

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

EVERTON DONIZETTI KIELT

**O PROCESSO FORMATIVO NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR A PARTIR
DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA
DE NÍVEL MÉDIO**

**PONTA GROSSA
2023**

EVERTON DONIZETTI KIELT

**O PROCESSO FORMATIVO NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR A PARTIR
DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA
DE NÍVEL MÉDIO**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Pereira
Coorientador: Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes.

**PONTA GROSSA
2023**

K47 Kielt, Everton Donizetti
O processo formativo na pandemia da Covid-19: um olhar a partir de
estudantes e professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio /
Everton Donizetti Kielt. Ponta Grossa, 2023.
173 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lucia Pereira.

Coorientador: Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes.

1. Educação profissional e técnica. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Curso
técnico. 4. Ensino remoto emergencial. 5. Covid-19. I. Pereira, Ana Lucia. II.
Moraes, João Carlos Pereira de. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. IV.T.

CDD: 374.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

EVERTON DONIZETTI KIELT

O PROCESSO FORMATIVO NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR A PARTIR DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Lucia Pereira – UEPG (Presidente)

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes - UTFPR

Profa. Dra Marcia Regina Royer -UNESPAR

Profa. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa - UENP

Profa. Dra. Leila Inês Follmann Freire - UEPG

Profa. Dra. Maryangela Teixeira Brandalise - UEPG

Prof. Dr. Luken Bueno Lucas – UENP - Suplente Externo

Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG - Suplente Interno.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lucia Pereira, Professor(a)**, em 29/05/2023, às 10:04, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 05/06/2023, às 10:36, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Leila Ines Follmann Freire, Professor(a)**, em 22/06/2023, às 12:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1459224** e o código CRC **254A4655**.

Dedico este trabalho de pesquisa à Eduarda e Ana, minhas
filhas, pelas quais busco fazer um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha família: meus pais Elizabeth e André, a minha esposa, Vanessa, obrigado por serem minha referência e me apoiarem incondicionalmente. Às filhas Eduarda e a Ana, por fazerem os meus dias melhores e me ensinarem como a vida é bela.

À minha orientadora Ana Lúcia, pela oportunidade de cursar doutorado e pela orientação durante todo esse processo. Agradeço a confiança em mim depositada.

Ao meu coorientador João, pela disponibilidade e desprendimento em ajudar a elaborar a pesquisa, pelas sucessivas leituras da tese e incansáveis reuniões.

Às professoras Marcia Regina Royer, Priscila Carozza Frasson Costa, Leila Inês Follmann Freire, Maryangela Teixeira Brandalise que gentilmente desprenderam tempo, conhecimentos e toda a sua experiência acadêmica na leitura e qualificação desta pesquisa.

Aos colegas da turma de Doutorado-2019, pelos ricos compartilhamentos de conhecimentos durante todas as disciplinas.

Ao Raphael, meu amigo e professor, pelas ricas discussões epistemológicas gramscianas.

A todos os meus professores, pela dedicação e comprometimento que me inspiram.

A todos os estudantes e professores do CEEP Prof.^a Naiana Babaresco de Souza participantes desta pesquisa e às diretoras Eliane e Almiria, por apoiarem o meu trabalho.

O professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensinar, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz.

PAULO FREIRE

RESUMO

KIELT, Everton Donizetti. **O processo formativo na pandemia da Covid-19: um olhar a partir de estudantes e professores da educação profissional e técnica de nível médio.** 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2023.

Durante a pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, foi-se implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de dar continuidade ao calendário escolar em tempos de distanciamento social. O ERE caracterizava-se como uma mescla de atividades síncronas e assíncronas e, no Estado do Paraná, utilizou-se da plataforma *Google Classroom* como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições públicas estaduais, além de um canal de TV aberta e atividades impressas. Entretanto, percebemos que os estudantes enfrentavam dificuldades para aprender, alterações nas percepções sobre a escola e os cursos dos quais participavam. Isto posto, esta pesquisa, construída dentro da linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade estadual de Ponta Grossa, tem por objetivo analisar as implicações da pandemia da Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem de estudantes e professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) em cursos na modalidade Integrado em uma escola estadual de Educação Profissional no interior do Estado do Paraná. Ampara-se em Paulo Freire (1967, 1985, 2005) na concepção de educação “bancária” e educação como prática da liberdade, em Antonio Gramsci (2001) para discutir a relação entre trabalho e educação, e Gaudêncio Frigotto (2018) com críticas a uma formação profissional que tem atendido às necessidades mediadas do mercado. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, e os dados foram coletados por meio de questionário eletrônico e entrevista. Os participantes da pesquisa foram 91 estudantes e 30 professores da EPTNM de cursos Técnicos Integrados. O objeto desta pesquisa refere-se aos impactos da pandemia da Covid-19 no processo formativo dos estudantes da EPTNM dessa escola. Defendemos a tese de que o contexto da pandemia da Covid-19, manifestado na alteração do cotidiano dos estudantes pelo distanciamento social e nas formas de convivência familiar, nos efeitos econômicos, na inserção de um ensino remoto emergencial, dentre outros, alteraram as percepções que estudantes tinham sobre seu cotidiano, seu curso e sua futura profissão, implicaram na redução das expectativas dos estudantes sobre a conclusão do curso e da sua futura profissão. Os resultados indicaram que o ERE foi implementado sem um mapeamento das condições de acesso dos estudantes e professores, tais como a falta de equipamentos e conexão à *Internet*. A maioria dos estudantes acessava o ERE por meio do *Smartfone* e havia a necessidade de compartilhamento de equipamento no domicílio. Os professores, e também os estudantes, foram impactados pela pouca interatividade do ERE. Os professores tiveram uma sobreposição das suas funções, com excesso de plataformas e pouco tempo e formação insuficiente para a preparação das atividades de ensino. Os estudantes apontaram que a qualidade da aprendizagem era insatisfatória e que a sensação de ter aprendido menos despertava a insegurança em exercer a futura profissão. Também foi detectado que problemas emocionais advindos da pandemia como o medo da doença, a ansiedade e o nervosismo foram fatores que interferiram diretamente na motivação e na aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Profissional e Técnica. Ensino e aprendizagem. Curso Técnico. Ensino Remoto Emergencial. Covid-19.

