) comenta que ela requer participação dos agentes educativos, a começar pelos estudantes, nos acontecimentos políticos e sociais que são representados na escola e fora dela. A participação do sujeito, tão quista por Freire, requer sua emancipação daquilo que o oprime; para depois tornar-se autônomo em suas decisões, pois ninguém é autônomo primeiro para depois decidir (FREIRE, 1996). A autonomia do estudante, do adulto, trabalhador ou camponês vai se construindo na experiência “[...] porque ninguém é

sujeito da autonomia de ninguém; a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 67). Ávila (2021), após conceituar autonomia e emancipação com auxílio dos teóricos, introduz tais conceitos no contexto escolar da periferia brasileira. Os jovens aprendem a ser autônomos, como entende Freire, em seu contexto escolar e social? Quem é este jovem do 9º ano e do EM que chega à escola? Que visão de mundo esse jovem tem? Tais perguntas suscitam reflexões e desafios aos educadores hodiernos. Ávila (2021) considera importante que a escola utilize uma linguagem próxima ao estudante, com os instrumentos que eles utilizam em outros espaços, para, assim, poder desenvolver uma melhor aprendizagem e formação emancipadora. É nesse ambiente escolar, às vezes, estranho ao jovem, que há possibilidade de ensinar a ser autônomo, além de ser um espaço escolar da diversidade em que se aprende a emancipar de preconceitos e opressões por meio da pedagogia crítica e libertadora. O autor avança analisando a autonomia, desta vez relacionando seu conceito no contexto pandêmico e aulas transmitidas pela televisão, aplicativo do governo e Plano de Estudo Tutorado (PET).

A autonomia dos estudantes durante o isolamento e as aulas remotas, escreve Ávila (2021), pode passar por uma ideia de estímulo à independência em relação aos estudos e à aprendizagem, pois havia liberdade para o aluno estudar como quisesse, na medida de suas condições. Na verdade, para se atingir a autonomia e emancipação, o jovem precisa da instituição, não do rompimento com ela, para então questioná-la, propor mudanças e mudar o que for possível. Os dados da pesquisa revelaram que houve pouco dessa autonomia e emancipação do jovem na elaboração das atividades da escola, da mesma forma que os professores não tiveram autonomia no desenvolvimento escolar em 2020. A escola esteve muito mais distante dos estudantes, oferecendo a eles um recorte conteudista que já não era de interesse desses sujeitos antes mesmo da suspensão das aulas, relata Ávila (2021). O autor escreveu que o que mais dificultou o contato do estudante com a escola foi a comunicação pelas baixas condições econômicas das famílias. Muitas famílias não tinham aparelhos celulares próprios, outras pediam emprestado para vizinhos e familiares, alguns mudavam de endereço, não sendo possível receber o material impresso PET. Os dados mostraram ainda que a falta de interesse dos alunos desse contexto social dava-se muito antes da pandemia e a suspensão das aulas presenciais apenas revelou isso. Esse processo acontece, porque, segundo o autor, o ambiente escolar, muitas vezes, com regras voltadas para a disciplina e a oferta de conteúdo, além de que os estudantes, muitas vezes, estão desconectados de suas realidades e faz com que percam o interesse por aquele espaço enquanto ambiente real de aprendizado. Infelizmente,

nenhum estudante da escola pesquisada citou as aulas ou quaisquer aspectos relacionados ao ensino ou aprendizagem formal como algo preciso e que vale a pena, conclui Ávila (2021).

Nas considerações finais, Ávila (2021) apontou algumas realidades chocantes na educação básica para os alunos 9º ano da escola pesquisada, como a aceleração do uso de tecnologias, algo discutido, mas pouco implementado nas escolas; a escola é vista negativamente pelos estudantes, como uma obrigação para o cumprimento de uma etapa da vida; atividades conteudistas com pouco auxílio pedagógico desestimularam os estudantes; a falta de suporte governamental quando implantado o aplicativo Conexão Escola; as políticas educacionais do Governo de Minas Gerais foram desfavoráveis à participação de professores e de estudantes no ensino e aprendizagem; uso de TDs proposta para reduzir os danos educacionais não resolveu nem contribuiu para o aprendizado destes alunos; uso dos *smartphones* pelos jovens estudantes para entretenimento e comunicação entre eles, mas não para aprender algum conteúdo ou desenvolver tarefas escolares.

Neste âmbito, salientam-se pontos convergentes entre as duas dissertações apresentadas, bem como divergências, mesmo com realidades escolares bastante distintas. A primeira convergência é que, em ambas as pesquisas, os alunos e professores vivenciaram a pandemia e o isolamento havendo necessidade de adaptação das metodologias por meio de aulas remotas (ÁVILA, 2021; ULBRICH, 2021). Os estudantes de classe social baixa, de escola pública, tiveram enorme dificuldade para continuar os estudos de forma remota ou transmitida pela televisão (ÁVILA, 2021, p. 60); já na pesquisa de Ulbrich, (2021, p. 49) os alunos de escola pública tiveram dificuldade por falta de equipamento na escola e pessoal; na mesma pesquisa em escola particular os alunos não tiveram dificuldade de acesso a equipamentos pessoal ou escolar. Como segunda convergência, ocorreu a mobilização das escolas para alcançar os estudantes por meio das plataformas digitais e aplicativos (ULBRICH, 2021, p. 23). Na terceira convergência observada, ambas pesquisas, participantes do sistema educacional brasileiro, foram orientadas por pareceres, decretos estaduais e municipais (ULBRICH, 2021, p. 48). Muito embora de forma vertical em certas decisões governamental, segundo Ávila (2021, p. 39).

Ressaltam-se as divergências interpretadas nas dissertações de Ulbrich e de Ávila (2021). A primeira versa que os estudantes de escola pública pouco se engajaram nos estudos durante a pandemia, algo que era constatado antes da suspensão das aulas (ÁVILA, 2021, p. 159); diferente dos de escola particular que parecem mais motivados e autônomos nos estudos pelos motivos relatados (ULBRICH, 2021, p. 59). A segunda divergência trata da pouca

autonomia que a escola pública teve para fazer uma gestão da pandemia diferente da que decidiu o Estado, de forma vertical e não democrática (ÁVILA, 2021, p. 67). Na pesquisa de Ulbrich, (2021, p. 71), parece que houve experiência significativa por parte dos professores com aulas remotas e uso de tecnologias, não esperando iniciativas da Secretaria Estadual. A terceira divergência aponta o impacto da pandemia e o isolamento sobre os estudantes dessa escola pública, evidenciando ainda mais o descaso com a educação desses jovens de periferia, deixando-os com pouca alternativa para continuar seus estudos nesse período (ÁVILA, 2021, p. 131). Por outro lado, na escola pública da pesquisa de Ulbrich, (2021, p. 62) teve apoio da Secretaria de Educação aos alunos, mesmo faltando equipamento, houve engajamento de professores de alunos durante a pandemia.

Como analisado nas pesquisas na presente revisão da literatura apresentada, os artigos e dissertações acima raramente descrevem a visão do estudante sobre sua aprendizagem durante a pandemia. Por isso, esta pesquisa busca “ouvir e dar voz” aos estudantes do EM, sendo o que se propõe o próximo passo da pesquisa em sua metodologia.

5 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que investigou impactos da pandemia (2020-2021) na aprendizagem dos estudantes do EM, especificamente, no que diz respeito à condução do ERE, na área de Linguagens e suas Tecnologias. Neste estudo, analisou-se como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem na percepção dos estudantes do colégio Murialdo.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa está ancorada na teoria freiriana, que concebe o ser humano como sujeito capaz de mudar e produzir cultura, por meio de uma aprendizagem que se estabelece na relação com o outro, a qual visa à autonomia e à emancipação das trajetórias de vida de cada sujeito. Mesmo não tendo criado uma teoria epistemológica, Freire segue um método para ensinar o sujeito a ser crítico e gerar conhecimento diferente de um contexto alienante em que ele, possivelmente, vive. Em suas palavras, diz: “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 15). O conhecimento é resultado de uma ação coletiva dos sujeitos baseada na interação destes entre si e com o mundo, portanto, “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1983, p. 22). Dessa forma, interpreta-se que o sujeito aprende a partir de um conhecimento estabelecido, formalizado e aceito pela sociedade, na medida em que outros sujeitos, inseridos na cultura, ensinam o que aprenderam, passando, de geração a geração, tal conhecimento. Em outras palavras, “a dimensão pedagógica desdobra essa relação epistemológica e, como tal, deve expressar-se como relação interativa, embora assimétrica: quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 308). O fato de haver sujeitos que ensinam não significa que não se deve conduzir o aprendente a uma emancipação, assumindo a aprendizagem como autoria e consciência, até desejar querer aprender, já que isso é uma atitude própria de sujeitos que entenderam seu papel enquanto seres inacabados inseridos no mundo. Pode-se, então, dizer que:

a pedagogia que faz repercutir essa epistemologia é a da busca, da indagação, da conscientização, da fala, da pergunta, da escuta, do diálogo, da transformação, da reflexão da prática, do pensamento autônomo, da ousadia do novo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 309).

Com o termo autonomia, mencionado na BNCC (2018) como um processo que o jovem do EM vai conquistando, e, nesta pesquisa, é compreendido como atitude estudantil em aprender os processos tecnológicos educacionais, que, em tempos de pandemia, passaram a ser realizados pelos próprios estudantes, com supervisão remota docente, o que demandou uma atitude autônoma em relação ao uso das tecnologias nas aulas remotas. Para tanto, o período pandêmico remete a processos emancipatórios, que podem ter sido desencadeados, de modo a permitir ao estudante seguir o fluxo do seu aprendizado, sem ver a figura do professor como o detentor de um conhecimento absoluto, entendendo que o conhecimento é construído mutuamente nas relações mediadas pelo professor.

5.1 ETAPAS METODOLÓGICAS

As etapas constitutivas da presente pesquisa descrevem as estratégias operacionais adotadas para realização do fazer-científico deste estudo. Inicialmente, a fim de situar o leitor, pontua-se: a) *lócus* de pesquisa; b) grupo de estudantes; c) estratégia de produção de dados.

a) *Lócus* de pesquisa.

A presente pesquisa tem como campo investigativo para observação e produção de dados os estudantes do EM do colégio Murialdo. O colégio Murialdo é uma instituição particular, filantrópica, sem fins lucrativos, que oferta ensino de Educação Básica, situado na zona urbana, na cidade de Caxias Sul-RS. O número de alunos atendidos é de 1.318 alunos, desses, 244 são estudantes do EM (dados de 2020). O colégio tem em seu quadro funcional 146 funcionários, sendo 76 professores, desses, 13 são do EM. Aliado ao ensino, há também o Turno Inverso, atendendo crianças dos 4 aos 11 anos; o programa aluno bolsista de 100% e 50% de desconto no valor de mensalidade, totalizando 270 atendidos (dados de 2020); o projeto social Centro Educativo Murialdo que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, há 74 anos, no mesmo prédio do colégio. São oferecidas também atividades extras esportivas e culturais no turno contrário ou logo que termine a aula regular.

Assim, como outras escolas particulares, o Murialdo planejou atividades de enfrentamento à Covid-19. A gestão convocou os professores para organizar o Plano de Ação Pedagógica em tempos de pandemia e mobilizou funcionários para fazer o Comitê de Operação

de Emergência. A equipe de gestão escolar organizou espaços para acolher estudantes no retorno presencial. O colégio investiu em recursos tecnológicos, reorganizou o calendário escolar, implementou o protocolo de distanciamento, realizou formação dos professores para uso de ferramentas digitais e promoveu formação para manter segurança interna e evitar o contágio do novo coronavírus. Dessa forma, o colégio Murialdo preparou-se para o retorno escalonado dos estudantes no presencial, quando houve permissão por decreto. E, para fins de realização da presente pesquisa nas dependências dessa instituição, coube ao pesquisador solicitar ao presidente da mantenedora a assinatura do Termo de Anuência (Apêndice A).

b) Grupo de estudantes.

O foco desta pesquisa são estudantes do EM, na faixa etária de 15 a 18 anos, perfazendo um total de no máximo 9 (nove), considerando a proposta do autor Flick (2009), que descreve esse número de participantes de um grupo de pesquisa qualitativa como ideal. Esses estudantes do colégio Murialdo compõem turmas de primeiras, segundas e terceiras séries do EM, totalizando 08 (oito) turmas; sendo três turmas de primeira, duas de segunda e três de terceira série. A escolha dos estudantes aconteceu da seguinte forma: o pesquisador foi em cada sala do EM, acompanhado da coordenadora pedagógica, explicar do que se tratava a pesquisa em educação e como eles poderiam participar. Após essa explicação, o pesquisador pediu para levantar a mão quem se interessou em participar da pesquisa, que aconteceria na própria escola em horário de aula. Em seguida, o pesquisador anotou quais alunos se prontificaram em fazer parte da pesquisa e depois fez um sorteio entre eles, com o objetivo de escolher apenas dois participantes das turmas das 1ª e 2ª séries, e três da 3ª série. Desses escolhidos, o primeiro sorteado foi o titular e o segundo sorteado, o suplente. No caso da 3ª série, os dois primeiros foram os titulares e o terceiro, suplente. O pesquisador passou em todas as turmas do EM fazendo o mesmo procedimento, totalizando em 11 estudantes sorteados. Após a escolha em cada turma, foi entregue o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para os estudantes sorteados. O estudante suplente não recebeu o TALE, apenas o titular. Cada estudante trouxe o TALE assinado, uma semana antes da reunião do grupo, bem como a assinatura dos seus responsáveis. Os responsáveis pelos alunos deveriam assinar e rubricar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assim como o TALE. Abaixo é apresentado quadro explicativo do sorteio e número estudantes.

Quadro 2 – Explicação sobre o sorteio e número de estudantes

| Turma |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 101 | 102 | 103 | 201 | 202 | 301 | 302 | 303 |
| 2 estud. | 3 estud. | 3 estud. | 3 estud. |

Fonte: Autor (2022)

Os estudantes devolveram os Termos assinados sendo que os pais de dois deles não permitiram a participação, o que imediatamente chamou-se os suplentes desses estudantes, que assumiram prontamente. Porém, no dia da reunião do grupo Círculo de conversa, dois estudantes não compareceram, sobrando nove, que compuseram o grupo, entre eles, sete eram do sexo feminino e dois do masculino.

c) Estratégias de produção de dados

A abordagem adotada foi a de um Círculo de conversa, termo assim utilizado, fazendo referência ao Círculo de Cultura do educador Paulo Freire (1987). Compreendendo que no Círculo de Cultura “[...] quem ensina aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 134). Da mesma forma, o Círculo de conversa foi utilizado como método que possibilita aos participantes expressarem o pensamento e o conhecimento, a respeito do que quer que seja.

Portanto, o Círculo de conversa, aplicado ao grupo de estudantes, constitui um instrumento para geração e produção de dados que compõem o seu *corpus*, por meio de narrativas e, possivelmente, evidenciará diferentes tipos de experiências discentes durante o período pandêmico.

O Círculo de conversa teve 1h30min de duração, sendo dois encontros, um no começo da pesquisa e outro no fim (novembro/2022). Os dados gerados no grupo foram gravados em áudio e arquivados no primeiro encontro de conversa em um *notebook* do pesquisador, que, ao término do encontro foi copiado para dois *pen drives* como cópias de segurança, os quais ficaram guardados apenas sob sua responsabilidade. O áudio armazenado no *notebook* do pesquisador serviu para manipulação e transcrição da pesquisa. O arquivo de áudio, transcrição, anotações foram copiados e guardados nos dois *pen drives* do pesquisador. Ao término da

pesquisa todos esses arquivos do Círculo de conversa foram excluídos do *notebook* e sua lixeira, ficando guardados apenas nos *pen drives*. Após o período de guarda de cinco anos, todos os arquivos do Círculo de conversa armazenados nos dois *pen drives* serão excluídos definitivamente, não ficando nada com o pesquisador e em nenhum outro lugar.

O Círculo de conversa aconteceu no turno de aula, em uma sala específica para essa atividade, sem a participação dos professores do componente curricular de Linguagens e Tecnologias. Os estudantes que optaram por participar da pesquisa foram liberados da atividade de sala de aula. Coube ao professor daquele dia avaliar se a atividade em sala de aula teria reposição do conteúdo principal trabalhado naquele período. A estratégia mencionada visou a reduzir possíveis riscos e desconfortos que poderiam ser manifestados pelos estudantes com a não liberação da aula. O roteiro do Círculo de conversa encontra-se no Anexo 1.

Os riscos em participar da pesquisa são considerados de grau mínimo para os estudantes, tais como algum desconforto durante a discussão dos eixos temáticos sobre aprendizagem e pandemia. Algum mal-estar como ansiedade e nervosismo devido a alguma fala, por lembrar de fatos tocantes ou que podem ser ocasionados por parte de algum dos participantes do grupo em sua fala, mesmo sem intenção. Como medidas para evitar tais riscos, os estudantes foram acomodados em uma sala confortável com água, chá e café. Uma psicóloga ficou à disposição do grupo durante todo o encontro, embora não houve necessidade de chamá-la. A qualquer momento, durante os dois encontros, o estudante poderia pedir para sair da sala e desistir de participar, se estivesse se sentindo desconfortável. As discussões foram conduzidas pelo pesquisador de modo a não entrar em questões pessoais, e, sim, gerais sobre aprendizagem e pandemia. Quando aconteceu o primeiro encontro, a pandemia estava bastante controlada e vacinas atingiram a idade dos adolescentes, não necessitando o uso de máscaras (junho/2022). Mesmo assim, os estudantes seguiram todos os protocolos de segurança previstos (uso de máscara, álcool gel e distanciamento) no ambiente em que ocorreu o encontro, local da pesquisa, de forma presencial, buscando assegurar o não contágio da Covid-19.

Para participar da pesquisa, cada estudante recebeu, por parte do pesquisador, dois termos impressos: TALE e o TCLE, os quais foram devidamente assinados, a fim de efetivar sua participação na pesquisa. Os termos foram devidamente arquivados e serão incinerados, após a guarda protocolar.

A partir da realização do Círculo de conversa, foram feitos registros do momento de conversa com os estudantes por meio de gravação de áudio. A pesquisa percorreu o seguinte itinerário de produção de dados: a) aplicação de perguntas orientadas; b) realização de quatro

entrevistas individuais semiestruturadas; c) método de análise dos dados gerados no Círculo de conversa; d) retorno ao grupo após análise e escrita final.