ABSTRACT

KIELT, Everton Donizetti. **The training process in the Covid-19 pandemic:** a view from students and teachers of high school vocational and technical education. 175f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

During the Covid-19 pandemic, in 2020 and 2021, Emergency Remote Teaching (ERE) was implemented as a way to continue the school calendar in times of social distancing. The ERE was characterized as a mixture of synchronous and asynchronous activities and, in the State of Paraná, it used the Google Classroom platform as a mediator of the teaching and learning processes in-state public institutions, in addition to an open TV channel and printed activities. However, we noticed that students faced learning difficulties, changes in perceptions about the school and the courses they attended. That said, this research, built within the Teaching and Learning research line of the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa, aims to analyze the implications of the Covid-19 pandemic in the teaching and learning process of students and teachers of Vocational and Technical Education of the Middle Level (EPTNM) in courses in the Integrated modality at a state school of Professional Education in the interior of the State of Paraná. It is supported by Paulo Freire (1967, 1985, 2005) in the conception of “banking” education and education as a practice of freedom, Antonio Gramsci (2001) to discuss the relationship between work and education, and Gaudêncio Frigotto (2018) with criticisms professional training that has met the immediate needs of the market. The research is qualitative, characterized as a case study, and data were collected through an electronic questionnaire and an interview. The research participants were 91 students and 30 professors from EPTNM of Integrated Technical courses. The object of this research refers to the impacts of the Covid-19 pandemic on the training process of EPTNM students at that school. We defend the thesis that the context of the Covid-19 pandemic, manifested in the alteration of the student's daily life due to social distancing and in the forms of family coexistence, in the economic effects, in the insertion of emergency remote teaching, among others, changed the perceptions that students had about their daily lives, their course and their future profession, resulting in the reduction of students' expectations about the conclusion of the course and their future profession. The results indicated that the ERE was implemented without mapping the access conditions of students and teachers, such as lack of equipment and Internet connection. Most students accessed the ERE via Smartphone and there was a need to share equipment at home. Teachers, as well as students, were impacted by ERE's lack of interactivity. Teachers had an overlapping of their functions, with too many platforms and too little time and insufficient training to prepare for teaching activities. Students pointed out that the quality of learning was unsatisfactory and that the feeling of having learned less aroused insecurity in exercising their future profession. It was also detected that emotional problems arising from the pandemic such as fear of the disease, anxiety, and nervousness were factors that directly interfered with motivation and learning.

Keywords: Professional and Technical Education. Teaching and learning. Technical Course. Emergency Remote Teaching. Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A Estrutura Atual da EPT.....	29
Figura 2 - A Atual Organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	30
Figura 3- A Abrangência da EPT	30
Figura 4 - As instituições de Educação Profissional e Técnica	31
Figura 5 - Comparação do Porcentual dos Dados de Raça/Cor dos Estudantes Participantes da Pesquisa com os Dados do Estado do Paraná Obtidos pelo Censo de 2010	95
Figura 6 - Idade dos Estudantes.....	95
Figura 7 - Idade dos Professores Participantes da Pesquisa	98
Figura 8 - Tempo de Docência dos Professores Participantes da Pesquisa	99
Figura 9 - Qualidade da Conexão à Internet Informada pelos Estudantes	104
Figura 10 – Gráfico das Horas Semanais de Estudos Declaradas pelos Estudantes	107
Figura 11- Gráfico das Horas Diárias de Trabalho Declaradas pelos Estudantes	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As Formas de Oferta da EPTNM	35
Quadro 2 - Características dos Cursos.....	37
Quadro 3 - As Gerações da Educação a Distância.....	40
Quadro 4 - Quadro de Coerência da Pesquisa	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Médio na Rede Estadual do Paraná em 2021	35
Tabela 2 - Quantitativos de Turmas e Matrículas nos Municípios sob a Jurisdição do NRE – LS em 2021.....	36
Tabela 3 - Série e Curso dos Estudantes.....	96
Tabela 4 - Município de Domicílio e Distância Aproximada da sua Residência até a Escola .	96
Tabela 5 - A Escolha do Curso.....	97
Tabela 6- Carga Horária de Trabalho Semanal dos Professores Participantes Desta Pesquisa	99
Tabela 7- Atuação Docente dos Professores Participantes.	100
Tabela 8-Competências que os Professores Desejam Formar nos Estudantes da EPTNM....	101
Tabela 9 - Possui Acesso à Internet em sua Casa?	104
Tabela 10 - Quantitativo de Equipamentos Informados pelos Estudantes	105
Tabela 11 - Os Quantitativos de Estudantes que Têm Seus Equipamentos de Acesso ao ERE Compartilhados e se Têm ou Não um Ambiente Para Estudos em Seus Domicílios.....	106
Tabela 12 - Como os Professores Consideravam a Qualidade do seu Trabalho Durante o ERE.....	110
Tabela 13 - Justificativas da Qualidade do Seu Trabalho Docente.....	110
Tabela 14 - A Percepção dos Professores Sobre o Rendimento Escolar dos Estudantes, a Motivação para aprender e Disposição Para Concluir o Curso.	113
Tabela 15- Como Você Avalia a Qualidade do seu Aprendizado Durante o Período de Atendimento Remoto?.....	122
Tabela 16 - Quais São as Maiores Dificuldades que Você Enfrenta em seu Estudo Remoto?.	123
Tabela 17- Você Acredita que Vai Concluir o Curso?	124
Tabela 18 - Respostas à Questão “Você Acredita que, no Geral, Está Aprendendo o Suficiente para Desempenhar sua Futura Profissão”?	125
Tabela 19 - Você Considera que Tem Recursos Suficientes (Conexão à Internet e Equipamento de Qualidade) Para Acompanhar a Aprendizagem Durante a Pandemia:.....	125
Tabela 20 - Comentários das Respostas à Pergunta “Nesse Período da Quarentena Devido à Covid-19, Você Está se Sentindo Motivado para Estudar?” Agrupados por Afinidade.	126
Tabela 21- Você Sentiu Vontade de Desistir do Curso Durante a Pandemia?	127

Tabela 22 - Respostas e Comentários Agrupados para a Questão: “Você Sentiu Vontade de Desistir do Curso Durante a Pandemia?”	127
Tabela 23 - Respostas à Questão “O Período da Pandemia Afetou sua Vontade de Estudar?” Separados por Série	129
Tabela 24 - Comentários Sobre a Resposta Informada à Questão “O Período da Pandemia Afetou sua Vontade de Estudar?”	130
Tabela 25 - Respostas à Questão “Como o Período da Pandemia Afetou a sua Convivência Familiar?”	132
Tabela 26 - Respostas à Questão “Como o Período da Pandemia Afetou sua Convivência Social?”	132
Tabela 27 - Respostas à Questão “Como o Período da Pandemia Interferiu nas Suas Perspectivas com a Futura Profissão?”	133
Tabela 28 - Respostas à Questão “Sobre a Importância do Seu Curso Técnico, Após o Período da Pandemia, Você Acredita que (Marque Quantas Achar Corretas)”	136
Tabela 29 - Sobre o Gostar do Curso e da Formação Profissional, a Importância da Futura Profissão e a Importância do Curso Para a Vida.....	137
Tabela 30 - Dados Sobre o Desempenho Escolar Informado Pelos Estudantes	138
Tabela 31- Dados do Estudantes Sobre a Motivação Para Estudar Durante a Pandemia.....	139
Tabela 32 - Respostas à questão “Como Você Vê (Percebe, Compreende) Todo Este Momento Diferenciado que Estamos Vivendo?”	140

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEEP-PNBS	Centro Estadual de Educação Profissional Prof. ^a Naiana Babaresco de Souza
Covid	<i>Corona Virus Disease</i> (doença do Coronavírus)
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EM	Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
NRE	Núcleo Regional de Educação
NRE-LS	Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19	23
1.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	23
1.1.1 A Origem e a Estrutura da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no Brasil 24	
1.1.2 A Estrutura da Educação Profissional de Nível Médio no Paraná.....	33
1.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESPECIFICIDADES, IMPLEMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES.....	38
1.2.1 A Educação a Distância (EaD)	39
1.2.2 O Ensino Remoto Emergencial (ERE)	42
1.3 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).....	49
1.3.1 O Ensino Remoto Emergencial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Paraná na Pandemia da Covid-19	57
CAPÍTULO 2 - O REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO.....	60
2.1 APONTAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO ATRAVÉS DE ANTONIO GRAMSCI.....	60
2.2 PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	68
2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SEM O VIÉS TECNICISTA – A PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	78
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	87
3.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA E DO <i>CORPUS</i>	87
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	89
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA	89
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO	91
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA	92
3.6 A ANÁLISE DOS DADOS	93

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	94
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	94
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	98
4.3 AS CONDIÇÕES DE ACESSO AO ERE	103
4.4 DADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ERE NA EPTNM	109
4.4.1 A Perspectiva dos Professores Sobre o Ensino e a Aprendizagem Durante o ERE.. ..	109
4.4.2 A Perspectiva dos Estudantes Sobre o Ensino e a Aprendizagem Durante o ERE....	122
4.5 OS FATORES QUE INFLUENCIARAM A APRENDIZAGEM, O APROVEITAMENTO ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO DOS ESTUDANTES.....	126
4.6 IMPLICAÇÕES DO ERE – RESULTADOS E CONSEQUÊNCIAS PARA O PROCESSO FORMATIVO.....	135
4.7 SEÇÃO INTEGRADORA	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ESTUDANTES.....	164
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES	170

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a discussão acerca do objeto de estudo deste trabalho, gostaria de expressar a minha preocupação com as condições sanitárias e de saúde pelas quais o nosso país enfrentou desde 2020. Felizmente, tivemos condições de produzir a maior parte deste trabalho de pesquisa de forma remota, de maneira a contribuir com a preservação da saúde de todas e todos os participantes. Enquanto professor e pesquisador, tenho como prioridade a busca por formas de potencializar a aprendizagem dos nossos estudantes e, em tempos de Ensino Remoto, também houve uma grande preocupação com as suas condições de saúde.

Os casos de contaminação com Covid-19 (doença do Coronavírus) tiveram registros de início no Brasil, na cidade de São Paulo, em fevereiro de 2020, com a confirmação de um homem de 61 anos que testou positivo para a SARS-Cov-2, causador da Covid-19. No entanto, é possível que o vírus estivesse em circulação no país antes de ser detectado, devido a pacientes assintomáticos e ao fato de o vírus pode demorar até 14 dias para manifestar os sintomas (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020). Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que estávamos em uma pandemia, de forma a reconhecer que a doença estava se espalhando desenfreadamente e que as medidas tomadas até então não estavam sendo suficientes para conter sua proliferação (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Tratando-se de uma situação muito grave, percebeu-se que grande parte da população permaneceu com medo dos efeitos de uma possível contaminação. Chegou-se ao final de 2021 contabilizando-se mais de 22 milhões de casos de Covid-19 confirmados e um total de acumulado de mais de 600 mil mortes¹ no Brasil. Esses números assustavam a população, que também devido ao desconhecimento em relação à doença, permaneceu ainda mais preocupada com o desencadeamento da contaminação. Para Barreto *et al.* (2020, p.2):

O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis geram incertezas quanto à escolha das melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo.

Nesse sentido, a recomendação de isolamento social e/ou distanciamento físico foi adotada pela população como uma forma de proteção, além do uso de máscaras e a frequente higienização das mãos com água e sabão ou álcool 70% em gel. Assim, em 20 de março de 2020 foi deliberado o cancelamento das aulas presenciais em todos os níveis da Educação

¹ Com dados do site <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 22 dez. 2021.

Brasileira, de forma que algumas instituições optaram pela suspensão do calendário escolar, enquanto outras, na sequência, buscaram formas de ensino que pudessem dar continuidade ao ano letivo.

Foi, então, autorizado o cumprimento do calendário escolar por meio de atividades não presenciais e coube às instituições (e/ou suas mantenedoras) a decisão de dispor mecanismos para estabelecer um ensino remoto para atender aos estudantes. Nas escolas estaduais do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) implementou a plataforma digital/*online Google Classroom* como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem remotos. Os recursos disponíveis oportunizaram ao professor postar atividades para as suas turmas, enviar e receber avaliações, além do *Google Meet*, que permitia interações síncronas com os alunos por meio de uma conferência por vídeo.

Nesse período havia também outras ferramentas disponíveis para o ensino remoto - que poderiam ser contratadas, porém não foram institucionalizadas e nem adquiridas pela mantenedora. Podemos citar, além do *Google Classroom*, *Zoom Meetings*, *Webex (Cisco Webex Meetings)*, *Microsoft Teams*, entre outras. Estas ferramentas poderiam ser acessadas tanto por computadores quanto por *Smartphones*, no entanto, para a escolha da ferramenta mais adequada, se fazia importante que fosse levada em consideração a possibilidade de atingir a totalidade dos estudantes.

No estado do Paraná, para a Educação Básica, foi implementada uma nova modalidade de ensino caracterizada por uma mescla de atividades presenciais transpostas ou modificadas para ambientes *online* em aulas síncronas, assíncronas e material impresso, implementado de forma emergencial, apropriando-se de ferramentas da Educação à Distância. Devido ao seu caráter urgente e provisório, foi denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (CARVALHO, 2020) e implementado para ser temporário. Entretanto, sua duração chegou a um ano e meio, vindo a iniciar o seu desuso praticamente na metade do ano letivo de 2021.

Para os estudantes que não tinham equipamentos adequados ou conexão com a *Internet*, a rede pública de ensino do estado do Paraná disponibilizava atividades impressas elaboradas pelos professores das aulas regulares e impressas em cada escola. A entrega dessas atividades, aos estudantes, era realizada na escola, quinzenalmente, e estes deveriam devolvê-las concluídas na quinzena seguinte, e neste dia já fazia a retirada de outra nova tarefa. Também havia a transmissão de videoaulas por um canal de TV aberta, sendo as mesmas aulas que eram transmitidas pelo *Google Classroom* (PARANÁ, 2020b).