Segue descrição dos itens mencionados:

a) aplicação de perguntas orientadas.

O Círculo de conversa seguiu o seguinte roteiro:

- acolher e explicar uma breve apresentação do objetivo do grupo;
- explicar o Círculo de conversa e sequência das falas;
- falar do respeito à diversidade do ponto de vista do colega;
- motivar para que todos possam falar;
- levantar a mão para ter a palavra, como forma de facilitar o registro;
- falar da gravação em áudio e anotações pontuais das falas;
- explicar o tempo que o grupo tem para conversa.

Após introdução e apresentação do roteiro dos temas para o grupo, iniciou-se a conversa. Os temas (apresentados no capítulo sobre a análise dos dados gerados) abordaram a pandemia, isolamento, aulas remotas, ensino e aprendizagem, tecnologias e área da linguagem. Esse momento seguiu de modo que as perguntas fossem respondidas de acordo com o tema proposto, conforme as experiências vividas pelos estudantes.

b) realização de quatro entrevistas individuais semiestruturadas:

Para aprofundar as narrativas do Grupo de estudantes, complementarmente, em outro momento, aplicou-se a entrevista individual, semiestruturada, com quatro estudantes, dos nove que participaram do Círculo de conversa. A entrevista individual foi focada no problema discutido no grupo, aprofundando, em detalhes, algumas questões.

No dia combinado, cada estudante, em seu horário previamente agendado, foi convidado a ir até a sala específica da entrevista. O tempo de entrevista previsto foi entre 20 e 30 minutos, conduzido pelo pesquisador. Seguiu-se o seguinte roteiro de perguntas:

- Identificação do estudante (nome, idade, tempo no colégio).
- Explicação como ocorrerá a entrevista e o tempo.
- Perguntas:

1. A pandemia trouxe muitas incertezas na vida das pessoas, perdas e muitos medos. Nesse sentido, o que mais marcou você no auge da pandemia em 2020/2021?
2. Você poderia falar quais foram os impactos do ERE em seus estudos? Cite pontos positivos e negativos.
3. Que tipo de uso você fez da *internet* e das TDs para fins de ajuda em seus estudos?
4. Com o retorno obrigatório das aulas presenciais (novembro de 2021), o que mais considera que favoreceu na sua aprendizagem: estudar em casa, no colégio, ou em grupos? Comente.
5. Como foi a experiência de ter que estudar as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua estrangeira (inglês e espanhol), Arte e Educação Física no tempo de pandemia? Comente e cite exemplos para cada uma delas.
6. De que maneira o período de pandemia mudou ou não a forma como você percebe o modo de estudar?
7. No Círculo de conversa, perguntou-se a respeito do que a pandemia lhe ensinou e o que a escola deveria ter ensinado. Cite o que você considera que faltou ser ensinado

Participaram da entrevista dois estudantes de cada gênero de séries diferentes. As meninas conseguiram ser mais naturais e responderam com maior profundidade. Já os meninos foram mais tímidos nas respostas. O objetivo era aprofundar algumas questões, porém não foi atingido em sua plenitude, porque os estudantes responderam semelhante ao que falaram no Círculo de conversa, com poucas diferenças em algumas narrativas. O pesquisador observou que o grupo se motiva mais a responder e participar em conjunto do que entrevistas individuais. A avaliação como pesquisador é que apenas a conversa no grupo foi suficiente para geração de dados. Na entrevista individual, foi possível aproveitar algumas narrativas, incluídas nas categorias de análise de dados. Apesar disso, ouvir as experiências dos estudantes sobre a pandemia foi um momento único para o pesquisador e para eles, de poderem falar algo que talvez não tenham tido como expressar o que viveram nesse período da Covid-19.

c) método de análise dos dados gerados no grupo de conversa:

Os dados da pesquisa, narrativas do Círculo de conversa, foram analisados com o método Análise de Conteúdo (AC) proposto por Bardin (2011), uma vez que esse método tem

por objetivo possibilitar um exame do texto narrado, posteriormente transcrito nesse trabalho, de maneira a entender/enumerar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Segundo Bardin (2011) a AC está organizada em três fases:

- Pré-análise: fase da leitura (flutuante), organização e análise do que faz sentido e o que ainda é preciso coletar.
- Exploração dos dados coletados: fase de codificação e categorização dos dados.
- Tratamento dos dados obtidos e interpretação: fase da interpretação por meio da inferência dos dados.

d) retorno ao grupo após análise e escrita final:

Ao finalizar a análise e interpretação dos dados, o pesquisador retornou ao grupo, com a análise e o resultado da pesquisa para apreciação e sugestão de alteração de alguma parte escrita. Foi agendado pela coordenadora pedagógica e, no dia e hora, os estudantes foram recepcionados pelo pesquisador. No segundo Círculo de conversa, compareceram 7 dos 9 que participaram no primeiro encontro, por motivos não relatados, pois não vieram para escola nesse dia.

O pesquisador explicou como foram trabalhados os dados gerados no grupo Círculo conversa, lembrando aos participantes que havia combinado do segundo encontro, após concluída a análise dos dados gerados. Utilizou-se o tempo de 1h30 para finalizar o que havia sido proposto em grupo.

As categorias foram lidas, em parte pelo pesquisador, outras pelos estudantes que concordaram com a divisão delas, conforme será visto no próximo capítulo sobre como foram organizadas. Quando terminava a leitura da categoria, era perguntado aos estudantes se havia alguma discordância do que foi escrito. Prosseguiu-se com a leitura até terminar as cinco categorias e uma subcategoria de dados. Dentro das categorias, alguns estudantes sugeriram mudanças na forma de escrita, além de acréscimo de algumas frases que complementassem as narrativas. Os acréscimos aparecem inseridos no texto citando o retorno do grupo de estudantes para apreciação e sugestão, como será elencado em seguida.

Como pesquisador, recomenda-se realizar apenas um encontro, do Círculo de conversa, em se tratando de adolescentes, porque a motivação e interesse diminuem consideravelmente ao ter que novamente ver o escrito e ouvir uma experiência que foi impactante na vida deles. O

retorno ao grupo foi cansativo. A leitura e reflexão de alguns pontos cansaram os estudantes. O tempo gasto foi demasiado, embora não tivesse espaço para interromper e fazer em dois momentos. Como a metodologia previa esse retorno, foi realizado. Segue a análise dos dados gerados no tópico a seguir.

6 ANÁLISE DO RESULTADO DO CÍRCULO DE CONVERSA

Os dados da pesquisa foram gerados no grupo de estudantes, conforme a metodologia apresentada. Os dados representam pensamentos, concepções, sentimentos, contexto de um problema e fenômeno que, registrados, tornam-se conteúdos que servem para a pesquisa científica (SAYÃO e SALES, 2020, p. 05). O dado precisa ser trabalhado e organizado para servir de *input* na pesquisa. Um dado sem estudo permanece um dado. Portanto, “dado é um conceito simples com poucas definições, mas sujeito a muitas e diferentes interpretações” (BORGMAN, 2007 *apud* SAYÃO e SALES, 2020, p. 06). Para acontecerem as interpretações, os dados precisam ser analisados por uma ou mais técnicas e metodologias, que servirão de suporte para gerar resultados científicos ou não.

Inicialmente, foram apresentados temas de estudo ao Grupo de estudantes para gerar conceitos, ideias, opiniões sobre um assunto específico numa perspectiva dialogal. Laurence Bardin traz em seus escritos o tema, que para ela “é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (BARDIN, 1977, p. 106). Após a aplicação dos temas no Círculo de conversa, foi gerado um longo texto que, lido, interpretado e seguindo a técnica de Bardin, chegou-se a outra narrativa transformada em categorias.

6.1 NARRATIVAS SIGNIFICANTES DOS ESTUDANTES

Apresenta-se a seguir os três temas agrupados com duas perguntas dialogadas com o Grupo de estudante nos quadros abaixo:

Quadro 3 – Tema 1

Tema 1. Possíveis impactos que a pandemia trouxe para o estudante do EM.

a) Quais impactos a pandemia desencadeou em seus dois anos (2020/2021) de estudo?

Fale da sua experiência.

b) De que forma esses impactos contribuíram ou não em seus estudos?

Fonte: Autor (2022)

Quadro 4 – Tema 2

Tema 2. Adaptações no ensino e aprendizagem através do Ensino Remoto Emergencial.

a) O que tem a falar sobre as aulas durante a pandemia com o Ensino Remoto (*online*)?

b) Qual sua visão do ensino pós-pandemia, quanto ao uso das Tecnologias digitais pelos professores?

Fonte: Autor (2022)

Quadro 5 – Tema 3

Tema 3. Aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias durante a pandemia.

a) Em relação às disciplinas Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Arte e Educação Física, como você descreve o aprendizado ocorrido durante os dois anos de pandemia (2020-2021)?

b) O que a pandemia da Covid-19 lhe ensinou que a escola deveria ensinar de alguma forma?

Fonte: Autor (2022)

A partir do dado bruto e gravação em áudio, houve a transcrição da conversa resultando em um longo texto. O pesquisador fez uma pré-análise dos dados, exigindo leitura e organização do texto e, após isso, fez-se a categorização dos dados, surgindo cinco categorias e uma subcategoria, as quais são apresentadas a seguir:

- a) A partir do tema 1, surgiram duas categorias: percepções dos estudantes sobre a pandemia da Covid-19 (categoria 1); e impactos da Covid-19 que comprometeram a aprendizagem (categoria 2).
- b) A partir do tema 2, surgiu uma categoria: adaptação e o uso das TDs (categoria 3); e uma subcategoria: plataformas digitais e *sites* utilizados (subcategoria 3.1).
- c) A partir do tema 3, surgiram 2 categorias: aprendizagem nas áreas de Linguagens (categoria 4); e ensinamentos da pandemia que a escola não ensinou (categoria 5).

A “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1995, p. 117). Segundo a autora, a ideia é aproximar as narrativas, obtendo uma lógica temática a partir das falas, simplificando o texto para análise que foi extraído dos dados brutos. As categorias recebem um título novo, porém semelhante ao que foi tematizado anteriormente no grupo focal.

Assim sendo, seguem as categorias analisadas.

Categoria 1: percepções dos estudantes sobre a Covid-19

Nesta categoria, aparece a experiência dos estudantes na pandemia. Embora o tema e as perguntas buscassem respostas sobre os impactos da pandemia, os estudantes trouxeram

elementos que impactaram sobre eles psicológica e emocionalmente, afetando-os em seus estudos. Nas linhas abaixo, tem-se algumas narrativas que mostram a percepção dos nove estudantes sobre esse aspecto.

Quadro 6 - Narrativas significativas da categoria 1

“Acredito que para todo mundo tenha sido difícil.”

“Medo de pegar o Covid-19.”

“Foi bem ruim, teve uma grande pressão. A gente ficou ansioso, porque vai saber quando isso vai voltar.”

“Não lembro de absoluto nada, a não ser de sentir muito medo dentro da minha casa.”

“Desencadeou até ansiedade em mim.”

“Eu entrei em pânico.”

“A preguiça que eu falei antes, deixar para depois e a falta de atenção.”

“Qualquer coisa me distraia e o quanto isso me prejudicou.”

“Ficar em casa foi a pior parte, porque não tinha aquela coisa de levantar, se arrumar, ir para a escola. Tinha que levantar e ficar ali na sala ou, até mesmo, na cama, com pijama.”

“Interação social, eu também não dei muito bem. Quando voltou no presencial, eu tinha real medo de ir lá para o pátio e ter muita gente.”

“Eu tive muitos amigos durante a pandemia que a gente fazia chamada todo dia, e isso me ajudou bastante.”

“Minha vida social abalou bastante. Realmente, foi uma coisa bem complicada.”

“Eu acabei desenvolvendo miopia e começar a usar óculos, por passar o dia inteiro na frente do celular.”

“A minha visão acabou ficando bem debilitada.”

“Mas na questão das amizades, muita gente eu nunca mais vi.”

“Eu desenvolvi a miopia e o meu astigmatismo aumentou.”

“Então, foi um certo sentimento de desespero e realmente de impotência.”

“Foi uma tragédia.”

“A experiência do começo da pandemia foi horrível.”

“Sentimento de impotência.”

Fonte: Autor (2022)

O grupo de conversa expressou o que cada um vivenciou na pandemia, fruto de suas observações, conversas com familiares e manifestações emocionais. Nota-se nas narrativas expressões como medo, ansiedade, distração excessiva, abalo emocional, perdas de amizades, pânico, isolamento etc., que evidenciam diversos aspectos negativos e, por serem vivenciados na fase da adolescência, podem repercutir de forma ainda mais importante na vida desses sujeitos. Tudo isso indica uma mudança de comportamento dos estudantes e reação diante daquilo que afeta seus corpos e mentes. Para Morin (2000, p. 22) “nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso”. As experiências vividas da Covid-19 são únicas para cada adolescente. Cada relato é carregado de subjetividade e marcas negativas que afetam a memória, evitando lembrar dessas experiências.

Para Costa *et al.* (2021) os adolescentes, embora estivessem fora do grupo de risco da Covid-19, não estavam livres de problemas biopsicossociais. É uma fase da vida em que ainda estão organizando recursos internos e externos para construir suas identidades. A forma como viveram a pandemia trouxe à tona a vulnerabilidade dessa faixa etária impactando o amadurecimento esperado. O relato a seguir descreve o sentimento de medo em casa: “Não lembro de absoluto nada, a não ser de sentir muito medo dentro da minha casa”, revela um adolescente frágil, isolado do mundo externo tendo que conviver intensamente com sua família num período de vida em que se luta para ter independência e afirmação da identidade. O sentimento de medo na pandemia tornou-se comum na vida de todos que percebiam uma real possibilidade de ser contaminado e perder alguém da família. Aliado ao medo de morte, a questão financeira familiar gerava medo de perda do trabalho ou da renda, o que de fato aconteceu com várias famílias do país na pandemia. Tais medos só foram aliviados quando iniciou a vacinação dos idosos, em seguida, dos adultos até chegar à faixa etária mais baixa.

Outra afirmação relatada por um dos estudantes foi a presença da ansiedade. Para ter uma compreensão geral do que é a ansiedade, conceitua Frota:

A ansiedade é definida na Classificação Internacional de Doenças como um estado de apreensão ou antecipação de perigos ou eventos futuros desfavoráveis, acompanhado por um sentimento de preocupação, desconforto, ou sintomas somáticos de tensão (FROTA *et al.* 2022, p. 2).

Os transtornos desencadeados pela ausência de convivência e interação com as pessoas, misturados com outros vários sentimentos, provocaram ansiedade nos adolescentes do EM. Quem sofre de ansiedade tem dificuldade de lidar com os acontecimentos que exigem foco,

decisão, empenho. Por isso, fazer tarefas de casa ou mesmo assistir aulas *online* tornou-se algo difícil para muitos deles. Os eventos futuros trazem preocupação e confusão mental, segundo os autores, para adolescentes que estão vivendo em casa, como se fosse uma sala de aula durante a semana, por quatro ou mais horas dedicados.

Segundo Da Cunha *et al.* (2021), as rotinas diárias oferecidas pelas escolas são fundamentais para que a criança e para o adolescente mantenham as atividades físicas, ciclos de sono e relações sociais adequados. Os estudantes não tendo essa rotina durante a pandemia ficaram afetados mentalmente, dificultando o retorno deles à escola quando houve a liberação das aulas presenciais. Ainda, segundo Shuja *et al.*, (2020) *apud* Manguiera *et al.* (2020, p. 3), “as situações incertas podem levar a alterações de comportamento, que vão desde ansiedade, insônia e frustração até hábitos compulsivos e obsessivos”. Neste quesito, os autores reforçam que a incerteza pode acarretar ansiedade, principalmente nos adolescentes, que ainda lhes faltam recursos internos para lidar com a falta de rotina, ausência da família e colegas. Morin (2000) ao falar de incerteza mostra como é necessário ensinar nas escolas a lidar com as incertezas do conhecimento, como o inesperado, pois, diz ele: “o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável” (MORIN, 2000, p. 89). A pandemia era inesperada e as consequências a longo prazo são difíceis de prever. Como lidar com fatos que ainda não aconteceram, mas sabe-se que pode acontecer? Portanto, ensinar a lidar com as incertezas não é tarefa simples para os educadores.

Ao se falar em consequências da pandemia, os hábitos compulsivos durante a Covid-19 foram uma dessas, manifestados pelos estudantes adolescentes em seus corpos pela obesidade. Em seu estudo, Souza *et al.*, (2021) sobre fatores de risco para obesidade, com estudantes do EM, teve em seus achados o seguinte: excesso de peso, resultante de pouca alimentação natural, inatividade física, pouco consumo de água, poucas horas de sono, excesso nas telas. Conforme o estudo acima citado, alguns estudantes do colégio Murialdo, ao retornarem para o presencial, estavam com excesso de peso e envergonhados de mostrarem o corpo, dificultando a vinda à escola por esse motivo. Nos relatos dessa categoria, não aparece a questão da obesidade justamente por ser um tema de difícil abordagem para eles. Falar de si e ver-se acima do peso é muito doloroso para esta fase. Então, o melhor a fazer é não falar nada sobre o assunto, porque é visível no corpo desse adolescente.

Outro aspecto mencionado nas narrativas foi sobre doença na visão: “Eu desenvolvi a miopia e o meu astigmatismo aumentou” e “A minha visão acabou ficando bem debilitada”. Tais relatos demonstram a percepção do adolescente que deve ter ido ao oftalmologista, este

constatando alteração na visão. Segundo Barros *et al.*, (2021) em uma pesquisa realizada com 200 pessoas, durante a pandemia, a maioria jovens entre 17 a 27 anos, constatou-se que maioria deles tinha miopia (164; 84%) e/ou astigmatismo juntos (151; 75,5%), entretanto, 92 pessoas não sabiam a resposta. De certa forma, dizem os autores, grande parte dos participantes tiveram problemas nos olhos após longo uso da tela, resultando em olhos vermelhos, cansados e secos, além de visão turva. Embora apareçam poucas queixas nos relatos de problemas na visão, é sabido que essa faixa etária está sendo exposta cada vez mais cedo às telas. Na pesquisa, aparece em outra categoria, o tempo gasto em redes sociais pelos adolescentes, fato que gera consequências à saúde física, como escrito acima, doença na visão ou complicação naqueles predispostos a doenças futuras.