No entanto, percebeu-se que a atuação dos professores nas aulas no modo presencial é muito importante para a aprendizagem dos estudantes e, considerando que o ERE se efetiva no modo remoto, as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem podem ter sido ampliadas. Presencialmente, antes da pandemia da Covid-19, já era perceptível em nossas aulas estudantes com baixo rendimento mesmo com os atendimentos dedicados pelos professores, com os processos de interação e as dinâmicas de sala de aula, de modo que no ERE, estes estudantes estavam desamparados. Nesse sentido, a desmotivação para aprender pode ter sido mais presente, a ponto de interferir no desejo de descontinuidade do curso e da profissão. Se era reconhecível que grande parte dos estudantes não tinha hábito de buscar conhecimentos de forma autônoma para além dos horários das aulas presenciais, é possível inferir que a aprendizagem deles estava em risco.

A consulta de materiais de ensino em portais na *Internet*, o recebimento de materiais de apoio enviados pelo professor e a participação em atividades síncronas, como em videoconferências por *Google Meet*, apontariam para uma solução. Para isso, uma conexão à *Internet* e a disponibilidade de equipamento como computador, *Notebook* ou *Smartfone*, por exemplo, seriam necessárias. Porém, percebeu-se que muitos estudantes não tinham acesso a estas condições de forma satisfatória. Era preciso identificar quantos estudantes de fato o tinham, uma vez que a implementação do ensino remoto ocorreu sem este mapeamento.

Ainda que a totalidade dos estudantes dispusesse de equipamentos e conexão à *Internet* de qualidade, os professores, porém, não foram preparados para este tipo de ensino. Entende-se que não se poderia prever um ensino remoto, visto que a pandemia chegou de forma abrupta e, por isso, houve pouco tempo para inseri-lo na formação dos docentes. No entanto, alguns processos formativos poderiam ter sido dedicados a eles preparando-os minimamente para atuarem com o ensino remoto. Também seria importante um mapeamento sobre as condições materiais dos professores para a efetivação do ensino remoto, de forma a conhecer as reais possibilidades para um ensino com qualidade.

No ano letivo de 2020, não houve a proposição de formação contínua aos professores das escolas estaduais no Paraná. As orientações e treinamentos eram repassadas por tutoriais e *Lives*², sendo que os professores iam buscando conhecimento de forma autônoma para tentar resolver os seus problemas à medida em que estes surgiam (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022).

² A palavra “live” numa tradução livre para o português significa “ao vivo”. As *Lives* são transmissões ao vivo pelas redes sociais.

Entretanto, se esta nova forma de ensino trouxe alterações repentinas e abruptas, sabemos que uma parcela dos estudantes não tinha acesso à *Internet*, seja por falta de equipamentos adequados ou conexão de dados, questionamos como estas mudanças afetaram as percepções que os estudantes teriam sobre o seu futuro profissional. Os adolescentes tinham a escola como o principal espaço de interação social e o local de convivência com os pares. Assim sendo, como ficaram suas expectativas para conclusão do curso? Se tais expectativas diminuíram, estariam os estudantes mais propensos à evasão e reprovação?

Acompanhando o cotidiano dos estudantes durante a pandemia, não seria possível permanecer apático a tantas dificuldades reveladas. Assim, surgiu a oportunidade de problematizar a situação. A escolha pelo tema desta tese originou-se da possibilidade de contribuir por meio da pesquisa no doutorado em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, na busca por desvelar as implicações que este período de distanciamento causou aos estudantes. Poderia ter aguardado pesquisas finalizadas para então adentrar à discussão do tema, porém pesquisas demandam algum tempo e a necessidade dos estudantes exigia urgência. Assim, optamos por pesquisar de forma concomitante ao surgimento das necessidades, durante o período pandêmico.

O estudo teve início pela compreensão da estruturação da Educação Profissional no Brasil por meio de uma revisão bibliográfica pela legislação e por autores nacionais como Gaudêncio Frigotto (2018) e Acácia Kuenzer (2005), entre outros. Ao mesmo tempo em que vivíamos o ensino remoto emergencial (ERE) e a tomada de decisões pela administração por vezes de forma impositiva, não fundamentada e urgente, justificada pelo “momento difícil que estamos passando” (frase muito pronunciada em 2020, que servia de justificativa para quase todas as decisões administrativas impostas), aumentando a nossa preocupação sobre os rumos para os quais a educação estava sendo direcionada.

Assim, diante desse contexto emergencial, nebuloso e repleto de intencionalidades ocultas ou disfarçadas, esta pesquisa buscou problematizar e investigar a percepção e as consequências do período pandêmico que recaíram sobre os estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, durante a pandemia e como isso também impactou no trabalho docente. Estas implicações, explícitas ou não, precisam ser discutidas de forma ampla e clara na comunidade acadêmica para se pensar em ações, no retorno às atividades presenciais, para mitigar os efeitos que este período pandêmico ocasionou aos estudantes.

Nesse sentido, a questão investigativa desta pesquisa é: quais as implicações da pandemia da Covid-19 no processo formativo para os estudantes e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em uma escola pública no estado do Paraná?

Perseguindo o problema de pesquisa, o objetivo geral foi analisar as implicações da pandemia da Covid-19 no processo formativo dos estudantes e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em uma escola pública no estado do Paraná.

Como questões norteadoras da pesquisa, apontamos: Como o processo de ensino e aprendizagem foi transposto pelos estudantes e professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio durante o período pandêmico? Quais as condições que os estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio da escola escolhida dispunham para participar do ERE? Como as mudanças nas formas de ensinar e aprender, por meio do ERE, ofertaram possibilidades para os estudantes prosseguirem com o seu curso e como isso interferiu no desejo de conclusão do curso técnico e no exercício da profissão? Quais os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro desses estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na pandemia da Covid-19?

Visando atingir o objetivo geral da pesquisa e considerando as questões norteadoras elencadas, apontamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como o processo de ensino e aprendizagem foi transposto para os estudantes e professores mediante o ERE na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no período pandêmico;
- Identificar as condições que os estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio da escola escolhida dispunham para participar do ERE.
- Analisar como as mudanças nas formas de ensinar e aprender, por meio do ERE, ofertaram possibilidades para os estudantes prosseguirem com o seu curso e como isso interferiu no desejo de conclusão do curso técnico e de exercício da profissão.
- Relacionar os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro dos estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na pandemia da Covid-19.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu na época da pandemia da Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021. Acompanhando o cotidiano escolar durante o ano de 2020, atuando como professor da disciplina de Física na escola escolhida, percebemos que era urgente propor alguma estratégia, tomar uma atitude frente a situação do ERE que não estava

atendendo aos estudantes na sua completude, bem como a respeito da direção que o ensino tomava na ausência de fundamentação das ações. O crescente número de imposições gerenciais lançadas sobre professores, que tinham cada vez mais ocupações administrativas e menor tempo para se dedicar às questões pedagógicas e de formação, desencadeou a inquietação sobre a direção em que caminhávamos. O bombardeio de informações, por vezes desencontradas, dispersava nossa atenção como uma “cortina de fumaça” escondendo o que realmente importava: os rumos da qualidade da educação.

A preocupação com a Educação Profissional despontou por considerarmos que se trata de uma grande oportunidade de formação aos estudantes, em que podem aprender de forma integrada sobre os conhecimentos que adquirem na modalidade de Ensino Médio regular, sendo estes acrescentados aos conhecimentos da sua área profissional. Tal formação visa uma integração entre escola e o mundo do trabalho que possa superar a visão segmentada que se tem de uma formação para as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Historicamente é possível identificar que os estudantes que procuram a Educação Profissional vêm de classes sociais menos favorecidas, visando atender à necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho, obtendo, assim, a certificação profissional ao concluir o Ensino Médio. Os estudantes buscam igualdade e uma forma de ocupar um lugar na sociedade. Naquele tempo de distanciamento social, era importante conhecermos como estavam as perspectivas dos estudantes com a escola, com o curso e com a sua futura profissão, e como foi o acesso dos estudantes às formas de ensino utilizadas no ERE. Para nós, interessou relevantemente a busca de respostas às inquietações não satisfatoriamente investigadas, haja vista as lacunas na produção acadêmica sobre o tema.

Acreditávamos que a falta de equipamentos e conexão com a *Internet* causava exclusão digital e os estudantes sentiam-se ainda menos pertencentes ao grupo. Pela falta de políticas e investimento governamental, constatamos que havia estudantes que não tinham condições de acompanhar o ERE de forma *online* e, devido a isso, poderiam estar mais propensos ao abandono escolar.

Ressaltamos a importância para a compreensão do que se passava com os estudantes para poder interferir na direção do processo, pois ainda havia tempo para propor ações a fim de mitigar as dificuldades ocasionadas por esse tempo excepcional. Buscar formas de entender o contexto desta pesquisa era importante para aprofundarmos a compreensão desses fatores e propormos ações que favorecessem a atenção aos estudantes, que igualmente contribuísse para o melhor desenvolvimento de sua formação, fosse em circunstância de ERE

ou mesmo em casos de calamidade pública. A presente pesquisa também poderia contribuir para a formulação de novas políticas públicas para pensar a educação em momentos de distanciamento social e/ou pandemia como o que estávamos atravessando.

Além disso, a importância de o professor compreender o que está ocorrendo na escola, no seu dia a dia profissional, contribui para uma visão holística a respeito da Educação. Por vezes, devido a ausência de reflexão e de organização do Ensino, o professor não se dá conta das mudanças que estão ocorrendo no seu ambiente de trabalho e, assim, perde a oportunidade de posicionar-se em favor de uma educação transformadora e crítica.

Desta forma, a motivação para a pesquisa centrava-se em compreender o que estava ocorrendo na Educação escolar naquele período e também entender o que se passava com os estudantes das turmas nas quais lecionava, pois eram situações inéditas e não havia amparo para tomada de decisões e proposições de atividades de ensino coerentes com as necessidades vivenciadas. Também a importância de deixar registrado os hercúleos esforços empreendidos pelos profissionais que buscaram atingir níveis de ensino de qualidade nesse tempo tão difícil. E sendo professor regente na escola pesquisada e acadêmico no curso de Doutorado em Educação, era o momento de centrar esforços para compreender as nuances daquela época singular.

Assim, a primeira hipótese deste trabalho, a partir de dados empíricos, foi de que o período da pandemia da Covid-19 afetou as possibilidades de conclusão dos cursos de Educação Profissional, pois os estudantes sentiram-se menos motivados a estudar, tiveram mais dificuldades conceituais na aprendizagem, bem como a maior participação em atividades de trabalho poderia ter reduzido as expectativas de conclusão do curso.

Amparados por constatações empíricas ao acompanhar processos de ensino e aprendizagem da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) nesse tempo, defendemos a tese de que o contexto da pandemia da Covid-19, manifestado na alteração do cotidiano dos estudantes pelo distanciamento social e nas formas de convivência familiar, nos efeitos econômicos, na inserção de um Ensino Remoto Emergencial, dentre outros, alteraram as percepções que estudantes tinham sobre seu cotidiano, seu curso e sua futura profissão, implicaram na redução das expectativas dos estudantes sobre a conclusão do curso e o futuro profissional.

A estrutura da tese está organizada da seguinte forma:

No capítulo 1 retratamos a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, sua origem e implementação no país e no estado do Paraná, com um breve resgate da legislação

nacional sobre esta modalidade de educação. Em seguida, apresentamos o ensino remoto emergencial (ERE) como a modalidade de ensino que foi implementada ao longo do ano letivo de 2020, na tentativa de garantir sua conclusão do curso pelos estudantes, que se manteve durante 2021. Ao final, discutimos como o ERE foi inserido na EPTNM (Educação Profissional e Técnica de Nível Médio) e também quais foram as implicações decorrentes dessa implementação.

No capítulo 2 elaboramos o referencial teórico-epistemológico, com os apontamentos entre Educação e Trabalho apoiados em Antonio Gramsci, buscando-se amparo para uma escola unitária e uma EPT que contemple uma formação humana, histórica, que não seja direcionada unicamente à formação de mão de obra; em Paulo Freire, a Educação Emancipatória - o conhecimento como a forma de se inserir e atuar criticamente na sociedade. Apresentam-se, também, os ideais de uma Educação Profissional sem o viés tecnicista, amparados nas concepções de Acacia Kuenzer (2005) e Gaudêncio Frigotto (2018).

No capítulo 3 apresentamos a metodologia da pesquisa, com a caracterização do campo e do público da pesquisa e a delimitação do *corpus*. Também são desvelados os instrumentos de coleta e de análise dos dados.

No capítulo 4 divulgamos a análise dos dados, ao mesmo tempo em que são tecidas as considerações a respeito dos objetivos da pesquisa. Na sequência, a seção integradora desvela as relações dos resultados obtidos nesta pesquisa, e as considerações finais deste estudo, anunciando suas limitações, possibilidades e as indicações para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19

Neste capítulo apresentamos a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM), bem como sua origem e implementação no país. Para isso, fazemos um resgate da legislação nacional sobre esta modalidade de educação até os dias atuais. Em seguida, trazemos o Ensino Remoto Emergencial, diferenciando-o da Educação à Distância, como a modalidade de ensino que foi implementada ao longo do ano letivo de 2020, a fim de garantir a conclusão do ano letivo pelos estudantes. Ao final, discutimos como o ERE foi inserido na EPTNM e algumas das implicações decorrentes dessa implementação.