Categoria 2: impactos da Covid-19 que comprometeram a aprendizagem

Nesta categoria, os impactos da pandemia aparecem de forma mais acentuada nas narrativas dos estudantes, quando questionados sobre os impactos da pandemia nos estudos, conforme fica evidente na fala dos estudantes.

Quadro 7 - Narrativas significativas da categoria 2

“Impactou muito a minha comunicação.”

“Eu não sabia mais lidar socialmente com as pessoas.”

“Eu não sabia mais conversar.”

“Afetou muito nosso psicológico.”

“A gente não aprendeu nada, porque também a escola ficou impactada.”

“A gente acabou perdendo muita, muita matéria.”

“Atenção nas aulas. Na verdade, a gente estava fazendo por obrigação.”

“Eu não estava no meu ambiente escolar.”

“Eu não conseguia aproveitar nada de praticamente todo o meu EM.”

“Nos estudos foi péssimo.”

“A gente não aprendeu.”

“Muita gente não sabia realmente falar com as outras.”

“Não sabia como se comunicar de novo.”

“Teve um impacto negativo na questão da procrastinação e da falta de foco.”

“Eu abandonei completamente a aula *online* quando tinha.”

“Eu gravava a tela das aulas para depois copiar e esse depois nunca chegava.”

“Quantos conteúdos, que a gente só passou e a gente não aprendeu.”

“Praticamente eu não tenho nada em meus cadernos.”

“Em relação às provas, também eu pensei: eu não sei se eu vou dar conta, se eu vou conseguir estudar como estudava antes da pandemia.”

“Eu dormia nas aulas e tinha aulas específicas que eu ficava lá.”

“O ensino teve uma queda.”

“Eu lembro de ter aprendido alguma coisa, em outras matérias que eu não lembro absolutamente nada.”

“E a questão das provas também me deixam muito insegura.”

“Será que eu ainda sei fazer uma prova sem o *Google*?”

“Eu não prestava atenção nas aulas, na maioria das vezes.”

“Não conseguia prestar atenção na maioria das aulas, porque qualquer coisa me sufocava, não tinha condição dentro de casa.”

“A maioria da sala ficava em casa em dias de prova.”

“Eu deixei de tirar dúvidas com os professores em sala.”

“Parecia que todo mundo ia me escutar. Eu ia ligar microfone e todo mundo ia me escutar.”

Fonte: Autor (2022)

Nas narrativas dos estudantes, fica nítido que os impactos da pandemia foram de ordem pessoal, coletiva, familiar e escolar. Quando eles disseram termos como “falta de foco”, “dormir em sala”, “não ir à escola quando tinha prova” e “não ter quase nada no caderno”, foram formas deles afirmarem que a aprendizagem ficou impactada. Ficar em casa na pandemia, de certa forma, fez os estudantes perderem a rotina, senso de dever e contato com os colegas. O que era coletivo, vivido na turma, passou a ser individual, solitário, criando consequências coletivas na aprendizagem. O impacto escolar aparece nas narrativas, por exemplo, quando houve a mudança de ambiente da escola para a casa (especialmente o quarto). A sala de aula adentrou a casa dos estudantes e, com isso, muita coisa afetou o modo como eles e os docentes passaram a ver a escola e as tecnologias.

A forma de provar se houve aprendizagem dos estudantes utilizada pelos professores é a aplicação de uma medida, ou seja, uma avaliação. Na pandemia, a avaliação (prova) foi totalmente descaracterizada desse sentido de provar a aprendizagem, dado que a prova era postada como trabalho, exercício ou atividade. O estudante tinha apenas que fazer a atividade

que o professor solicitou. Essa forma de avaliar por atividade foi realizada devido à orientação do Parecer nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação, que apontou que as instituições de ensino deviam planejar e organizar as atividades escolares a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando quais eram as atividades, metodologias, recursos disponíveis, formas de registro e comprovação de realização (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Embora amparados por este Parecer do Conselho Estadual de Educação, não havia garantia de que os estudantes iriam entregar as atividades, como expressou um dos estudantes: “Praticamente eu não tenho nada em meus cadernos”, bem como esta outra: “Quantos conteúdos que a gente só passou, e a gente não aprendeu”. Portanto, as combinações entre os professores e estudantes para entregarem as atividades pedagógicas foram insistentemente solicitadas, porém, nem sempre foram atendidas. Da mesma forma, na visão dos estudantes, a escola não entregou tudo que podia, devido à pandemia, muitas questões pedagógicas não tiveram atenção necessária dos professores e da gestão.

Outro impacto que as narrativas revelaram foi o fato da necessidade de se ficar em casa. Não havia outro jeito, durante a pandemia, de ensinar e continuar os estudos. No entanto, o ambiente não era similar a todos, sendo que, muitas vezes, não apresentava condições locais para estudar. Para esses estudantes, estudar em casa foi um desafio constante para manter disciplina, foco e responsabilidade com as atividades escolares. A facilidade para continuar dormindo, deixar a *webcam* desligada, pegar explicação depois e entregar atividades em outras datas geraram impactos na aprendizagem dos estudantes durante a pandemia. Em suas narrativas, fica evidente o pouco engajamento nas aulas remotas, tendo como consequência a perda de aprendizado, como também a baixa eficácia do ensino *online*. Em seu estudo sobre a perda de aprendizagem na pandemia, os autores concluem que “para cada dia de aula perdido, o estudante não só não aprende o que foi tratado no dia em que faltou, mas também tem uma perda de proficiência adicional equivalente ao que aprenderia em 1,55 dia de aula” (BARROS *et al.*, 2021, não paginado). A afirmação dos autores converge com a narrativa dos estudantes quando declaram ausência nas aulas *online*, ocorrendo, com isso, a perda da aprendizagem.

Aulas *online* exigiram adaptação e responsabilidades dos estudantes do EM. Com a pandemia, a responsabilidade para lidar com o estudo e gerenciar o tempo cabia ao estudante. As narrativas indicam uma demora no desenvolvimento da responsabilidade pessoal para com os estudos, apesar de, muitas vezes, já faltarem com a responsabilidade no presencial antes da pandemia. No ERE, aumentou a falta de compromisso com as atividades escolares, fato perceptível na fala dos estudantes. Fatores diversos contribuíram para que o rendimento e

compromisso deles com o estudo baixassem, como: exposição por horas à tela do computador ou celular; local inadequado para estudo em casa; aulas tradicionais usando tecnologia (CATANANTE *et al.*, 2020).

O fato de algumas narrativas dos estudantes serem negativas, o de não terem aprendido nada ou que não se lembravam de nada pode ter a ver com a metodologia que os estudantes aplicavam para estudar. A revisão espaçada ou diária de conteúdo é o ideal para que algo se torne aprendizagem, ou seja, algo que não se esquece depois de dois dias, como por exemplo, as conjugações dos verbos no presente, passado e futuro. Entender o conteúdo, e não memorizar, é o método eficaz contra o esquecimento, tal como a multiplicação. Existe um estudo de Hermann Ebbinghaus que demonstrou que a maior parte do esquecimento acontece logo após a aprendizagem, chamada por ele de “curva do esquecimento” (PERGHER e STEIN, 2003, p. 132). Se a pessoa não revisar o que aprendeu, após três dias, perde-se esse conhecimento e, ao completar 30 dias, o conteúdo é perdido quase totalmente. A importância de não estudar somente para prova e, sim, para aprender e consolidar tal aprendizagem é o método que deveria ser ensinado nas escolas. Para Freire (1996, p. 23), quem ensina deveria fazer de uma forma que o estudante pudesse “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. Dessa forma o que aprende jamais esqueceria, porque trata-se de sua vida.

Categoria 3: adaptação e o uso das tecnologias digitais

Esta categoria adveio do tema 2, que apresenta a forma como os estudantes se adaptaram ao uso das TDs.

Quadro 8 - Narrativas significativas da categoria 3

“Adaptação dos professores, adaptação da escola no geral e principalmente dos alunos, demorou muito tempo.”

“Eu não consegui me adaptar muito bem.”

“Nesses dois anos eu consegui me adaptar melhor, por conta de virar rotina.”

“Eu comecei a fazer bastante resumo, mais do que eu já fazia.”

“Nem sempre anotava as coisas no caderno, mas não quer dizer que eu não tenha aprendido nada.”

“Não foi necessariamente alguns anos perdidos.”

“Muita gente da minha turma que não conseguiu se adaptar.”

“Acabamos fazendo mais atividades durante a pandemia do que normalmente.”

“O celular se tornou algo que eu não estava acostumada.”

“As aulas foram perdidas porque alguns professores realmente não estavam nem um pouco adaptados para falar e explicar.”

“Tem que levar em conta quem não tinha *internet*, quem não tinha acesso a computador, essas coisas.”

“A tecnologia ajudou bastante no ensino pós-pandemia.”

“Agora eles podem disponibilizar os slides.”

“Depois a gente tinha que fazer tudo, entregar tudo *online*.”

“Em relação às tecnologias, para mim, nossa está sendo muito bom. Eu nunca mais voltaria no ano de 2019 sem nenhum ensino remoto. Assim, sem nenhuma tecnologia envolvida na escola.”

“Eu penso que o telefone “celular” acabou ficando bem mais presente na nossa vida.”

“Em relação a isso, que a tecnologia agora está presente nas nossas vidas, a gente vai ter que saber lidar com ela.”

“O problema muito presente é que a gente acaba muito dependente do telefone “celular”.

“A tecnologia está nos ajudando. Só que a gente tem que ter cuidado com ela para a gente não acabar se viciando nela.”

“Pelas minhas experiências tecnológicas, nunca me dei bem com a tecnologia.”

“Eu aprendi a fazer slides que chamou mais atenção.”

“Durante a pandemia, a tecnologia foi boa, mas acredito que foi boa só para quem tinha acesso. Eu conheço muita gente que infelizmente ficou sem estudar durante dois anos, porque não tinha acesso.”

“Conheço muita gente que ia na informática para fazer trabalho, porque não tinha computador em casa”.

“Para os professores, acredito que foi bom, sim, até porque conseguiu facilitar o trabalho deles, acredito eu. O nosso também.”

“Hoje eu sei mexer no *Excel*, por exemplo, coisa que eu não tinha ideia de como funcionava.”

“A gente, durante a pandemia, se sentiu muito necessitado da tecnologia.”

“Na pós-pandemia, as tecnologias aplicadas nas aulas estão sendo muito úteis, principalmente a questão de slide”.

“Eu comecei a fazer inglês *online*, já que não dava para sair e, até hoje, eu permaneço”.

“E a gente ficava fazendo a prova em grupo e quando a gente viu que não dava mais para usar o celular, era algo totalmente novo”.

“O auxílio da tecnologia que te possibilita de fazer esse curso, mesmo sendo em outra cidade, e isso é muito bom também”.

“Ajudou a tecnologia, mas em alguns momentos ela foi usada como o único recurso emergencial”.

“Eu acho que a tecnologia ajudou quem tinha o acesso, mas atrapalhou quem não tinha”.

Fonte: Autor (2022)

A narração dos estudantes expressa o quanto conseguiram se adequar aos estudos em casa, como também revela a não adaptação e negação da realidade. Tanto no meio estudantil, como no trabalho, falou-se muitas vezes em adaptação durante a pandemia. Algumas vezes, os estudantes reconhecem que não houve adequação para o estudo, outras vezes, relataram que foram muito difíceis os dois anos de pandemia, devido a não convivência em sala de aula.

O relato dos estudantes sobre essa categoria está repleto de informações e curiosidades que confirmam a importância do uso das TDs na educação. Embora as tecnologias contribuíssem para a continuidade do ano letivo, não garantiram que houvesse participação e aprendizagem significativa (CATANANTE *et al.*, 2020). A adaptação usando as tecnologias através do ERE envolveram estudantes e professores no processo. Os estudantes não tiveram treinamento específico para lidar com a tecnologia voltada aos estudos, mas tiveram tutoriais sobre a ferramenta tecnológica. Os docentes de muitas escolas públicas e privadas, por sua vez, tiveram algum treinamento sobre a plataforma *Google classroom* entre outros programas que os auxiliaram nas aulas, (SCHNEIDER, *et al.*, 2020; KNUPPEL *et al.*, 2021)

No colégio Murialdo, no começo da pandemia de 2020, antes das aulas remotas acontecerem, os professores tiveram treinamento sobre o uso da plataforma *Google Classroom*; desde acesso ao *e-mail* institucional, à criação de conteúdo dentro dessa plataforma digital. No ano seguinte da pandemia, a escola propiciou um curso de longa duração para todos os professores que quisessem melhorar sua habilidade com as TDs. Muitos professores fizeram o curso e conseguiram adaptar-se bem e outros, no entanto, mesmo com o curso, faziam o essencial. Retomando o assunto dos estudantes, há uma ideia consensual de que os jovens sabem lidar facilmente com as TDs. Na verdade, a pandemia revelou que eles também têm dificuldades em pesquisar e produzir algo usando ferramentas digitais. Relatos como: “Pelas minhas experiências tecnológicas nunca me dei bem com a tecnologia”. Outro: “Em relação a isso que a tecnologia agora está presente nas nossas vidas, a gente vai ter que saber lidar com

ela”. Quando se trata de usar ferramentas digitais para fins pedagógicos e pesquisa, em geral, os estudantes sentem dificuldades. Por outro lado, eles não sentem medo em testar, navegar em busca de soluções, trocar ideias com outros que conhecem mais a tecnologia e aprendem com tutoriais. A maior parte dos estudantes do Murialdo não tiveram problema com acesso à *internet* e aparelhos, entretanto, um pequeno número teve dificuldade em acesso a dados móveis ou falta de aparelho. Houve uma mobilização da escola, da Associação de Pais e Mestres e Associação de Leigos de Murialdo para atender à necessidade desses alunos durante a pandemia (2021). Faz sentido aparecer no relato aqueles que não tiveram acesso à *internet*. Eles lembraram, de forma crítica, que a tecnologia foi boa na pandemia para quem teve acesso. Nos relatos, alguns disseram que conheceram colegas de escolas públicas que não tinham computador, somente celular para estudar e para o entretenimento, o que confere de acordo com o que foi pesquisado por Catanante *et al.* (2020).

Outro aspecto que as narrativas revelaram foi a dependência do celular, como o da própria *internet*. Pesquisas revelam que o jovem passa de 3 a 4 horas diárias acessando as redes sociais, entre elas, *WhatsApp*, *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, e *TikTok*, (VOLPATO, 2022). Para acessar tais redes sociais, o celular é o mais apropriado e, durante a pandemia, foi o aparelho mais usado pelos estudantes em seus estudos. O rápido crescimento de acesso às redes sociais se explica por causa do isolamento social na pandemia. A forma de conversar com pessoas do mundo inteiro mudou para o digital e, no retorno dos estudantes à escola, de forma presencial, ficou marcada pela dependência, ou hábito irreversível do uso do *smartphone* em todas as ocasiões de comunicação com as pessoas (RIBEIRO, 2021). Os estudantes se deram conta dessa dependência da tecnologia expressando em seus relatos conforme apresentado acima. O uso excessivo da tecnologia (computador e celular) para estudar e se entreter durante a pandemia foi, de certa forma, inevitável. O grupo não mencionou sobre o uso do tempo gasto na *internet* com entretenimento ou passatempo durante a pandemia, mas pesquisas revelam que boa parte dos estudantes deixavam os estudos de lado e ficavam nas redes sociais, jogos e filmes (ÁVILA, 2021). O hábito de levar o celular para a sala de aula no retorno presencial voltou; a escola teve que, novamente, colocar algumas normas para o uso do aparelho, priorizando a pesquisa por meio do celular e uso voltado ao pedagógico. Sobre isso, o colégio Murialdo disponibilizou acesso à rede *wi-fi* para os estudantes de forma pontual, em 2021, quando o professor solicitava para realizar atividade de pesquisa na *internet*, usando os aparelhos dos estudantes. No retorno de todos os estudantes em 2022, a rede *wi-fi* foi liberada com maior

frequência; dessa forma, assim que os estudantes chegavam à sala, já estavam conectados à *internet*.

Nos relatos apresentados acima, dentro desta categoria, alguns estudantes demonstraram se sobressair no uso da tecnologia, elencando os seus aspectos positivos. Alguns conseguiram aprofundar o uso da ferramenta *Power Point*, fazer pesquisa e citações de forma correta em seus trabalhos, fazer cursos de inglês *online*. Enfim, souberam aproveitar os recursos que estavam à disposição deles durante a pandemia.

Subcategoria 3.1: plataformas digitais e sites utilizados

Considera-se esta subcategoria, porque os relatos descrevem o que os estudantes usaram de ferramenta digital, bem como as plataformas. A partir do que usaram em seus estudos, são apresentados alguns comentários a seguir, com interlocuções de autores que fizeram pesquisa sobre esses assuntos durante a pandemia.

Quadro 9 - Narrativas significativas da subcategoria 3.1

“Pesquisar vídeos de aulas no *YouTube* sobre o assunto”.

“Eu abria uma aba do *Google* e pesquisava”.

“Eu não sabia criar o *e-mail* para entrar na sala”.

“Em Inglês ela foi bem, ela fez uns *Kahoots*.”

“E eu acho mais fácil entregar pelo *Google Class*, isso está ajudando bastante.”

“Pegava conteúdo pelo *Classroom* em dia.”

“Pesquisava do *Google Tradutor* a resposta e pronto, era isso.”

“Eu passava o dia inteiro no computador.”

“Eu acho que as tecnologias digitais vieram para nos ajudar bastante por conta que até a escola acabou tendo mais os *Chrome books*, eu acho que isso ajudou muito.”

“Em relação a usar o *Classroom*, os slides, os professores foram maravilhosos porque podíamos estudar depois.”

“No pós-pandemia eu acho que está ajudando bastante o *Classroom* na hora de entregar os trabalhos.”

“Nas provas eu pegava, colava no *Google*, tinha o *Brainly*, então eu pegava e copiava a resposta estava ali, entendeu?”

“Os professores, que muitos não tinham quase nenhum conhecimento sobre computadores.”

“O *Brainly*. A gente usou tanto esse site que ele se tornou pago agora. Então, eles estão cobrando um plano para gente saber as respostas das questões.”

“A tecnologia realmente chegou para ficar, como nas reuniões, exemplo do *Google meet*.”

“Todas as provas a gente pegava da *internet* ou a gente abria uma nova guia no *Google* e uma nova reunião com os colegas.”

Fonte: Autor (2022)

Não é novidade que o *Google Chrome* se tornou o navegador de maior acesso para fazer pesquisa. Embora existam outros, essa ferramenta foi adaptada durante a pandemia oferecendo muitos recursos tecnológicos aos estudantes e docentes, voltados à educação. Segundo o Canaltech (2021), edição de Bruno Salutes, baseado no relatório da empresa *Net Applications*, o *Google Chrome* está entre os preferidos dos usuários tanto em computadores como em celulares, com 72,96% e 63,07% de preferência, respectivamente - dados de 2021 (SALUTES, 2022). Os outros cinco navegadores estão muito distantes da preferência dos usuários no mundo, segundo pesquisa do mesmo canal, mas ainda com muitos acessos mundialmente.

Com a utilização do navegador *Chrome* muitas escolas do Brasil passaram a usar a ferramenta *Google Classroom* (sala de aula digital). O colégio Murialdo seguiu a tendência em utilizar o programa, configurando os níveis de ensino e as salas de aula para os estudantes e professores da Rede Murialdo. Uma vantagem de usar a ferramenta *Classroom* era a possibilidade de fazer aulas *online*, através de *links* criados para cada turma.

O processo de criação das salas de aulas *online*, no Murialdo, foi rápido, entretanto exigindo um mutirão de pessoas para criar o *e-mail* institucional para cada estudante, já que o professor recebia um *e-mail* assim que era contratado na instituição. Após a criação do *e-mail*, aconteceu o agrupamento dos estudantes em suas respectivas turmas, seguido da criação dos componentes curriculares. Todo processo durou duas semanas de empenho de pessoal da gestão e setor de informática. Os pais e estudantes foram comunicados pelo portal do colégio como funcionariam as aulas *online* e como se acessava cada matéria com seu professor. Um tutorial foi disponibilizado aos estudantes para que eles pudessem aprender a navegar no ambiente *Classroom*.

Esse processo foi realizado por muitas escolas públicas e particulares durante a pandemia da Covid-19. É o caso relatado no artigo sobre implantação do ERE em escolas públicas e particulares: as escolas da rede municipal buscaram parcerias com o *Google* para a utilização do domínio educacional, para criação dos *e-mails* institucionais e utilização das ferramentas de forma gratuita, (PINTO e MARTINS, 2021, p. 11). A plataforma foi escolhida

na maioria das escolas brasileiras pela sua facilidade de operação e treinamento. Outro fator importante é que as aulas *online* eram transmitidas pelo *Google Meet*, o que era possível assistir através do *smartphone*.

Outra plataforma que aparece em uma fala do estudante do grupo de pesquisa é o *Youtube*. Com a pandemia, esta ferramenta digital passou a ser acessada pelos estudantes em geral, pois muitos professores de várias áreas do conhecimento têm canais nesta plataforma. De fato, muitas coisas são possíveis de aprender assistindo aos canais de assuntos diversificados. Novamente, Pinto e Martins (2021) contribuem com o relato de que, em um município mineiro, foi realizada formação tecnológica aos professores utilizando o *Youtube*. Isso ocorreu durante a pandemia e com a implantação do ERE nessas escolas municipais. Segundo o relato do estudante, a plataforma foi utilizada para aprender conteúdo, conforme a necessidade. Alguns professores do Murialdo também têm canal no *Youtube*, mas os alunos não o constaram em seus relatos de ferramentas acessadas. De qualquer forma, o *Youtube* é muito utilizado pelos estudantes com objetivos diversos, entre eles, explicação de algumas matérias específicas.

Foi perguntado ao grupo de estudantes e individualmente sobre aplicativos ou *websites* que mais utilizaram e a resposta de alguns deles foi: *brainly.com.br*. O *website* é uma comunidade de compartilhamento de conhecimento entre alunos, professores e especialistas. Quem acessa a plataforma digital encontra muitos conteúdos divididos por área do conhecimento e sugere-se iniciar com uma pergunta ou uma questão escrita de algum conteúdo, para então, o usuário clicar e ver a resposta. Para os estudantes que faziam prova *online*, era uma forma de ter a resposta rápida e fazer a questão de forma correta. Um dos relatos do grupo apontou: “nas provas eu pegava, colava no *Google*, tinha o *Brainly*, então eu pegava e copiava a resposta que estava ali.” Nas narrativas, houve o relato de um estudante preocupado quando aconteceu o retorno presencial com provas não mais *online*, mas sim, presenciais. Aos professores cabia, durante a pandemia, elaborar provas trazendo questões abertas para raciocinar, questões problematizadas. Do contrário, as respostas das provas eram facilmente buscadas nesse *website* ou outro similar.

Outra plataforma digital relatada na pesquisa foi o *Kahoot*. Um estudante lembrou que um professor de inglês utilizou a ferramenta para deixar as aulas mais participativas. De fato, é uma ferramenta divertida, tanto para o professor, como para o estudante. As possibilidades são muitas, desde promover um *quiz* durante a aula (presencial ou remota), criar momentos de debate, desenvolver competições entre grupos e fazer avaliações interativas com a ferramenta (LOPES, 2022). Nas pesquisas realizadas, essa ferramenta aparece pouco, mesmo com versão

para celular. Percebe-se que, no segundo ano de pandemia, muitas ferramentas digitais foram introduzidas no meio escolar, favorecendo aprendizagem e interatividade na comunidade escolar.

No colégio Murialdo, as tecnologias foram bem exploradas durante a pandemia e, com o retorno presencial, elas continuam a fazer parte da rotina escolar. No quadro dos relatos acima, os estudantes comentaram sobre o uso de *Chromebook*. Esses equipamentos foram adquiridos pela escola em 2022, no início do ano letivo, e funcionam como um laboratório móvel. Os professores agendam o uso do equipamento, levando-o para sala de aula, para a execução de trabalhos em dupla, pois não há *Chromebook* para todos individualmente. Essa forma fez com que estudantes e professores pudessem acessar *internet* com facilidade e interagir nas aulas. Muitos professores continuam usando alguma ferramenta digital em suas aulas. Por meio do *Classroom*, os professores continuam postando o planejamento e disponibilizando aos estudantes e à coordenação pedagógica. Quando o estudante precisa faltar à aula, por necessidade, ele entra no *Google Classroom* e vê o que seu professor trabalhou com a turma. Com isso, o estudante fica atualizado sobre o conteúdo explicado em aula. Na pesquisa, um estudante disse: “A tecnologia realmente chegou para ficar, como nas reuniões, exemplo do *Google Meet*”. De fato, todos ganham com o uso da tecnologia para ensinar e aprender. É desse modo que a BNCC apresenta a importância das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação para os estudantes do EM, que diz: “sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes”. (BRASIL, 2018, p. 487). Durante a pandemia, o que salvou foi a *internet* e as ferramentas digitais, aplicadas na educação. O ERE se deu por essas ferramentas. Se não houvesse o acesso a elas, poderia ser dois anos perdidos, em termos de ensino e aprendizagem.

Categoria 4: aprendizagem nas áreas de Linguagens

Esta foi a primeira categoria advinda do tema três. Abaixo são apresentadas as narrativas dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Língua Espanhola, Arte e Educação Física. Seguem os relatos desta categoria referente à Língua Portuguesa:

Quadro 10 - Narrativas significativas da categoria 4 referentes à Língua Portuguesa

“Tem coisas que a gente aprendeu em Língua Portuguesa no oitavo e nono ano que ela (professora) fala assim: vocês viram isso.”

“Eu achava as aulas de Português muito chatas, porque passava atividade, corrigia e depois passava de novo e corrigia de novo.”

“Em Português, eu sempre tive muita dificuldade, porque sou muito mais de exatas. Para mim, o Português não faz muito sentido.”

“Língua Portuguesa, como eu sabia que era só correção de exercício, a gente não tinha nem explicação de matéria. A maioria das vezes eu não me lembro, então, eu contratei uma plataforma para a prática de redação, que é o que a gente precisa fazer.”

“Mesmo pesquisando as matérias que os professores estavam passando, para mim, foi impossível durante esse tempo.”

“Então, acabei praticando a Língua Portuguesa fazendo redações.”

“Na escola, eu nunca tive dificuldade na Língua Portuguesa. Durante a pandemia, acho que também não foi complicado.”

“Em Português, eu tinha muita dificuldade, porque eu não queria prestar atenção na aula. Então, eu tinha que normalmente recorrer a videoaulas.”

“A Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira e Artes são matérias que, claro, eu cito, tem que ter acesso.”

“As aulas de Português se tornaram muito cansativas. Era terrível, porque era só slides, slides, slides e conteúdo corrido.”

“Em Português, lembro que não foi nada fácil, os *slides* da professora eram muito confusos e ela passava atividade e eu não sabia onde é que estava.”

“Em relação à Português, tinha que se virar como tinha ali ou, até mesmo, procurar outros meios.”

“Português que nem eu falei antes, para mim, era só slides e exercícios. Eu não fazia exercício.”

“Eu não consegui prestar atenção, porque, tipo, era só leitura, leitura e leitura.”

“Eu não lembro absolutamente nada do que ensinaram durante a pandemia no Português.”

“Em questão de Arte, eu sempre fui horrível desenhando, então eu tinha que melhorar.”

Fonte: Autor (2022)

Os relatos dos estudantes sobre o ensino da Língua Portuguesa parecem contraditórios, ao afirmarem que “não aprenderam nada” ou “não lembram de nada do que foi ensinado”. Essa discrepância aconteceu, porque os estudantes eram de séries diferentes e os professores

também, nos dois anos de pandemia. Os relatos são o que perceberam nos dois anos de pandemia nas aulas de Português, o que sentem ao lembrar dos seus estudos. Esses relatos expressam pouco aprendizado e interesse dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa. As aulas, segundo os relatos, eram cansativas e pouco estimulantes. Os estudantes não destacaram o uso de alguma ferramenta digital pelos professores, indicando a demora no uso dessas ferramentas, fazendo aulas tradicionais como antes da pandemia. Os relatos destacados nessa categoria são para o componente da Língua Portuguesa, pois como será apresentado a seguir, nos outros casos houve maior uso de ferramentas digitais para mediar as aulas.

Por outro lado, não aparece nos relatos o esforço do estudante como protagonista na aprendizagem do português, se é que se pode exigir esforço nesse tempo pandêmico, mas poderia haver um interesse maior desse conteúdo; afinal é a sua língua materna. Em uma fala, uma estudante disse que praticou mais escrever redação, o que é uma maneira de ser ativa nos estudos. Notadamente, a pandemia dificultou o modo como o professor ensinava e enfraqueceu o empenho do estudante.

Desde os primeiros anos de vida escolar, o que mais se prioriza na escola é o ensino da Língua Portuguesa, seguido da Matemática. Ao chegar no EM, o estudante deveria estar fluente no Português, no entanto, chegam com muitas lacunas. A BNCC assim considera quando o assunto é a Língua Portuguesa: “os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem” (BRASIL, 2018, p. 498). Ou seja, presume-se que eles já têm condições, igualando assim, todas as escolas e ensinamentos na educação brasileira. Sabe-se que há grandes diferenças de ensino nas escolas públicas, bem como nas escolas particulares, o que não impede os estudantes de participarem de práticas sociais, nos diversos campos: “pessoal, artístico literário, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p. 501). Mais uma vez, a BNCC dá ênfase ao protagonismo juvenil afirmando que muitas das ações aprendidas na escola serão praticadas fora da escola, utilizando as habilidades até então adquiridas no Fundamental, mas com progressão e aprofundamento de competências no EM. O verdadeiro laboratório prático acontecerá no mundo do trabalho, na convivência social, na interação com a diversidade de gêneros, o que na escola não é possível vivenciar plenamente certas práticas. Se assim fosse, nessa realidade educacional, bastaria fazer o que a BNCC normatiza: “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 498). A

responsabilidade do aprofundamento da Língua Portuguesa recai sobre as escolas que, com sua equipe diretiva e professores, assumem o papel de deixar o estudante conhecedor do português, capaz de produzir e não só consumir o que é feito através da linguagem. Apesar de tamanha responsabilidade, a escola divide essa missão com os estudantes, famílias, professores, gestores.

As narrativas trazem dificuldades encontradas nas aulas de Língua Portuguesa durante a pandemia, como: “falta sentido, muita atividade, não lembrar de nada, cansativas, aulas complicadas e difíceis”. Como já foi mencionado em outras análises acima, as falas estão carregadas de impactos provocados pela pandemia da Covid-19; e, em se tratando de componente curricular, não só a Língua Portuguesa, foi impactada, comparando com outros conteúdos, mas outras áreas do conhecimento foram, de certa forma, prejudicadas.

Em um dos artigos estudados, Oliveira e Corrêa (2020, p. 266) trazem dois aspectos importantes, descrevendo uma experiência de uso de plataforma digital na pandemia na aula de Português: o professor deve conhecer e dominar a TD para auxiliar os alunos na tarefa educativa; engajar os alunos nas tarefas, desenvolvendo um papel mais ativo e significativo. Isso relaciona-se ao desejo dos estudantes em seus relatos, indicando que as aulas poderiam conter mais TDs como forma de engajar os estudantes, já que, durante a pandemia, as tecnologias foram capazes de promover a interação com as aulas remotas.

Em relação à Língua Inglesa e Espanhol, surgiram os seguintes relatos:

Quadro 11 - Narrativas significativas da categoria 4 referentes às Línguas Inglesa e Espanhola

“Em Inglês, eu sempre senti bastante dificuldade.”

“Inglês eu sempre tive muita dificuldade, mas, na pandemia, para mim, facilitou.”

“Acho que Inglês é fundamental na vida de um estudante, de um futuro trabalhador.”

“Língua estrangeira eu sempre fui privilegiada por poder fazer aulas fora do colégio; eu não prestava atenção nas aulas de Inglês.”

“Língua estrangeira, eu sempre me dei bem com a aula de Espanhol.”

“O livro, para mim, não tem muito sentido na língua estrangeira, porque é contação de história.”

“Eu também fiz a minha própria aula de Espanhol e eu passei a ver novela mexicana e eu sei tudo. Agora eu sei tudo.”

“Mas em relação à Língua inglesa, eu também contratei outra plataforma, mas eu não me adaptei.”

“Em questão de língua estrangeira, eu acabei desenvolvendo uma habilidade de aprender uma língua sozinha.”

“Tanto em Espanhol, quanto em Inglês, a gente fazia trabalhos que a gente tinha que fazer naquela língua. A gente não parava para aprender a língua.”

“Língua inglesa, infelizmente, era o *Google Tradutor* que me salvava, entendeu?”

“Sempre fui bom em Espanhol.”

“Em Inglês, ela foi bem, ela fez uns *Kahoots*. Ela fez um trabalho legal que tinha que sair para pesquisar.”

“Língua estrangeira: Inglês para mim nunca foi uma dificuldade, mas o Espanhol eu achava bem chata as aulas.”

“Nas línguas estrangeiras, o *Google Tradutor* ajudou bastante porque, por exemplo, em prova era tudo Inglês. Pesquisava do *Google Tradutor* a resposta e pronto, era isso. Mas em Espanhol, acho que teve uma falta assim durante a pandemia.”

“Inglês, a gente, pelo menos eu, tenho um pouco de dificuldade, porque eu preciso de aula presencial.”

“Acho que é difícil para quem não entende em Inglês. Eu acho que Inglês é uma coisa que deveria progredir.”

Fonte: Autor (2022)

A Língua Inglesa no EM perde espaço como componente curricular, apesar de ser obrigatória a partir dos anos finais do Fundamental. Talvez a razão disso seja justamente priorizar outros componentes, pois não há como colocar tantas disciplinas nos últimos anos da Educação Básica. Algo contraditório no ensino da Língua Inglesa é que os estudantes, que apenas fazem inglês na escola, dificilmente saem fluentes, mesmo estudando oito anos seguidos. Há um ditado que “falar inglês não se aprende na escola”. Por muito tempo, a Língua Inglesa nas escolas não era obrigatória, ficando a critério de políticas estaduais, priorizando duas aulas semanais no final do Ensino Fundamental e no Médio (ORBAN, 2019). Ou seja, já começava tarde o estudo da Língua Inglesa. Além disso, a didática não contribuía para um pequeno diálogo, porque se ensinava mais gramática. Tudo indica que essa realidade não mudou.

No relato acima sobre a Língua Inglesa, na pandemia, alguns falaram que tinham dificuldade, outros nunca tiveram e a razão é porque esses faziam inglês fora do colégio. Teve o relato de alguém que assinou uma plataforma digital para estudar, mas não se adaptou. Por

outro lado, houve relato de estudantes que aprenderam sozinhos, através de plataformas, ouvindo músicas, jogos, séries, o que foi revelador durante o retorno do Grupo sobre as categorias. Entre os estudantes, é normal alguns saberem mais do que outros quando uns estudam inglês no colégio e fazem curso fora, e outros que estudam apenas no colégio. E o que diz a BNCC sobre a Língua Inglesa? A partir da padronização do currículo, a BNCC tornou a Língua Inglesa obrigatória a partir do 6º ano, mas nem sempre foi assim. No EM, o documento diz que:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião [...] (BRASIL, 2018, p. 485).

O documento não faz referência da dificuldade que o estudante tem em aprender o inglês falado, mas enumera que, com o inglês, abrirá novas perspectivas inclusive para o trabalho. Talvez esse jovem saia do EM sem aprender a Língua Inglesa e, uma vez saindo, poderá nunca mais tentar aprender o idioma.