1.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Mesmo já tendo experiência como docente na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM), no decorrer da pesquisa deparei-me com o não conhecimento de grande parte das suas intencionalidades, também desconhecidas dos profissionais que nela atuam. O caminho iniciado foi de uma revisão bibliográfica sobre essa modalidade de educação, buscando conhecer a essência da EPT, as intencionalidades, sua história e as mudanças até os dias atuais.

Neste percurso, defrontei-me com um mar de contradições. Por um lado, a legislação, as políticas educacionais, organismos internacionais, ONG's, entre outros, insistindo em políticas educacionais para formar um trabalhador produtivo, que concentre suas energias em adequadas formas de agir priorizando o “fazer produtivo”, numa espécie de “vale tudo” para a produção de riquezas. Na outra face, porém, percebi o desejo por uma Educação Profissional a ser efetuada com afinco, buscando uma formação completa, científica, técnica, cultural e humana, também podendo ser chamada de politécnica ou omnilateral, que não desgarrando de uma formação profissional, preocupa-se com a emancipação dos sujeitos. Nesse tipo, tem-se a intenção da formação do estudante para o exercício do trabalho produtivo consciente por meio de uma elevação cultural destes de modo que possa superar a fase de vender alienadamente a sua força de trabalho.

Apresentamos, nesta seção, um breve histórico do EPT no Brasil com a intenção de compreender as mudanças que aconteceram e até o presente momento influenciam as políticas educacionais. Também explicitamos a sua estrutura atual no país e no estado do Paraná. Na sequência discorreremos sobre a EPT durante a pandemia da Covid-19, discutindo sobre a

Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial instalado neste período, finalizando com a EPT em tempos de ensino remoto emergencial.

1.1.1 A Origem e a Estrutura da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no Brasil

O ensino de “conhecimentos profissionais” no Brasil teve sua origem nos primórdios da colonização portuguesa, desde o século XVI, com os ensinamentos dos jesuítas, principalmente ao melhor cultivo do solo, a construção de casas e de estradas e manuseio de ferramentas. Era caracterizado pelas exigências do momento, sendo ausente de uma organização ou sistematização. A transmissão desses conhecimentos acontecia na própria propriedade, em rudimentares oficinas, determinados pelas necessidades que se apresentavam (FONSECA, 1961). O caráter não oficial e institucional (formal) era algo comum à época, visto que a primeira escola destinada à aprendizagem dos ofícios manuais foi fundada em 1694, na Alemanha, e também era destinada aos órfãos de uma paróquia (FONSECA, 1961), já tipificando como desclassificada.

Posteriormente, no período colonial, o fato das profissões manuais e dos trabalhos pesados terem sido direcionados aos escravos causou grande rejeição social para os trabalhadores livres exercerem essas atividades. Essas circunstâncias contribuíram para o desprestígio dessa forma de ensino, carregando o estigma ser destinado somente às classes sociais mais inferiores, algo ainda perceptível contemporaneamente nas políticas educacionais.

Nos anos de 1800 implantou-se a aprendizagem dos ofícios manufatureiros, também destinada às camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira. “As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros” (BRASIL, 2009, s.p.).

Em 1906, considera-se o ano da consolidação do ensino técnico industrial no Brasil, determinado por um conjunto de ações que incluíam, de acordo com BRASIL (2009, s.p.):

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino

técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Nesse tempo, também, a marca dual do ensino caracterizando a EPT como uma modalidade inferior continuava em curso. Como citado por Kuenzer (2005, p. 27):

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Segundo o documento disponível no *site* do Ministério da Educação sobre Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Técnica (BRASIL, 2009), em 1927 o Congresso Nacional sancionou um projeto que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional; em 1937, a Constituição brasileira estabeleceu como dever do Estado o ensino técnico, profissional e industrial, destinado às classes menos favorecidas; em 1941, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio (secundário), permitindo seus concluintes ingressar no ensino superior; o Decreto nº 4127/1942 (BRASIL, 1942) inicia formalmente a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino, tornando-o equivalente ao ensino secundário.

Kuenzer (2005) apresenta que a dualidade das escolas já estava presente na década de 1930, pela qual havia a formação ginásial nos cursos normal, técnico comercial e agrícola, voltadas ao processo produtivo e que não propiciavam o acesso ao ensino superior. Nesta época, o ensino secundário propedêutico, que possibilitava o acesso ao Ensino Superior, era direcionado às elites. Desta forma, a autora indica que já estava delineada a dualidade na trajetória educacional, que exerceriam funções intelectuais e instrumentais,

[...] em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. [...] A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada das ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2005, p.27).

Como citado, estava presente esta dualidade de trajetórias educacionais na educação brasileira. Conforme discutiremos no capítulo 3, a dualidade acontecia também em outros países, como na Itália, onde Gramsci intentava dismantela-la, desde a década de 1920, com a

proposição da escola unitária, na qual seria possível uma formação intelectual integrada a uma formação para o trabalho.

No Brasil, a partir da reforma Capanema de 1942, estabeleceu-se a possibilidade de os egressos de cursos profissionalizantes ingressarem no Ensino Superior. Contudo, o caminho era ainda mais desafiador tendo que prestar exames de adaptação para poder concorrer nos processos de seleção para o Ensino Superior. Para Kuenzer (2005), essa separação passou a ser complementada pela criação do Sistema S (Senai em 1942 e Senac em 1946) combinando-se, assim, “[...] a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho [...] que passava a exigir mão de obra qualificada” (KUENZER, 2005, p. 28).

Esta dualidade vigorou até a aprovação da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), na qual, pela primeira vez reconhecia-se legalmente “a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de prosseguimento dos estudos” (KUENZER, 2005, p. 29). Entretanto, para a autora, tais mudanças não surtiram o efeito de proporcionar aos trabalhadores a oportunidade de ingresso na universidade.

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, objetivou unir o Ensino Básico com a Educação Profissional, condicionou a oferta dos cursos educação profissional aos anseios do mercado de trabalho. Essa Lei instituiu de forma compulsória o ensino profissionalizante nas escolas secundárias. “Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes” (Fonte: Agência Senado³).

Naquele contexto, o país experimentava um considerável desenvolvimento econômico e priorizou-se a formação de mão de obra para atender o crescimento do mercado de trabalho. O projeto de Lei foi elaborado por especialistas, sem a participação dos profissionais do ensino, estudantes, famílias, população em geral, e tramitou rapidamente no Congresso Nacional. O grupo responsável pela elaboração do projeto de Lei, posteriormente aprovado como Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), era composto por 9 integrantes, sendo que apenas dois tinham experiência prévia no tema, ainda que tangencial (CUNHA, 2014). Conseqüentemente, o fracasso desta imposição foi logo detectado e após 11 anos, com a

³ Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em 02 jan. 2021.

aprovação da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), foi retirada a compulsoriedade da formação profissionalizante. Dentre as dificuldades encontradas, é possível citar a falta de recursos e de infraestrutura das escolas para a implantação de cursos técnicos⁴ (Agência Senado).