Segundo a pesquisa realizada pela *British Council* (ORBAN, 2019), há muitos desafios para o ensino brasileiro de inglês nas escolas públicas, como formação adequada de professor, material didático diferenciado, políticas públicas definidas. Segundo a pesquisa, cerca de 45% dos professores de Língua Inglesa têm formação superior na área, dificultando o ensino de inglês que ultrapasse a gramática, (ORBAN, 2019, p. 13). Outro desafio é sobre o que se usa de material para aprender a Língua Inglesa. Segundo os estudantes, no retorno da segunda reunião do Grupo, o livro de sala de aula pouco contribui para uma prática da língua, ele auxilia, mas não garante aprendizagem. Alguns falaram até que não precisavam adotar um livro de Inglês. Entretanto, a falta de acesso à *internet*, em muitas escolas brasileiras, dificulta a não adoção de livros didáticos. Muitas escolas não têm livro de Inglês ou mesmo material digital que enriqueceria a aula (ORBAN, 2019, p. 69). O último desafio são as políticas públicas para o ensino de Inglês, que necessitam de investimento financeiro e vontade política. Falta continuidade das políticas públicas brasileiras para a educação, nas quais o Inglês está inserido, sofrendo consequências, como os demais componentes curriculares. Apesar disso, há muitas iniciativas e boas práticas para a formação de professor e ensino da língua, algumas de mobilização pública, outras provindas de setores privados (ORBAN, 2019, p. 83).

Na rede particular de ensino, o colégio Murialdo está entre as escolas que fazem parte do sistema educacional brasileiro. Na rede pública, há muitos desafios, porém, na rede

particular, também, embora menos. Quando um participante da entrevista diz: “Acho que inglês é fundamental na vida de um estudante, de um futuro trabalhador”, há uma consciência da importância de saber outra língua para trabalhar e para vida. Saber outra língua é um diferencial em um mundo globalizado, hoje em dia. Portanto, os jovens de qualquer classe social, quanto mais cedo aprenderem outra língua, não necessariamente inglês, terão um diferencial para conseguir um trabalho. Há diversos *websites* que oferecem cursos de Inglês gratuitos, basta ter vontade e acesso à *internet* para aprender, porque na escola o ensino é insuficiente no idioma. Nos relatos da pesquisa, apareceram que o *Google Tradutor* era bastante pesquisado para fazer prova e trabalhos. De fato, o *Google* é uma ferramenta digital bastante utilizada para fazer traduções, pronúncias, escrita e para se ouvir a palavra corretamente. Assim como na escola pública, no particular, o estudante não sai fluente e precisa fazer cursos extras e experiências fora da escola para usar a língua inglesa.

Quanto ao Espanhol, considerado opcional no EM, os estudantes, em geral, têm mais facilidade nesta língua do que no Inglês. Isso ocorre, segundo os estudantes, porque o Inglês é mais introduzido no cotidiano e cultura do estudante. O uso é mais frequente do Inglês do que do Espanhol fora da escola. Mesmo tendo apenas uma aula semanal, eles aprendem mais fácil o Espanhol quando se trata de leitura e compreensão, não da fala. De fato, a Língua Espanhola é mais fácil de ser assimilada, a começar pela pronúncia, com muitas palavras semelhantes à Língua Portuguesa. Na pandemia, este relato mostra que estudantes buscaram métodos para aprenderem o Espanhol ou o Inglês: “Eu também fiz a minha própria aula de Espanhol e eu passei a ver novela mexicana e eu sei tudo. Agora eu sei tudo”. Como foi mencionado anteriormente, o Espanhol é apreciado pelos estudantes, pois logo se vê resultado no entendimento da escrita e da fala, diferentemente da língua Inglesa. Para entrar em curso superior, muitos estudantes preferem fazer a prova de Espanhol no processo seletivo, porque acham mais fácil passar nas questões desse idioma. Com a obrigatoriedade do Inglês, o Espanhol perdeu espaço no EM, ficando apenas locado em uma aula semanal no colégio Murialdo.

A língua estrangeira, Inglês ou Espanhol, ainda está sem objetivos e metas claras a serem alcançados (ORBAN, 2019, p. 129). Na BNCC, a língua estrangeira aparece como uma disciplina a mais, o que poderia ser tratada de forma diferente, pois não é uma aprendizagem simples o domínio de uma língua. O Inglês ou Espanhol não deveria ser somente para fazer prova e passar de ano. Deveria ter um objetivo ousado, o de aprender a lidar e se comunicar em outro idioma.

A próxima sequência de narrativas, é referente a Arte:

Quadro 12 - Narrativas significativas da categoria 4 referentes à Arte

“Artes eu achava muito chato os conteúdos e porque até então isso sempre tinha sido desenhos e que tinha que fazer.”

“Artes foi bem chato, porque era tudo teórico com slide. Para mim, arte é botar em prática, desenhar, aprender técnicas novas, não teoria.”

“Artes se tornou um pouco cansativo, porque, como eu disse antes, é algo interativo que eu preciso para mim.”

“É botar em prática a arte, seja escrevendo, desenhando, atuando. A parte teórica foi bem cansativa de slides e coisas assim.”

“Artes ela só explicava o conteúdo, mandava a gente fazer trabalhos, tinha que entregar dez questões numa única aula.”

“Artes eu não lembro muito bem, porque eu tive só no primeiro ano, mas os slides eles eram bem-feitos.”

“Também em questão de Arte, eu sempre fui horrível desenhando, então eu tinha que melhorar.”

Fonte: Autor (2022)

Um primeiro dado importante sobre a Arte no EM é que na Matriz Curricular está somente no primeiro ano, nos outros dois é retirada para dar espaço a outros componentes, que tradicionalmente julgam-se mais importantes do que a Arte. São poucos os relatos sobre esse componente justamente por isso. No entanto, o que foi relatado é suficiente para analisar e enumerar algumas questões sobre a Arte nessa fase da juventude. A frase de um dos estudantes: “arte é botar em prática, não teoria”, parece uma crítica de um estudante, que, ao seu ver, a Arte tornou-se teoria durante a pandemia. Essa recorrente queixa dos estudantes por uma aula mais prática, persiste não só com conteúdo de Arte, mas também em outros conteúdos. Em geral, nas escolas de Educação Básica, não se tem uma sala específica para lecionar Arte, o que resulta em o professor ter que usar uma sala comum para fazer sua aula. O resultado é uma aula teórica.

Outra dificuldade para professor e estudante é o fato de não existir material didático na escola. Nas escolas particulares são solicitados aos estudantes algum material para ser usado em aula. Muitos esquecem de trazer, outros não têm como comprar, entre outras dificuldades do cotidiano escolar. A Arte ensinada durante a pandemia teve seus desafios, assim como as

outras matérias, porém algumas são impactadas fortemente. O recurso digital foi explorado por muitos professores para ensinar Arte, resultando em maior interação e participação dos alunos. Um exemplo disso foi o que uma professora fez com seus estudantes do Fundamental II, usando os recursos digitais, em uma escola pública. Ela disponibilizou para seus alunos, no ano da pandemia (2020), sugestões de filmes, documentários, vídeos, clipes, músicas, obras de arte e algumas propostas de criação em sua rede social (*Facebook e Instagram*), bem como acesso em um *website* criado pela supervisora da escola para a comunidade escolar (MEDEIROS, 2020, p. 957). Este é um relato importante afirmando como foi possível utilizar recursos digitais para ensinar o componente de Arte. Com um pouco de criatividade e imaginação, consegue-se fazer muitas coisas, desde que se tenha acesso à *internet*. Esta professora quis manter o vínculo com os alunos e com a disciplina. Assim diz Medeiros: “busquei propostas que pudessem ser realizadas por toda a família. Sem cobranças burocráticas (como avaliações ou notas) e, sim, com a intenção de aproximá-los de mim, de seus familiares e das experiências artísticas” (MEDEIROS, 2020, p. 975).

No colégio Murialdo, considerando os relatos sobre o componente Arte, as aulas não ajudaram a interação dos estudantes, ficando muito na teoria e com questionário para que o estudante pudesse entregar ao final da aula. Foi citado o uso de *slides* (apresentação), sendo algumas bem apresentadas outras não. Essa matéria foi aproveitada mais no Fundamental, já que ela existe apenas no primeiro ano do Médio, e há uma lacuna no relato dos estudantes sobre o uso criativo da tecnologia para ensiná-la. Fica a pergunta: o ensino da Arte é importante no EM? Segundo a BNCC, a Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade (BRASIL, 2018, p. 482). O que está escrito seria, na prática, perfeito, se de fato a Arte tivesse espaço na aprendizagem dos jovens. Como garantir esse espaço num currículo que ainda é tecnicista, priorizando ciências exatas e da natureza? Da maneira como está implantada a Arte nas escolas brasileiras, o jovem aprende o básico do componente Arte. Ainda é possível, observando novamente um recorte da BNCC, que “os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo [...]” (BRASIL, 2018, p. 483). Mais uma vez, a ideia de um ensino da Arte está acima do que realmente acontece nas escolas, mesmo em escolas particulares, que em síntese, teriam mais condições pedagógicas e espaços para que isso acontecesse. O objetivo da BNCC de que através da Arte o jovem torne-se crítico e autônomo, assumindo seu protagonismo, chega a ser utópico, dado o que foi a pandemia para as escolas

em geral. As manifestações artísticas dos jovens na escola se reduzem à sala de aula. Caso algum jovem queira desenvolver seu talento artístico, vai procurar atividades fora da escola, ou dentro, porém como atividade extra e período escolar contrário. Durante a pandemia, no segundo ano (2021), no colégio Murialdo, havia possibilidade de explorar a arte *web* e diversas ferramentas. No primeiro ano (2020) de pandemia, não havia condições, porque houve a surpresa do fechamento das escolas e os professores não estavam preparados para usarem as mídias digitais. Como foi relatado acima por Medeiros (2020), havendo planejamento é possível levar o jovem a conhecer, interagir, produzir arte através das plataformas digitais e aplicativos.

Problematizando o ensino da Arte, Freire instiga refletir sobre a estética na educação: “Eu diria também que uma das notas centrais de uma prática educativa, principalmente nesses tempos atuais de avanços tecnológicos em que você pode virar tecnicista, é você viver intensamente a esteticidade da educação” (FREIRE, 2017, p. 271). Refletindo sobre o que citou, Freire (2017) considera que a educação é criadora de arte, portanto, a estética está presente no fazer educação. Cultivar o belo, a sensibilidade, ver além das aparências é viver a estética que a educação proporciona. A escola é o lugar de apreciar, experimentar, aprender e produzir arte. Portanto, arte e outros saberes formais devem ser aprendidos na escola.

Em Pedagogia da Tolerância, Freire fala que a educação é uma arte: “A educação é já essa arte, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte” (FREIRE, 2017, p. 271). De fato, a educação, através de seus professores e estudantes, produz arte. Na pandemia, no colégio Murialdo, essa produção prática ficou prejudicada, conforme os relatos desta pesquisa. E, mesmo com pouco espaço para o componente curricular de Arte na Matriz Curricular, o estudante tem a oportunidade de expressar-se e comunicar-se através da Arte.

Sequência de narrativas sobre o componente Educação Física:

Quadro 13 - Narrativas significativas da categoria 4, referente à Educação Física

“Porque normalmente o esporte se aprende mais na prática do que no teórico na Educação Física. Não teve muita coisa para fazer.”

“Em relação à Educação Física, a gente que mandava vídeo gravado. Às vezes até ligar a câmera no meio da aula para mostrar o que a gente estava fazendo. Aquilo foi muito vergonhoso, confesso.”

“Por ter aula teórica acho que o que mais prejudicou foi a Educação Física, por ter aula teórica.”

“Prefiro fazer uma aula teórica. Porque Educação Física para mim é só um esporte de alguns esportes. Por causa da minha turma, ela hoje em dia tem mais guris.”

“Educação Física sempre foi uma matéria que eu nunca gostei muito. E estar *online* para mim era algo que foi bom, porque eu nunca fui.”

“E Educação Física era realmente vergonhoso, porque eu gosto de fazer os esportes lá na quadra.”

“Só que tem que ligar a câmera, fazer uma atividade, digamos assim, aleatórias, que a professora passava a fazer os alongamentos com a câmera ligada.”

“Era terrível gravar os vídeos fazendo alongamento.”

“Em relação à Educação Física, eu perdi bastante vontade em fazer por conta.”

“Em relação a Arte e Educação Física, como para mim era basicamente a mesma coisa, entregar vídeo e trabalhinho e tal, e não praticava atividade física.”

“Na Educação Física, eu e um amigo, tinha a mania de falar, tá, vamos fazer aula de Educação Física. A gente ligava o videogame e jogava Fifa, que era futebol digital.”

“A Educação Física foi a mais complicada, não em questão de conteúdo, mas em questão de fazê-la durante a pandemia.”

“Educação Física para mim foi muito ruim, porque eu não gostava de fazer nenhum dos vídeos. Era, além de ser vergonhoso, era difícil.”

“Educação Física eu acho que nem atrapalhou e nem ajudou. Só que era o único meio que a gente tinha de fazer aquilo.”

“E sobre a Educação Física, eu acho que foi bem difícil, porque às vezes o único contato que tu tinha com algum exercício físico é na Educação Física, é na escola.”

“Então, para se movimentar durante a pandemia, era a única maneira que a gente tinha, diante dos professores fazerem os alunos levantarem e fazer alguma coisa. Por mais que fosse vergonhoso para a gente, foi nosso único meio de ter um pouquinho de Educação Física.”

“Educação Física, já disseram, não tinha o que fazer. Era isso ou não tinha.”

“Em Educação Física eu acho que foi o único jeito gravar vídeo e mandar para o professor. Foi bastante atividade, tipo umas coisas desnecessárias.”

“Educação Física no início foi estranho, porque a gente só tinha aula teórica.”

“Educação Física” me colocando no lugar do professor e da professora. Eu entendo que, tipo, a matéria dela praticamente é puro exercício, é por contato mesmo já era complicado.”

“A Educação Física muita gente não tem como fazer e acabou sendo só aula teórica e não aprendeu realmente.”

Fonte: Autor (2022)

Segundo os relatos sobre o componente curricular Educação Física, houve muita cobrança durante a pandemia para produção de vídeo praticando alguma atividade física. Foi a forma de o professor realmente saber se o estudante estava fazendo algo e para poder avaliar o estudante durante a pandemia. O relato confirma um pouco disso: “A Educação Física foi a mais complicada, não em questão de conteúdo, mas em questão de fazê-la durante a pandemia”. A queixa dos estudantes nos relatos foi que a Educação Física tornou-se muito teórica, dificultando quem gostava da disciplina e agradando quem não gostava de praticar exercício. A Educação Física escolar no EM perpassa muitas possibilidades de o jovem fazer alguma atividade esportiva, levando em consideração suas habilidades, gostos e desejo de mostrar sua capacidade física e emocional. Exemplos de esportes como xadrez, tênis de mesa, alongamento e caminhada são exercícios que são possíveis de fazer com o estudante resistente à prática de Educação Física.

A BNCC propõe que os estudantes sejam desafiados a praticarem esportes com outra visão sobre eles, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, assumindo um estilo de vida ativo e o cuidado com a saúde (BRASIL, 2018, p. 484). Ao estudante do EM, cabe continuar uma prática iniciada no Ensino Fundamental. Sua faixa etária é propícia para saber sobre suas habilidades esportivas e potencialidades, fazendo desse conteúdo esportivo uma maneira de relacionar/contextualizar com outros componentes curriculares. A BNCC sugere que esse estudante procure espaços diferentes além das quadras das escolas, como espaços públicos que apresentam condições para a prática esportiva, interação e socialização com vários públicos. O que a BNCC descreve como proposta na Educação Física foi difícil de colocar em prática na escola durante a pandemia da Covid-19. Ficar em casa foi uma obrigação de todos e uma forma de conter o vírus. Portanto, alguns estudantes e suas famílias usaram da criatividade para praticar alguma atividade física e manter uma vida saudável. O fato é que muitos adolescentes na passagem do Fundamental para o Médio se acomodaram e não se exercitaram, resultando em um desequilíbrio emocional e físico. Muitos tornaram-se obesos, com algumas fobias, ansiedade e medos. Isso revela que a pandemia afetou muito essa faixa etária no seu bem-estar e na motivação para mexer o corpo e a mente; temática relatada na primeira categoria pelos estudantes.

Os relatos indicam que a experiência da Educação Física na pandemia não foi favorável para aqueles estudantes que praticavam esporte e tinham habilidades. Se tivesse alguma prática adotada por algum professor e que esta sobressaísse iria aparecer nos relatos. Na pandemia, o isolamento dificultou a saída de casa e a prática esportiva. Entretanto, houve um esforço dos professores do Murialdo para motivar os estudantes a fazerem algum exercício físico, mesmo em casa. Ao concluir, aparece nos relatos que não havia outra forma de o professor fazer uma aula diferente, pois o limite era o *online*.

Segundo a pesquisa de Vieira *et al.*, (2021) com professores de todas as regiões do país, os autores consideraram o ensino de Educação Física durante a pandemia Covid-19 difícil de ser lecionada. Num total de 131 pesquisados, mais da metade estava pouco capacitada para lecionar *online*; muito embora, o restante deles sentissem confiantes e bem-preparados para as aulas remotas (VIEIRA *et al*, 2021, p. 59). Mais uma vez, aparece a dificuldade de o professor ensinar sua matéria durante a pandemia usando as tecnologias. Essa mesma dificuldade os professores do Murialdo também sentiram. O resultado nos relatos dos estudantes mostra um excesso de teoria nas aulas desses professores; havendo, contudo, solicitação do professor de alguma prática do estudante gravada como prova de participação efetiva na aula. De alguma forma, os estudantes faziam algum tipo de exercício físico em casa ou em outro ambiente, porém a aula de Educação Física necessitava de algo dinâmico, porque era uma aula, mesmo remota, sendo que era possível dinamizá-la e torná-la mais leve. Os relatos revelam uma aula com muita teoria, o que acontecia em outros componentes durante a pandemia, entretanto, os estudantes esperavam algo prático dessa aula, o que ocorreu muito pouco.

A seguir, conclui-se o presente tópico com a categoria gerada a partir do tema 3.

Categoria 5: ensinamentos da pandemia que a escola não ensinou

Quadro 14 - Narrativas significativas da categoria 5 referentes aos ensinamentos da pandemia que a escola não ensinou

“A pandemia, incluindo a escola, principalmente, me ensinou o que é uma adaptação brusca.”

“A pandemia ela ao menos comigo ensinou dá valor, muito mais para as coisas, para as coisas simples, da rotina, e a escola, com certeza foi uma dessas.”

“Durante a pandemia, junto com a escola, a gente aprendeu a realmente valorizar o convívio com pessoas.”

“O que eu aprendi foi a valorizar o convívio com pessoas diferentes, pessoas novas.”

“A escola eu acho que deveria ensinar, de certa forma, a valorizar mais o convívio e realmente a escola, porque na escola a gente aprende o que a gente precisa levar para a vida.”