Um ponto importante da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) é a relação da formação para o trabalho ser parte integrante da formação integral do estudante, ou seja, uma formação completa inclui necessariamente uma relação com o mundo do trabalho (INEP, 1982). Essa premissa é intrigante e bastante contraditória, pois trata-se de uma concepção proposta por Antonio Gramsci, discutida na seção 3.1, e esta Lei não apresenta qualquer alinhamento com concepções gramscianas ou marxistas - pelo contrário, tratava-se de um período em que se tentava expulsar os fantasmas comunistas do país.

Para Frigotto (2018), a Lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) “implantou a profissionalização compulsória, de cunho tecnicista e fragmentário, e de formação de mão de obra no primeiro e segundo graus de ensino, o que consubstanciava o que hoje denominamos de Educação Básica” (FRIGOTTO, 2018, p. 20). Ademais, sem contribuir para uma formação humana e social, a Lei nº 5.692/1971 “impunha a profissionalização *stricto sensu* e numa perspectiva adestradora dentro da ideologia do capital humano” (FRIGOTTO, 2018c, p. 58).

No entanto, cabe lembrar que a referida Lei não teve a implantação efetuada conforme propunha-se. Já o Parecer nº 76/1975 e a Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) retiraram compulsoriedade da profissionalização do Ensino Médio. Para Kuenzer (2005, p. 30), “Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência”.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que revogou a LDB nº 5692/1971 (BRASIL, 1971), a Educação Profissional ficou sem vínculo com a Educação Básica. Foi necessário um decreto para regulamentá-la, o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). No mesmo, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi determinada, não se tendo mais uma base curricular única. Para Lima, Silva e Silva (2017, p.173), “[...] estava, assim, estabelecida a cisão entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional”.

Com o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), vários itens da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) foram alterados, dentre eles a indicação dos objetivos da educação profissional: “[...] qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores,

⁴ Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 25 jul. 2021

com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”; apresenta a educação profissional vinculada ao ensino médio, modalidade chamada de integrada e, a modalidade subsequente, podendo ser desenvolvida após a conclusão do ensino médio regular. O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), definia que:

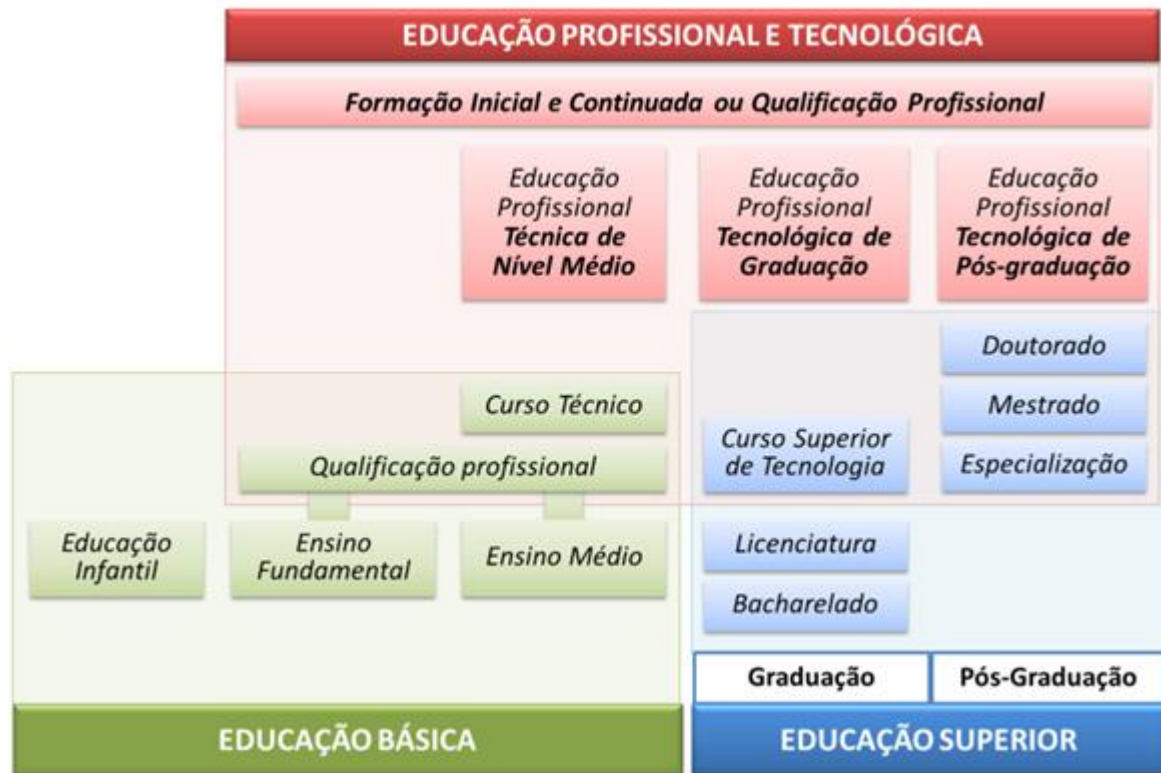
A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área Técnica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que apresentou como mudança a junção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em um só curso, ou seja, uma mesma matrícula no curso que tem a formação do ensino médio, juntamente a uma formação profissional.

Com a publicação da Lei n.º 11.741/2008 (BRASIL, 2008), a educação profissional passa a ser denominada como Educação Profissional Técnica (EPT). Assim, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tem seu art. 39 alterado, passando a constar que a EPT abrangerá os cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008, s.p.).

Esquemáticamente, a estrutura da EPT foi reconfigurada como disposto na Figura 1.

Figura 1- A Estrutura Atual da EPT

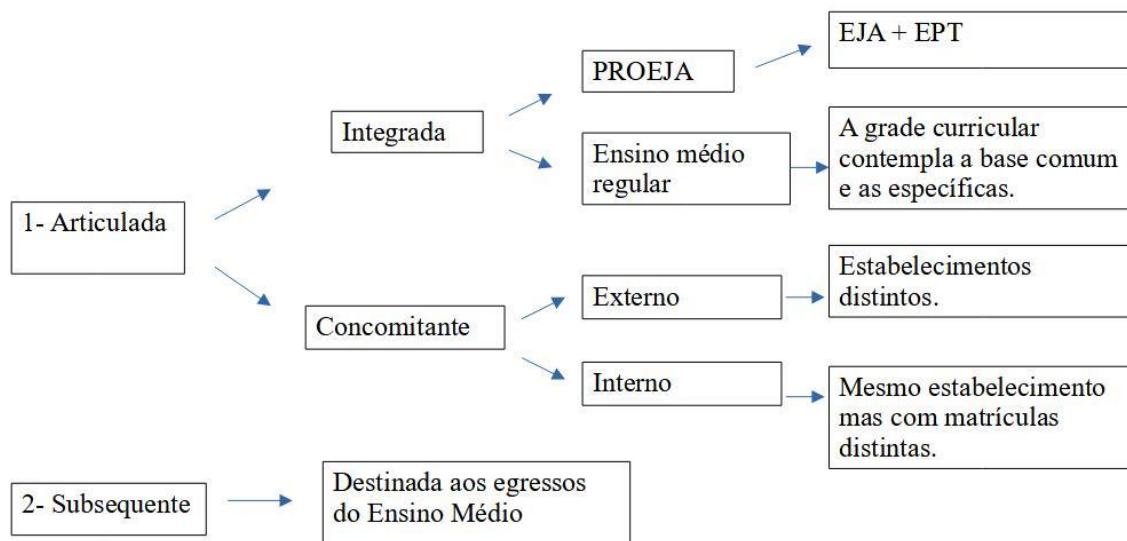


Fonte: http://www2.ifam.edu.br/IV-enped/documentos/apresentacoes/0000026164-sinaep_documento-base.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