“A pandemia com certeza me aproximou muito mais da família, mas hoje eu sou próxima, que eu fiquei muito próxima dos meus familiares.”

“A escola, ela não te ensina as coisas. Ela te explica as coisas. O fato de aprender ou se auto ensinar. É a gente que tem que fazer para nós mesmas e eu tenho certeza de que tem gente que não sabe disso.”

“Eu percebi isso, que eu tenho que ir atrás das coisas que eu quero, que o professor não vai estar lá para ensinar realmente o que eu preciso.”

“A escola realmente explica. Quem tem que aprender e ir atrás de absorver isso somos nós.”

“A pandemia mostrou que, por mais que a gente precise muito dos outros e o quão importante é estar com os outros, as únicas pessoas que vão fazer isso ser possível vai ser nós.”

“O que a pandemia nos ensinou foi que a gente tem que estar preparado para tudo.”

“Estar preparado para tudo que vier, tanto de ruim quanto de bom. Aprender a dar valor aos familiares.”

“Eu aprendi a conviver mais com eles. Com a minha mãe, a minha avó e dá mais valor para eles; prestar mais atenção e ficar mais próximo.”

“Foi a adaptação a mudanças quase toda semana.”

“Dá valor às pequenas coisas.”

“Eu aprendi a dar valor quando algum colega também ficava em casa ou não vem para aula.”

“Eu comecei a ter bem mais tempo com a minha família do que eu já tinha antes.”

“Está sempre aberto, querendo aprender, porque a gente não sabe o quanto essa mudança vai durar. Então a gente tem que estar sempre disposto.”

“A pandemia me ensinou a ser mais seletiva com as pessoas, com os meus amigos, com as pessoas que participam na minha vida.”

“Aprendi a valorizar o tempo com os meus pais, com a minha família, coisa que a gente não tinha, porque eles trabalhando, eu estudando, chegava tarde em casa, às vezes tinha cursos de treino e tudo mais.”

“A pandemia me ensinou ou me mostrou que a nossa educação brasileira, pelo menos, está muito, muito para trás.”

Esta categoria foi extraída do último tema sobre aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias durante a pandemia, culminado com a pergunta: O que a pandemia da Covid-19 lhe ensinou que a escola deveria ensinar de alguma forma? Para começar problematizando, um relato de uma das estudantes indicou que “a escola, ela não te ensina as coisas. Ela te explica as coisas. O fato de aprender ou se auto ensinar, é a gente que tem que fazer para nós mesmas e eu tenho certeza de que tem gente que não sabe disso”. A partir dessa afirmação, pode-se enumerar vários elementos importantes sobre o que é responsabilidade da escola, do estudante e o que cabe à família ensinar. A estudante tem consciência do seu papel escolar, o qual poderia fazer por motivo próprio, para seu desenvolvimento, cidadania e trabalho. A aprendizagem requer empenho pessoal do estudante, é o que ela está afirmando em sua frase “a gente é que tem que fazer”. Ela afirma, indiretamente, que existe diferença entre explicar e ensinar quando diz “a escola não te ensina, ela explica as coisas”. Muitas coisas na escola são ensinadas num currículo oculto, que os estudantes e profissionais da escola entendem muito bem, como se comportar quando estão dentro do ambiente escolar, por exemplo. Desse modo, é compreensível que no mundo escolar há um entendimento passivo do funcionamento da escola. Portanto, muitas coisas os estudantes aprendem sem que ninguém lhes ensine, de modo que a própria convivência entre os pares promove o aprendizado, sobretudo social e comportamental.

Ainda sobre a afirmação da estudante sobre a escola resulta a pergunta: o que cabe à escola ensinar? A escola, em geral, é uma instituição complexa, com sua estrutura organizacional tradicional, perpetuando cultura e modos de conviver na sociedade através do ensino e aprendizagem. O papel da escola brasileira está definido em leis, cabendo a ela cumprir seu dever enquanto instituição, pública ou privada, com o objetivo de ensinar. Para ensinar, a escola se utiliza de recursos humanos, tecnológicos, metodológicos e financeiros que, ao final de um tempo, certifica o aprendizado do estudante. Portanto, a escola é um espaço democrático e propício para o ensino, e, mesmo que não seja equipada com todos os recursos necessários para isso, ela cumpre o seu papel em sua parcialidade ou totalidade.

Por fim, a responsabilidade poderia ser da família ensinar o que a escola não consegue. Nas leis que regem a educação brasileira, a família está como promotora juntamente com o Estado, ambos fazendo o que lhe compete. Ensinar valores, comportamentos e crenças, por exemplo, é dever da família o qual não poderá abster-se nem delegar à escola. Quando o estudante não tem esse tipo de ensino na família, ao chegar na escola, terá dificuldade para assimilar o que a escola ensina. Portanto, a família tem um papel primordial na educação, desde

a educação infantil até o término do EM. O ensino e aprendizagem vão acontecer de forma eficaz quando a escola, a família e o estudante conseguirem executar seu papel, ou seja, a responsabilidade de cada um for cumprida.

Outra frase em destaque é a seguinte: “Eu percebi isso, que eu tenho que ir atrás das coisas que eu quero, que o professor não vai estar lá para ensinar realmente o que eu preciso”, frase que foi respondida a partir da pergunta sobre o que a escola poderia ensinar. É apresentada, por meio dessa afirmação, a responsabilidade assumida pelo estudante de EM de alcançar o que quer. Aos poucos, o estudante percebe que o empenho nos estudos depende dele, que o professor vai passar em sua vida como aquele que ensinou o suficiente para que pudesse ser capaz de alcançar seus objetivos independente, pensar por si e fazer o que realmente lhe agrada como profissão. Freire aborda justamente isso quando afirma que: “ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado” (FREIRE, 2017, p. 133). Curiosidade é ir atrás. É buscar o que o “coração” quer e pulsa. A estudante descreve que percebeu durante a pandemia que o professor tem um papel importante na sua vida, mas chegará um dia em que ele não estará próximo para dizer o que fazer ou ensinar algo, cabe a ela seguir o caminho desse ponto em diante. Quando isso acontece, ela se torna o sujeito que pode realmente conhecer, como dizia Freire (1983). Outro ponto que aparece nos relatos é sobre os estudantes aprenderem a dar valor a pequenas coisas, como aos familiares, à convivência, à escola, ao professor. Como já foi descrito anteriormente, a escola não consegue ensinar certas coisas que cabe à família. Dar valor a algo vem de família, da convivência entre as gerações familiares e que depois a escola apenas contribui para que certos valores sejam reforçados em seus estudantes. No EM os jovens vivem com maior autonomia, recorrendo à família quando é realmente necessário. A responsabilidade do estudante é cobrada diretamente a ele, porque já se encontra na fase final da educação básica. Durante todo esse tempo, a escola usou mecanismos que ajudassem os estudantes a atingir o objetivo de aprenderem o básico para continuar sua vida estudantil e descoberta profissional.

É importante nessa última categoria manifestar o que apareceu de diferente na conversa individual com quatro estudantes. Um deles trouxe uma questão que a escola não ensinou durante a pandemia e antes dela, a educação financeira. Graças ao Novo EM, implantado em 2022 nas escolas brasileiras, esta realidade será possível aparecendo nos Itinerários formativos. Segundo a BNCC, itinerários são:

estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em

uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional [...] (BRASIL, 2018, p. 477).

Por ser flexível, é possível inserir conteúdos diversos em várias áreas do conhecimento, tornando o EM prático, fazendo com o estudante coloque “a mão na massa”. O relato é de uma estudante do último ano do EM, ou seja, saindo da educação básica, e confirma a necessidade desse tipo de conhecimento nos dias de hoje. De fato, é importante o estudante ter uma noção básica financeira, bancária e econômica do uso do dinheiro. Outro relato apresentou essa mesma ideia: “Então, acho que saber administrar nosso dinheiro e até abrir uma conta no banco. Tipo, esses dias eu fui ao caixa fazer um depósito para o meu pai e não sabia mexer na máquina”. Na verdade, o relato era a descrição de algo como um curso rápido. Esse tipo de aprendizagem, utilizando máquina automática bancária, dificilmente estará presente nas escolas, mesmo com o Novo EM. Tem coisas que são aprendidas com a observação, mexendo, insistindo, com alguma ajuda de outros. Aprender algo depende muito de cada um, da necessidade de algo. A escola não consegue ensinar tudo, mas consegue ensinar o estudante a ter um método, a pensar, a buscar respostas. De certa forma, o aprendizado escolar ajuda a vida a ficar mais fácil em muitas situações, depois de passar 14 anos pela escola.

Outro relato da entrevista individual que parece importante é de uma estudante que afirma: “Seria essencial que a escola pudesse ter, acho que aula de Primeiros Socorros, algo essencial e que a gente nunca sabe quando a gente vai precisar, mas é algo básico, que pode ajudar a salvar uma vida”. Instruções de primeiros socorros para estudantes no EM seria muito útil e essencial, como já ocorreu em algumas escolas a necessidade real de usar essa técnica. Embora não se ensine primeiros socorros aos estudantes, eles são orientados a chamar um adulto, imediatamente, quando algo acontece fora do comum com alguém. A Lei Lucas nº 13.722/2018 obriga a escola a ter uma quantidade “x” de professores e profissionais, que trabalham na educação básica e com crianças, habilitados com as práticas de Primeiros Socorros. O Murialdo mantém atualizado seus profissionais para que possam resolver problemas que exigem primeiros socorros até a chegada de técnicos da saúde. É uma lei importante para educação, tanto que já existe um Projeto de Lei para que noções de Primeiros Socorros sejam ensinados aos alunos do EM e último ano do Fundamental, ideia essa que já foi encaminhada para o Senado no ano de 2022 e poderá ser aprovada. Novamente, há muitas coisas necessárias e importantes que a escola poderia ensinar, e não ensinando, talvez o estudante não aprenda mais no ambiente escolar, pois o tempo escolar regular passou e não

volta mais. Para concluir, Freire (1987) afirma que a educação humaniza o sujeito tornando-o consciente de que não é determinado, pois o inacabado está sempre presente.

Com a afirmação de Freire (1987) de que nada é definido, resgata-se uma grande mensagem para a vida. Tudo passa. Nada é infinito. Somos seres inacabados. Passamos por boas e más experiências em toda nossa breve vida nesse planeta.

O próximo item engrandece a reflexão desse estudo com algumas percepções do pesquisador observadas dentro do colégio Murialdo no retorno presencial “pós-pandemia”.

6.2 A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES NO “PÓS-PANDEMIA”

Apresenta-se, neste item, a experiência dos estudantes do EM do colégio Murialdo ao retornarem presencialmente à escola, mesmo com a pandemia considerada ainda uma ameaça à vida, pois a vacina ainda não havia chegado à faixa etária dos mesmos. Apesar da diminuição de mortes por Covid-19, no Brasil e no mundo, em 2022, é precipitado referir-se a “pós-pandemia”, porque os casos de infectados continuam a preocupar órgãos da saúde como a OMS.

No RS, as aulas presenciais foram liberadas para o retorno obrigatório em novembro de 2021, faltando um mês e alguns dias para o término do ano letivo, com o decreto estadual N° 56.171 orientando e determinando os cuidados necessários para evitar o contágio do coronavírus. Antes do decreto obrigando o retorno, as aulas estavam acontecendo de forma híbrida e intercalada para as turmas. O uso contínuo de máscara dentro e fora da sala de aula era obrigatório, sendo os estudantes monitorados a todo momento. As escolas tiveram que criar um comitê emergencial para ajudar a controlar os casos de Covid-19 *in loco*, informando o números de casos para a Secretaria da Saúde. A escola teve que sinalizar corredores para entrar e sair, para locomover-se dentro e no pátio do colégio. Além disso, caso alguém da turma fosse identificado com laudo médico que positivou para o vírus, toda turma era suspensa de sete a dez dias. Era de fato um transtorno para todos, pois as aulas voltavam a ser *online* com a turma inteira em casa. Ainda antes do retorno presencial, as aulas tiveram seu tempo diminuído, eram de 50 minutos antes da pandemia, passando a ser de 40 minutos para troca de professor e entrada na plataforma *Google* sala de aula. Os intervalos dificultavam a concentração do aluno, quando ainda desconectavam-se da aula *online*, assistida de sua casa.

Com o retorno presencial do colégio Murialdo, o distanciamento entre classes na sala de aula diminuiu, colaborando para queoubessem mais estudantes na mesma sala. O decreto previa que estudantes com comorbidades pudessem permanecer em casa, desde que houvesse

laudo médico. Pouquíssimos estudantes tiveram laudo, resultando em uma presença massiva dos estudantes no colégio, tendo que fazer horários de intervalo diferente, cuidando do distanciamento e toques entre os estudantes. O uso de máscara era contínuo, pois o decreto recomendava o uso nas escolas, hospitais e lugares fechados com muito aglomerado.

Com o retorno dos estudantes à escola, algumas percepções foram sendo observadas. Uma primeira percepção foi a de que alguns estudantes voltaram acima do peso, meninos principalmente, transformados em seu corpo físico, pois eram quase dois anos sem virem à escola. A falta de exercícios físicos, como apareceu nos relatos dos estudantes, explica o aumento de peso entre eles, na faixa etária de 15 a 17 anos. O isolamento por longo tempo em casa, até mesmo no final de semana, levou os estudantes a comerem excessivos alimentos industrializados, dormirem menos e ficarem afetados mentalmente, refletindo no aumento de peso. Conforme escrevem Da Cunha *et al.*:

uma vez que o isolamento e o distanciamento social limitaram a frequência de compras de alimentos, promovendo maior consumo de processados, *fast foods* e alimentos mais calóricos, por serem de mais fácil aquisição. (DA CUNHA *et al.*, p. 5, 2021).

Para completar essa percepção, eis um relato de uma estudante na entrevista individual: “Eu fiquei meio neurótica. Mas eu senti muito medo de sair de casa. Não saía para nada, para nada mesmo”. O relato revela o medo de sair de casa, evitando ao máximo ter que sair, o que era muito recomendado. A retomada da Educação Física e a possibilidade de frequentar academia só foi possível após meses do retorno das escolas, que por sinal, foi uma das últimas liberadas pelo decreto estadual.

A segunda percepção, inserida também na análise das categorias, foi a presença da ansiedade e fobias manifestadas em alguns por meio do choro, respiração ofegante e medo durante o isolamento. Segundo Usher K, *et al.* (2020) *apud* Manguiera *et al.* (2020, p. 5) “quanto maior for o tempo de confinamento, piores podem ser os resultados para a saúde mental, especialmente os comportamentos de evitação, raiva e ansiedade”. Ao escutar a conversa dos professores durante os Conselhos de Classe, confirma-se o que os autores enumeram, notando entre os comportamentos a fobia das quatro paredes, além de casos de estudantes sendo acompanhados por psicólogos. Os estudantes sabiam que o retorno presencial à escola iria acontecer, e quando aconteceu, as dificuldades para novamente se adaptarem ao ambiente fizeram com que fosse um processo demorado, surgindo em muitos deles a ansiedade. Os autores Batista e Oliveira (2005, p. 47), em sua pesquisa, identificaram sintomas mais

comuns da ansiedade em adolescentes, como “tremor, agitação, irritabilidade, taquicardia, dor de estômago e insônia representando sintomas físicos e, medo, preocupação, nervosismo, pavor, aborrecimento e susto representando os sintomas emocionais”. Tais sintomas eram manifestados por alguns estudantes, e quando acontecia, o professor tentava acolher ou levar para atendimento junto ao setor de psicologia escolar. A ansiedade nos estudantes do EM era percebida, embora os professores desse nível também manifestassem em suas falas, de forma direta para a coordenação pedagógica e conversas informais entre os pares, que passaram por momentos de ansiedade quando houve o retorno das aulas presenciais.

A terceira percepção é que os estudantes voltaram com muitas dificuldades na aprendizagem, tendo referência o ano de 2022. Houve esquecimento do que aprenderam, além de falta de rotina e autonomia para o estudo. Em Conselho de Classe, no primeiro semestre de 2022, houve relatos sobre a percepção da falta de rotina devido ao ambiente em que os estudantes tiveram que estudar. Em um relato, na entrevista individual, uma estudante disse: “Estudar no colégio todo mundo, a socialização e os professores juntos, facilita muito o aprendizado”. O relato demonstra a importância da escola, pois ela imprime rotina no estudante, como organização de material pessoal, cumprimento de horário, responsabilidade nas tarefas diárias escolares, intervalo com horário definido, compromisso em ir para a escola, entre outras rotinas que os estudantes mentalizam e tornam um hábito. Há ainda mais um relato individual de estudante que expressa essa ideia: “Eu gosto de estar numa sala de aula, porque aí eu vou estar escutando só o professor” em que se confirma o gosto pela aula presencial e pelo professor. Os estudantes não estavam preparados para estudarem sozinhos, isolados, em frente a uma tela de celular ou computador com câmera ligada. A aprendizagem ficou realmente comprometida durante a pandemia, por vários motivos elencados nesta pesquisa, mas, ainda assim, foi possível aproveitar o ano letivo, o que era objetivo principal dos órgãos reguladores educacionais.

O caminho para desenvolver uma educação que promova aprendizagem contínua no Brasil, não só no EM, já está sendo percorrido, algumas vezes rápido, outras vezes lento e com retrocessos nas políticas públicas. Isso foi observado durante a pandemia, que foi marcada por um certo retrocesso na aprendizagem, porém com investimento de muitos entes estaduais na área tecnológica nesse mesmo período. Investimentos em educação dão resultado positivos como a diminuição das desigualdades nas escolas brasileiras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, tem-se a impressão de que ainda falta muito a escrever sobre diversas questões que foram aparecendo durante o estudo. Para auxiliar nas considerações finais, resgata-se o problema de pesquisa que foi investigar os impactos causados na aprendizagem pela Covid-19, na visão dos estudantes do EM, na área de Linguagens e suas Tecnologias. O problema de pesquisa foi investigado e surgiram muitas respostas, embora não solucionáveis a curto e nem a longo prazo, pois, antes mesmo da pandemia, havia problemas na educação brasileira que já impactavam na aprendizagem dos estudantes do EM e na Educação Básica. A Covid-19 apenas ampliou tais problemas, conforme observado.

A segunda análise da pesquisa foi o impacto da Covid-19 com a introdução do ERE como recurso para as aulas. O ERE, na percepção dos estudantes, demorou a ser implantado, não só no colégio Murialdo, mas também na maioria das escolas. O acesso à *internet* e aparelhos não foram problemas para os estudantes do Murialdo, na grande maioria, porém o excesso de exposição em frente às telas (celular e computador) provocou transtornos aos estudantes do EM. A diminuição dos conteúdos, focando no essencial, impactou em defasagem no que se deveria ter estudado no ano. Repercutiu na aprendizagem do ano seguinte da pandemia o conteúdo não visto e que precisava para a série corrente, resultando em atraso no avanço dos saberes dos estudantes. O ERE expôs a fragilidade das famílias e dos adolescentes, motivo pelo qual pouquíssimos estudantes ativavam a *webcam* nas aulas *online*. Eles relataram receio de falar diante da tela, perguntar, participar da aula, dificultando o aproveitamento dos estudos. O ambiente em casa não favoreceu a um comportamento disciplinado para a aprendizagem, o que se relaciona ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que visava descrever como os estudantes se perceberam durante o ERE, fazendo da sua casa um ambiente de sala de aula. Dois aspectos importantes são relatados pelos adolescentes sobre as aulas remotas: falta de foco e procrastinação. Eles se perdiam facilmente em casa, acumulando atividades e deixando passar as datas de entrega dos trabalhos.

No terceiro momento da pesquisa, foi identificado, nas narrativas dos estudantes, os impactos da pandemia nos componentes da área de Linguagem, conforme o segundo objetivo específico solicitava. Nos quatro componentes, incluindo Língua Espanhola, que pela BNCC é optativa, os estudantes descreveram algum impacto, e o uso das plataformas digitais não ajudaram para que as aulas fossem melhores. Em Língua Portuguesa, houve excesso de atividades e as aulas *online* foram cansativas, dificultando a aprendizagem e o interesse dos

estudantes no componente. Nas Línguas Inglesa e Espanhola, os impactos não apareceram nas narrativas de forma específica por causa da pandemia, pois havia estudantes que não sabiam nada dos componentes, que tinham dificuldades antes da pandemia para aprenderem uma língua diferente. Eles citam as plataformas digitais como um auxílio à aprendizagem de uma língua estrangeira, indicando que houve mais autonomia estudantil em buscar aprender inglês ou espanhol a partir do que existia de gratuito ou, até mesmo, pago. No componente de Arte, os impactos foram concentrados em muita teoria sobre a Arte e a prática quase inexistente. As narrativas demonstram que a pandemia impossibilitou algo mais prático nessa disciplina. Entretanto, houve relatos, em pesquisa citada (Medeiros, 2020), de um uso muito prático das TDs para as aulas *online* de Arte, revelando engajamento de estudantes e aprendizado. Em Arte, as aulas no Colégio Murialdo não conseguiram tirar proveito dos recursos tecnológicos, tornando-se aulas similares como no presencial, impactando no aprendizado do estudante. No componente Educação Física, as aulas foram também impactadas por muita teoria e pouca prática, embora os professores motivassem os estudantes a fazerem algum exercício em casa e gravassem para servir como exercício prático e, ao mesmo tempo, servisse como atividade realizada e postada na plataforma. Foi o componente que os estudantes mais reclamaram por ter perdido as aulas práticas presenciais. Nos relatos, muitos conformaram-se dizendo que não havia outro jeito usando as tecnologias para dar aula de Educação Física. Mesmo com o retorno presencial, em novembro de 2021, elas eram praticadas com uso de máscaras, dificultando a prática efetiva da aula.

O quarto achado na pesquisa, conforme as narrativas, é sobre a adaptação e uso das TDs. O último objetivo específico da pesquisa era evidenciar a percepção dos estudantes sobre o uso das TDs no ensino e aprendizagem. Os estudantes do colégio demonstraram preocupação com colegas e outros estudantes que não tiveram acesso à *internet* e equipamentos em outras escolas. Foram pouquíssimos os estudantes do Murialdo que não tiveram acesso à *internet* ou estavam sem equipamento. Esse problema foi observado e identificado após uma pesquisa realizada em cada turma do colégio. Houve uma grande mobilização de pais e professores da instituição para que esses estudantes não fossem impactados nos estudos por falta de *internet* e equipamentos. Enquanto não se conseguia resolver o problema, alguns estudantes, em geral, pegavam material impresso na escola para fazer as atividades. Quanto ao uso das TDs, estudantes e professores tiveram que se adaptar para fazer dessa ferramenta um recurso pedagógico. Nos relatos, apareceram que as tecnologias foram de grande potencial durante a pandemia, até mesmo, porque, se não houvesse esses recursos nas escolas, os dois anos letivos seriam seriamente

comprometidos, ou até mesmo perdidos. As TDs, assim como o uso de plataformas digitais, vieram para somar na maneira de ensinar e aprender. Durante a pandemia, a pesquisa evidenciou dependência do aparelho celular, com acesso por muitas horas durante o dia em redes sociais. Nesse período, as tecnologias tomaram muito tempo dos estudantes e professores, ambos com finalidades distintas. O professor usou a tecnologia para fins pedagógicos e trabalho, enquanto o aluno perdeu-se no uso das tecnologias para fins de entretenimento e pouco para estudo. Em outras pesquisas (ULBRICH, 2021; ÁVILA, 2021), essa preocupação dos docentes é muito acentuada com o retorno presencial das aulas, isto é, o que fazer com o celular dos alunos em sala de aula? A realidade exigiu mudança de postura das escolas em relação ao uso do celular pelos alunos como meio pedagógico. Aos poucos, as tecnologias na educação tornam-se primordiais e indispensáveis, obrigando engajamentos de professores e de estudantes (UNESCO, 2022). Ainda sobre o uso das TDs, percebeu-se, no colégio Murialdo, a necessidade de formação contínua ou pontual do professor do EM e dos outros níveis, também, para dar conta do ensino, usando tecnologias na pandemia. É fundamental que o professor continue atualizando-se após sua graduação, inclusive com ajuda da instituição empregadora, em vários temas e um deles é sobre o uso didático da tecnologia. A tecnologia com fins didáticos e aprendizagem entrou de vez na escola, durante a pandemia, e ficou, de modo que o professor depara-se com a tecnologia, pois os estudantes a usam, mesmo não tendo na escola. Usar ou não será uma escolha do professor, porém fazer uso dela ajudará muito na aprendizagem dos estudantes.

A quinta e última etapa da pesquisa foi sobre uma resposta para a seguinte pergunta: “O que a pandemia ensinou que a escola não ensina?”. Os estudantes não conseguiram descrever, com precisão, o que a escola deixa de ensinar ou precisaria ensinar, exceto alguns conhecimentos sobre finanças e primeiros socorros. Sobre Educação Financeira, com o Novo EM, foi acrescentado, nos Itinerários Formativos, esse tipo de abordagem, voltado para o uso do dinheiro. Quanto aos primeiros socorros, no EM, é questão de tempo para que temas como esse sejam inseridos no currículo das escolas, auxiliando a trabalhar com os estudantes de forma transversal. Ainda sobre as respostas dos estudantes a essa pergunta, percebe-se que alguns aprenderam a dar valor à família, aos parentes, à conversa com os amigos, à escola. Também, expuseram pequenas coisas nas relações familiares que a pandemia os ensinou a valorizar. Alguns tiveram a experiência de perder avós ou algum parente durante esses anos. Sobre esses valores comuns e familiares, a escola não ensina, e talvez nem conseguiria, pois consegue pouca comunicação com a família. O fato de ensinar a lidar com o luto, com as perdas, com a

valorização de coisas que “o dinheiro não compra”, fez com que a pandemia sensibilizasse muitos estudantes a esse respeito. Enfim, fazer essa pergunta aos estudantes foi uma tentativa de que eles pudessem narrar algo a mais sobre a pandemia e ensinamentos provindos desses dois anos, fazendo uma ligação com a escola.

Analisando os resultados da pesquisa, como pesquisador, ela sugere ouvir, de alguma forma, os estudantes do EM, mas não só deste nível, mas, sim, de toda a Educação Básica. Quando educadores, instituição, pesquisadores param para ouvir o jovem estudante, tem-se dados relevantes para fazerem diferente na Educação, atendendo às necessidades deles. Como pesquisador e diretor do Colégio Murialdo, foi gratificante desenvolver a pesquisa com os jovens que estão na reta final da Educação Básica. Geralmente, são feitos questionários *online* com os jovens do colégio para avaliar algo ou saber suas tendências, o que de alguma forma é escutar o que estão querendo para a escola. Portanto, ter um espaço para escutar os estudantes e devolver a eles o resultado dessa escuta em forma de ações, possibilita o exercício da cidadania, da democracia, do direito de expressar o que pensa de forma crítica sobre todos os assuntos imagináveis.

Ainda relatando o “olhar” do pesquisador sobre a pesquisa, foi possível ouvir os professores do Murialdo em alguns momentos informais e em Conselho de Classe, captando dessa forma, informações importantes que ajudaram a entender o lado de quem ensina e de quem aprende durante a pandemia. Freire concebe ensino e aprendizagem indissociável, bem como a literatura que une quem ensina e quem aprende. O foco da pesquisa foi os estudantes do EM, porém a pesquisa buscou nos artigos e dissertações de outros pesquisadores dados que mostraram o que os educadores fizeram para se adaptar às aulas remotas durante a pandemia, bem como o uso das tecnologias. Fazer pesquisa no mesmo ambiente de trabalho apresenta algumas dificuldades, dependendo do enfoque e do problema a ser pesquisado. Recomenda-se, como pesquisador, que seja visto com cuidado esse tipo de pesquisa, para não ter limitação no estudo ou dificuldades para aprovação do Comitê de ética. Pesquisas como essa podem ser aprofundadas em estudos futuros, tendo a visão e participação dos professores no processo ensino e aprendizagem no período da pandemia da Covid-19.

Como pesquisador, houve um grande aprendizado ao realizar a pesquisa com os estudantes do EM, ouvir professores do PPGEDU da UCS, com as aulas do Mestrado, com a escrita de artigos e cartas pedagógicas, com os colegas da pós-graduação, com o uso das tecnologias e aulas *online*, assim como os estudantes tiveram durante a pandemia. Foram aprendizados que motivam a comprometer-se ainda mais com a Educação. Acredita-se que essa

área tem muito a contribuir com uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, principalmente após o “fim da pandemia”.

REFERÊNCIAS

ADORNO. Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgan Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

A INSTITUIÇÃO: nossa história. Colégio Murialdo. Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <<https://www.colegiomurialdo.com.br/caxias-do-sul/colégio-murialdo/a-instituicao>> Acesso em: 20 jul. 2021.

ALVES, Lucicleide Araújo de Souza; MARTINS, Alexandra Souza; MOURA, Adriana de. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación. [s.l, s.n].*, vol. 86, n. 1, p. 61-78. 2021. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/issue/view/pandemia1>> Acesso em: 28 jul 2021.

ÁVILA, Lucas Reis. **Pandemia de 2020 e a escola: análises sobre autonomia de estudantes em uma escola da rede pública do estado de Minas Gerais**. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LucasReisAvila_18937.pdf> Acesso em: 28 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011. E-book.

BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura Muller; FRANCO, Samuel; ZANON, Delane; ROCHA, Graziely. **Perda de aprendizagem na pandemia**. São Paulo: Instituto Unibanco/Insper, 2021. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/perda-de-aprendizagem-na-pandemia>>. Acesso em: 03 out. 2022.

BARROS, Viviane Fernanda da Silva *et al.* Efeitos do uso excessivo de telas eletrônicas na visão e no estado emocional. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, Rio de Janeiro, v. 80, 27 out. 2021. Disponível em: <<https://www.rbojournal.org/article/efeitos-do-uso-excessivo-de-telas-eletronicas-na-visao-e-no-estado-emocional/>> Acesso em: 10 jun. 2022.

BATISTA, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. **Psic**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 43-50, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142005000200006&lng=pt&nrm=iso.> Acesso em 09 dez. 2022.

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRAINLY: vá do questionamento ao entendimento. **Brainly**, 2022. Disponível em: <<https://www.brainly.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/155571402/constituicao-federal-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

_____. **Censo escolar 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 31 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>> Acesso em: 08 out. 2022

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 08. out. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 04 dez. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 16 jan. 2023

_____. **Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018**. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/30228750/publicacao/3022878>>. Acesso em: 24 out. 2022.

_____. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

_____. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=934&ano=2020&ato=dffkXQ65EMZpWT225>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm> Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 10 de out. 2021.

BRAUER, Karin Claudia Nin; FREIRE, Maximina Maria. Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. Campinas, Unicamp/IEL/Setor de Publicações, 14. maio. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318139516211820210305>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BUZZI, Arcângelo R.; BOFF, Leonardo (coords). Immanuel Kant: textos seletos. Tradução: Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2. ed, 1985.

CARLACHIANI, C.; SILVIA MORELLI. Pandemia, isolamento social e desigualdades: uma complexa trilogia para educar. **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 1030-1042, 26 out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.46616/rce.v4i8>> Acesso em: 17 ago. 2022.

CATANANTE, Flávia; CAMPOS, Rogério Cláudio de; LOIOLA, Iraneia. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 977-988, 01. out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.46616/rce.v4i8>> Acesso em: 19 ago. 2022.

COSTA, Luiza Cesar Riani *et al.* Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Interface**, Botucatu: 19 maio. 2021; v. 25(Supl. 1). Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/Interface.200801>> Acesso em: 29 maio. 2021.

DA CUNHA, Danielle Braz Amarílio *et al.* O impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental e física de crianças e adolescentes: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s.l], v. 13, n. 7, p. e8484-e8484, 31 jul. 2021. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/8484>> Acesso em: 15 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares, (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf> Acesso em: 05 set. 2022.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7. ed., 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em: 29 out. 2021.

DENARDI, Didiê *et al.* **Mídias digitais nas aulas de língua inglesa: impactos da pandemia Covid-19**. Florianópolis, v. 74 n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80733>. Acesso em: 1 nov. 2021.

DEPARTAMENTO DE ARTES CORPORAIS DA UNICAMP: Conversando com Paulo Freire sobre Arte e Educação aos 21 anos da Pedagogia do Oprimido. Entrevistadora: Joana Lopes. Entrevistado: Paulo Freire. Campinas: DSpaceBrasil, 28 nov. 1990. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1882?locale=pt_BR>. Acesso em: 01 out. 2022.

FILHO, Porfirio Amarilla. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, v. 27, n.2., 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 15 set. 2022.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

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

_____.; ARAUJO, Ana Maria (org.). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROTA, Ilgner Justa *et al.* Transtornos de ansiedade: histórico, aspectos clínicos e classificações atuais. **Revista de Saúde e Ciências Biológicas**. [s.l], v. 10, p. 1-8, 2016.

Disponível em: < <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/3971>>. Acesso 04 jun. 2022.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores. **Rede – Revista Diálogos em Educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, jan/jun. 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/jornadasiei/323962-a-arte-de-ensinar-e-a-pandemia-covid-19--a-visao-dos-professores-/>> Acesso em: 15 mar. 2022.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; HORST, Scheyla Joanne; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissbock; ANCIUTTI, Marta Clediane Rodrigues. Formação docente para o ensino remoto de emergência: para além do casual. Revista de educação a distância. Unirede. Porto Alegre: v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/719>> Acesso em: 14 dez. 2022.

LOPES, Marina. Kahoot: Como usar para deixar suas aulas mais divertidas. **Por vir**. São Paulo, 8 jan. 2021. Disponível em: <<https://porvir.org/kahoot-como-usar-para-deixar-suas-aulas-mais-divertidas/>>. Acesso em: 14 set. 2022.

MAIA, Amanda. Estudantes avaliam positivamente o Novo Ensino Médio. **Agência de Notícias da Indústria**, Brasília, 26. out. 2021. Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/estudantes-avaliam-positivamente-o-novo-ensino-medio/>> Acesso em: 16 jan. 2023.

MANGUEIRA, Liane Franco Barros *et al.* Saúde mental das crianças e adolescentes em tempos de pandemia: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s.l.], vol. 12, n° 11, 27 nov. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25248/reas.e4919.2020>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Aulas de artes em tempos de pandemia e atividades remotas: como manter o vínculo do professor com os alunos, e dos alunos com a disciplina? **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 956-976, 26 out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.46616/rce.v4i8>> Acesso em: 21 ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DIVULGA dados sobre a educação básica: os resultados subsidiam políticas públicas para aprimorar a educação no país. **Gov.br**. Brasília-DF, 16. set. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/09/ministerio-da-educacao-divulga-dados-sobre-a-educacao-basica>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n°. 26, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>> Acesso em: 30 ago. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000. E-book.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. *In*: BRAUER, Karin Claudia Nin; FREIRE, Maximina Maria. Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. Campinas, Unicamp/IEL/Setor de Publicações, 14. maio. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318139516211820210305>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

NADAL, Paula. Rui Canário fala sobre: como transformar problemas em soluções. **Gestão Escolar**. Porto, 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>. Acesso: em 21 mai. 2021.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria, (orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. 400 p. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa. **SER Social (Online)**, Brasília, v. 9, p. 159-186, 2001. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/issue/view/33/showToc>> Acesso em: 17 maio. 2022.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor. Ensino de língua portuguesa das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 36, p. 252-268, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18336>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

ORBAN, Vanessa; NOVELLI, Bruno. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2019. Disponível em: < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf> Acesso em: 11 nov. 2021.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MAIA, Ila Beatriz. Educação básica e pandemia: um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. **Revista Ibero-americana de educação**. Madrid, vol. 86. n. 1., maio/ago. 2021. 209 pg. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie8614346>> Acesso em: 19 jul. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; ANDRADE, Diandra dos Santos de; ALVES, Gabrielle de Souza. Atividades escolares na pandemia: como as tecnologias digitais podem potencializar (ou não) a ação dialógica e colaborativa nesse contexto? **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, UFPE/Proexc, v. 38, n. 1, p. 299-330, jan./jun., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2021.250682>> Acesso em: 25 nov. 2022.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. **Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio integrado do IFRS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1792>> Acesso em: 02 ago. 2022.

PERGHER, Giovanni Kuckartz; STEIN, Lilian Milnitsky. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, p. 129-155, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000100008>> Acesso em: 03 set. 2022.

PESQUISA DO IBGE revela que 4,1 milhões. **Brasil, país digital**. [s.l.], 27 abr. 2021. Disponível em: <<https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PINTO, Karla Emanuella Veloso; MARTINS, Ronei Ximenes. A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica: estudo de caso em um município mineiro. **Revista de educação a distância**. Unirede., Porto Alegre: v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/738>> Acesso em: 19 nov. 2022.

REDE DE EDUCAÇÃO MURIALDO. **Proposta pedagógica para o ano de 2022**: Colégio Murialdo Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2022. PDF.

RIBEIRO, Raquel; SILVA, Tayanne. Dependência tecnológica. **Correio Brasiliense**. Brasília, DF, 08 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/revista-do-correio/2021/02/4905199-isolamento-social-potencializa-dependencia-tecnologica.html>> Acesso em: 07 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 55.465, de 05 de setembro de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=68761>. Acesso em: 08 nov. 2021.

_____. Parecer nº 001/2020. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>> Acesso em: 13 out. 2021.

_____. Parecer nº 002/2020. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da Covid-19– COVID-19. Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 04 ago. 2020. Disponível em: <<https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0002-2020>> Acesso em 21 ago. 2021.

SALUTES, Bruno. Quais foram os navegadores mais usados em 2021. **Canaltech**. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/navegadores/quais-foram-os-navegadores-mais-usados-em-2021/> Acesso em: 14 ago. 2022.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p. 75-92, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181> > Acesso em: 27 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina. 2020. 32 p. E-book.

SANTOS, Edméa; PESCE, Lucila. Paulo Freire nas práticas cibereducativas: narrativas docentes durante a pandemia COVID 19. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 12-20, out. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/62961>>. Acesso em: 30 out. 2021.

SAYÃO, Luis Fernando; SALES, Luana. Afinal. O que é dado de pesquisa? **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande, v. 34, n. 02, p. 32-51, jul./dez. 2020. ISSN 2236-7594. DOI: <https://doi.org/10.14295/biblos.v34i2.11875>. Disponível em: < <https://doi.org/10.14295/biblos.v34i2.11875> >. Acesso em: 30 jun. 2022.

SCHNEIDER, E. M.; TOMAZINI-NETO, B. C.; TOBALDINI DE LIMA, B. G.; NUNES, S. A. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (tdic): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia COVID-19. **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 1071-1090, 26 out. 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8> > Acesso em: 11 ago. 2022.

SOUSA, Augusto Graziani *et al.* Fatores de risco para obesidade, hábitos e qualidade de vida de alunos de ensino médio em contexto de pandemia da COVID-19. **Portal de periódicos eletrônicos Unievangélica**. Goiânia: Universidade Evangélica de Goiás, 2021. Disponível em: <<http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/19075>>. Acesso em: 23 out. 2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., ver. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. PDF.

ULBRICH, Raquel Terezinha. **O Uso das tecnologias digitais nas práticas educativas de professores experientes do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Joinville: Joinville, 2021. Disponível em: <<https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/proreitorias/prppg/setores/pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradoeducacao/dissertacoes/dissertacoes2020/885495?>>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas.** [s.l, s.d]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Tradução: Central de Traduções & *Global Languages*. Brasília, DF: Fundação SM, 2022. Título original: *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. PDF. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>>. Acesso em: 09. jan. 2023

VIEIRA, Douglas Alencar, *et al.* A perspectiva do professor de educação física para as aulas no contexto da pandemia de Covid-19. **RENEF**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. 45–66, 2021. DOI: 10.46551/rn2020111600043. Disponível em: <<http://doi.org/10.46551/rn2020111600043>>. Acesso em: 14. nov. 2021.

VOLPATO, Bruno. Ranking: as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2022, com insights e materiais. **Resultados digitais**. Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

WELLER, Wivian. Jovem no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares, (org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p. Disponível em: <<httphttps://educacaointegral.org.br/materiais/juventude-ensino-medio-sujeitos-curriculos-em-dialogo/>> Acesso em: 05 set. 2022.

APÊNDICE A - TERMO AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**TERMO AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Joacir Della Giustina, responsável legal pela mantenedora do Colégio Murialdo Caxias, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A pandemia da COVID-19 e os impactos na aprendizagem no Ensino Médio na área de Linguagens e suas Tecnologias”. Fui informado de forma clara e detalhada sobre a pesquisa, a qual está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e que objetiva investigar a percepção e visão que os estudantes do Ensino Médio tiveram sobre sua aprendizagem durante a pandemia de COVID-19, quando ocorreu o Ensino Remoto Emergencial. Também fui informado que a constituição dos dados para o referido estudo com os estudantes ocorrerá por meio de Círculo de conversa e entrevistas nas dependências da escola, além de consulta a documentos disponibilizados pela secretaria do colégio. Tenho conhecimento que a pesquisa de campo será realizada após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul. Tenho ciência que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa com o autor Gilberto Florença da Câmara pelo telefone (xx) xxxxxxxx.

Instituto Leonardo Murialdo (mantenedora)

ANEXO I - ROTEIRO DO CÍRCULO DE CONVERSA

ROTEIRO DO CÍRCULO DE CONVERSA

DATA: _____ HORÁRIO: _____ LOCAL: _____

1. OBJETIVO DO GRUPO CÍRCULO DE CONVERSA:

Discutir temas, de forma orientada com questões abertas, sobre o fenômeno da pandemia e como ela impactou este grupo de estudantes em sua aprendizagem, especificamente na área de Linguagens e suas tecnologias.

2. OBJETIVO DA PESQUISA:

Realizar uma investigação sobre:

- possíveis impactos causados pela pandemia (COVID-19) nos estudantes que vivenciaram os dois anos de pandemia, em sua aprendizagem com o Ensino Remoto Emergencial;

- experiências pessoais que ocasionaram conforto ou desconforto com aprendizagem na área de Linguagens e suas tecnologias;

- a motivação para o estudo através do Ensino Remoto e superações que tiveram que passar durante os dois anos de pandemia;

- visão dos estudantes sobre o uso das tecnologias pelos professores: adaptações e superações.

3. COMPONENTES DA EQUIPE DE PESQUISA:

Gilberto Florença da Câmara – coordenador/mediador

_____ auxiliar técnica/observadora

4. DINÂMICA DO GRUPO CÍRCULO DE CONVERSA:

- Breve apresentação de todos na sala.
- Explicação como será discutido os temas no grupo.
- Respeito à diversidade de ponto de vista sobre o tema.
- Importância da fala de todos os membros.
- Gravação em áudio e anotações pontuais da discussão.
- Levantar a mão para ter a palavra, como forma de facilitar o registro.

- Termo de consentimento/assentimento dos participantes.
- Divisão do tempo da discussão em grupo (20 minutos para cada tema e 15 minutos para conclusão).

5. FUNÇÕES DA EQUIPE DO CÍRCULO CONVERSA:

Mediador:

- a) estimular a que todos falem;
- b) orientar para o uso coletivo da palavra, sem monopólio;
- c) manter foco da discussão sobre os temas;
- d) introduzir e fechar a discussão dos temas.

Auxiliar técnica/observadora

- a) registrar os nomes dos participantes e posições no círculo;
- b) controlar o tempo conforme temas e comunicar ao grupo faltando 5 min.;
- c) registrar reações inesperadas dos participantes;
- d) anotar nome da sequência das falas dos participantes;
- e) gravar falas por meio de smartphone e notebook.

Fonte: PELLIZZER (2016), adaptada pelo autor.

ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Número do Parecer: 5.476.633

DADOS DO PARECER

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil. Esta pesquisa investiga, a partir do contexto pandêmico (2020 e 2021), de que maneira os estudantes do Ensino Médio foram impactados na aprendizagem na área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. A investigação seguirá a metodologia pesquisa ação a partir de um grupo Círculo de Conversa, em que os estudantes discutem sobre o tema da aprendizagem durante a COVID-19. A pesquisa acontecerá no Colégio Murialdo Centro, instituição particular, filantrópica, em Caxias do Sul-RS. A análise dos dados será realizada numa perspectiva freireana e na metodologia qualitativa, segundo Bardin (2011) com a análise de conteúdo. Os procedimentos aplicados serão: Círculo de Conversa com estudantes (composto por 8 a 11 estudantes do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 18 anos). A pesquisa buscará analisar a percepção que os estudantes tiveram sobre a aprendizagem durante a pandemia no processo ensino aprendizagem.

Introdução:

Esta pesquisa investiga, a partir do contexto pandêmico dos anos 2020 e 2021, de que maneira os estudantes do Ensino Médio foram impactados em sua aprendizagem na área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias e se ocorreram mudanças na aprendizagem por meio de Ensino Remoto, especificamente, nas práticas pedagógicas realizadas no Colégio Murialdo, instituição privada, em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. O fenômeno da pandemia iniciada em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, fez com que algumas fronteiras se fechassem, afetando internamente setores importantes em cada país, e a educação foi um desses afetados. Alguns órgãos como a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertaram o mundo dizendo que se tratava de um novo Coronavírus, de fácil contágio, em seguida denominado de COVID-19. A pandemia impactou negativamente a vida humana, sendo o maior impacto a morte de milhões de pessoas. Ao investigar que tipo de impacto a pandemia gerou no setor educacional, com os estudantes do Ensino Médio do Colégio Murialdo, filantrópico e de educação básica, tem-se como pressupostos, que houve impactos no ensino-aprendizagem; que os docentes tiveram que se reinventar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE); que os estudantes tiveram que se adaptar com o professor distante geograficamente; que as tecnologias digitais e redes sociais foram utilizadas, pelos estudantes, para outros fins além do estudo formal. Diante das dificuldades advindas da pandemia, o colégio Murialdo teve que responder ao desafio, como a grande maioria dos colégios, de adaptar-se ao novo, utilizando tecnologias, que até então estavam sem avançar. Professores e estudantes tiveram que ficar em casa, e de lá, a aula acontecia. Os estudantes, sem dúvida, mais digitais que os professores, tiveram que trocar o presencial para o Ensino Remoto Emergencial (online). Com essa mudança de ensino, o ano de 2020 representou um enorme avanço no uso das tecnologias no Colégio. Então, surge uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes em geral, com a aplicação do Ensino Remoto. Com a paralisação das aulas foi autorizada o uso das tecnologias digitais por meio da Portaria No 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a), para as aulas durante a pandemia COVID-19; em seguida cada Estado brasileiro emitiu seu Decreto, bem como as Secretarias Municipais de

Educação. Com as escolas sem aula presencial, alunos e professores em casa, iniciou-se um movimento dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para emitir parecer sobre a continuidade das aulas e reorganizar o calendário escolar 2020. Nesse contexto, a pesquisa tem como proposta investigar possíveis impactos sobre a área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, quando inicia o Ensino Remoto Emergencial. O recorte investigativo desta pesquisa em relação à área de Linguagens e suas Tecnologias deve-se ao fato de que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), essa área é composta pelos componentes curriculares (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); de modo que se torna indispensável aos estudantes para “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens” (BRASIL, 2018, p.471). Diante do exposto, essa pesquisa apoia-se na literatura sobre Educação Escolar em contexto pandêmico (KUPPEL et al.; PINTO & MARTINS; ÁVILA, 2021); (CATANANTE et al.; WOLFF 2020); saberes no Círculo de Cultura (FREIRE, 1996); os saberes para educação do século XXI (MORIN, 1999); os quatro pilares da educação do século XXI (UNESCO, 2012); quanto à área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018); Ensino Médio (DAYRELL et al., 2014); Pareceres do Conselho Estadual de Educação do RS (2020). Esta é uma pesquisa qualitativa (Bardin, 2011), que será submetida à análise do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, para fins de apreciação e aprovação do projeto de pesquisa, haja vista que este envolve seres humanos. Enquanto estudo de caso, pois o pesquisador é o gestor da instituição, tem como objetivo analisar possíveis impactos causados pela pandemia COVID-19, na percepção dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem, da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias. Essa análise ocorrerá não por instrumento quantitativo, mas por uma autoanálise e percepção dos próprios estudantes por meio do método Círculo de Conversa. Os estudantes do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 18 anos, que vivenciaram os anos escolares na pandemia, participarão do grupo com número máximo de 11 componentes. Os dados gerados no grupo serão gravados em áudio e transcritos posteriormente. A análise dos dados será feita através da metodologia Análise de Conteúdo, que ao final do estudo será novamente voltado ao grupo de estudantes para apreciação e considerações, seguindo uma perspectiva freireana de diálogo e respeito entre aquele que ensina e o que aprende. Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: 1ª parte: introdução, problema de pesquisa e justificativa da pesquisa. A 2ª parte: objetivo geral e específicos; 3ª parte: conversa com os teóricos; 4ª parte: metodologia; partes finais: referências e apêndice.

Objetivo da Pesquisa:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Objetivo Primário:

Analisar possíveis impactos causados pela pandemia COVID-19, na percepção dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem, da área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias.

Objetivo Secundário:

a) Descrever como os estudantes se perceberam durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em pleno isolamento social, fazendo de sua casa um ambiente de sala de aula. b) Identificar nas narrativas dos

estudantes de Ensino Médio aspectos relativos aos impactos da pandemia na aprendizagem dos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias. c) Evidenciar metodologia utilizada com as tecnologias digitais que se mostraram eficientes no ensino-aprendizagem na área de Linguagem e sua possível aplicação para o retorno presencial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Riscos:

A participação na pesquisa apresenta possíveis riscos de grau mínimo aos estudantes: a) Exposição da imagem pessoal. b) Desconforto. c) Mal-estar (ansiedade e nervosismo). d) Covid-19. e) Vazamento de áudio gerado no Círculo de Conversa. Para evitar os riscos mencionados algumas medidas preventivas e reparativas serão tomadas, como: a) A exposição da imagem pessoal do estudante será evitada ao exigir que todo aparelho celular ou similar esteja desligado durante os dois encontros, bem como assegurar que somente o áudio será gravado e não imagem dos estudantes. b) O desconforto será combatido com uma boa acolhida em sala apropriada com água, chá e café. Combinar e acordar com os estudantes atitudes de respeito e compreensão entre eles durante os dois encontros. Perguntar antes e durante os encontros se estão à vontade em responder as questões. c) Possível mal-estar como ansiedade e nervosismo terá como prevenção um quebra gelo no grupo estudante. Uma psicóloga ficará à disposição todo momento dos encontros para atender individualmente o participante, se for o caso. Deixar claro aos participantes, antes dos encontros, que poderá desistir e cancelar o uso das informações prestadas até então sem que isso lhe acarrete qualquer consequência. d) Quanto ao risco de Covid-19. Existe a possibilidade de algum participante estar positivado no dia do encontro. Por isso, cada participante responderá perguntas básicas sobre sintomas gripais e se teve contato com pessoa positivada recentemente. Se a resposta for sim, o impedirá de participar do encontro. O local do encontro adota protocolo de segurança em todo ambiente de circulação de pessoas. O pesquisador certificará que todos os participantes usem máscara e álcool gel para entrar na sala. Os assentos com distância adequada utilizando máscara, bem como janelas abertas. Durante todo tempo o pesquisador tomará providência para que todos sigam medidas de segurança contra a Covid-19. e) Possível vazamento de áudio gerado no Círculo conversa. O grupo vai comprometer-se em manter sigilo de tudo o que for falado no encontro. A gravação será feita apenas de um aparelho tecnológico, do notebook do pesquisador. Demais aparelhos serão desligados a pedido do pesquisador, até ao final do encontro. Sob a responsabilidade do pesquisador, o áudio gravado será transcrito e trabalhado apenas por ele, mantendo-o guardado apenas no notebook e de forma segura. Após a pesquisa ser finalizada os arquivos serão copiados para dois pen drives e excluído do notebook. O arquivo será mantido guardado por 5 anos, após isso será definitivamente excluído dos pen drives.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa acontecem indiretamente ao estudante que ajudará a comunidade acadêmica e a instituição de ensino a qual a pesquisa está inserida. O relato do grupo no Círculo de Conversa beneficiará docentes e estudantes em geral, e possibilitará melhor compreensão de como foi a aprendizagem para este grupo do Ensino Médio em tempos de pandemia, contribuindo assim para conhecimento de mostra científica. Trata-se de projeto de pesquisa no contexto do Curso de Mestrado em Educação, com temática social e cientificamente relevante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Folha de Rosto: presente de modo adequado.

Projeto de Pesquisa Completo e Detalhado: presente de modo adequado.

Cronograma: presente de modo adequado.

Instrumentos de Coleta de Dados: presente de modo adequado.

Termo de Anuência Institucional (TAI): presente de modo adequado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): presente de modo adequado.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): presente de modo adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As alterações na proposta da Emenda 1, que indicaram a manutenção da abordagem aos participantes consoante à versão anterior do projeto, já aprovada, indicaram ajuste adequado ao foco da pendência que havia sido reportada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova a emenda.

De acordo com a Resolução CNS 466/2012, inciso XI.2., e com a Resolução CNS 510/2016, artigo 28, incisos III, IV e V, cabe ao pesquisador:

- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- Apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1946000_E1.pdf	06/06/2022 10:54:48		Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_pesquisa.docx	06/06/2022 10:52:42	Gilberto da Câmara	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura_pesquisador.docx	06/06/2022 10:51:09	Gilberto da Câmara	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	06/06/2022 10:49:49	Gilberto da Câmara	Aceito
Outros	JustificativadeEmenda.pdf	16/05/2022 23:29:27	Gilberto da Câmara	Aceito
Folha de Rosto	Plat_Brasil_folha_rosto.pdf	12/05/2022 16:04:31	Gilberto da Câmara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Consentimento_justificativa_ausencia_professor.docx	10/05/2022 18:40:54	Gilberto da Câmara	Aceito
Outros	OUTROS.docx	10/05/2022 18:39:36	Gilberto da Câmara	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/05/2022 18:38:47	Gilberto da Câmara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termos_Assentimento_Justificativa_de_Ausencia.docx	19/03/2022 16:34:24	Gilberto da Câmara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TermosConsentimento_JustificativadeAusencia.docx	19/03/2022 16:34:09	Gilberto da Câmara	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodePesquisadores.pdf	12/02/2022 21:13:05	Gilberto da Câmara	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_e_estrutura.pdf	12/02/2022 21:12:50	Gilberto da Câmara	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 20 de junho de 2022

Assinado por:

Magda Bellini

(Coordenador(a))