De acordo com a legislação vigente, os cursos Técnicos (EPT de nível médio - EPTNM) podem ocorrer nas modalidades *subsequente*, para os estudantes que concluíram o Ensino Médio; ou articulada, para aqueles que frequentam o Ensino Médio. Na segunda modalidade, o curso pode ser integrado, quando o estudante realiza o Ensino Médio e o curso técnico no mesmo estabelecimento e com uma única matrícula, como pode ser *concomitante*, no qual são matrículas distintas podendo, inclusive, ser em estabelecimentos distintos.

Esquemáticamente, estas formas de EPTNM podem ser relacionadas conforme a Figura 2.

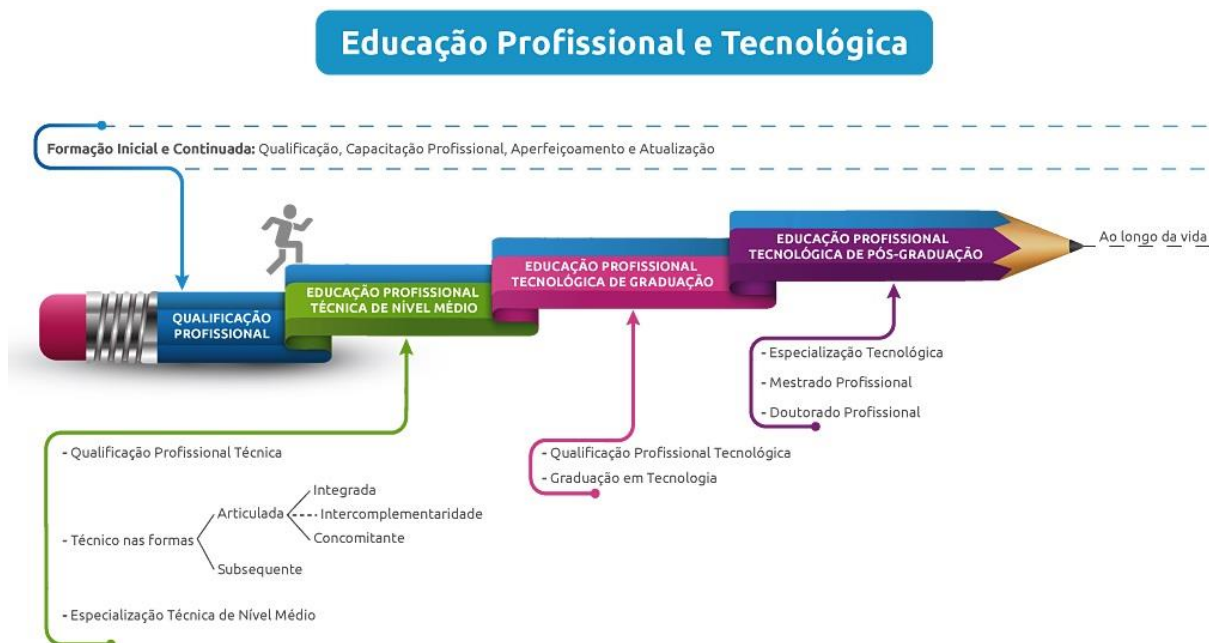
Figura 2 - A Atual Organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio



Fonte: Elaborado pelo autor.

E a abrangência da EPT pode ser constatada na Figura 3.

Figura 3- A Abrangência da EPT



Fonte: Captura de Tela no Portal MEC EPT. Disponível em Cursos da EPT - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em 23 de jun. 2021.

Na nova redação do Art. 39 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu § 1º, que foi alterada pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), os cursos de EPT “[...] poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino”.

Analisando esta mudança na legislação educacional, “percebe-se que a formação inicial, bem como a qualificação profissional, pautadas em cursos de curta duração, integram a EPT, atendendo ao caráter de um trabalhador flexível, com uma formação superficial e aos interesses das escolas privadas” (DOMINGUES, 2019, p.92).

A EPT pode ser realizada por diversas instituições, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 - As instituições de Educação Profissional e Técnica



Fonte: Elaborado pelo autor com base em MEC (2016, p.9)⁵

Assim, percebe-se que atualmente é possível buscar EPT não somente nas instituições públicas, como também na iniciativa privada. De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2020), em 2019, as matrículas da Educação Profissional concentravam-se na rede privada, com 41,2%, seguida da rede estadual com 38,3% e da rede federal, com 18,7%.

O Sistema S, assim chamado o conjunto de Serviços Nacionais de Aprendizagens, representado em azul na figura acima, também recebe recursos públicos para executar a formação técnico-profissional. Domingues (2019), em uma pesquisa sobre a formação de

⁵ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 jan. 2021.

professores para o SENAI, tece críticas à forma com que esta escola propõe-se a formar mão de obra e não a possibilitar uma formação mais ampla ao trabalhador, reproduzindo, assim, uma formação pragmática alinhada com a ideologia do capital industrial. Este é mais um motivo para investirmos em uma EPT de formação ampla nas escolas públicas.

No ano de 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), apresenta na Meta 10: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014) até 2024, que é o final do decênio da vigência desse Plano. Já na Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

Como anunciado pela legislação, há uma vasta previsão de expansão para a EPT nos próximos anos. Por isso, é fundamental o nosso acompanhamento e análise das ações desenvolvidas.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), determinou-se a implantação do “Novo Ensino Médio”, também

[...]alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2021, s. p.).

Esta implementação sofreu atrasos e está prevista para iniciar de forma gradativa em 2022. No *site* do MEC (BRASIL, 2021) é possível encontrar informações a respeito do Novo Ensino Médio como sendo a solução para os problemas atuais deste nível de ensino. “O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos” (BRASIL, 2021).

O que se propõe é que o estudante cursará uma formação geral e ainda, optará por um dos itinerários formativos uma área do conhecimento: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos

de duas ou mais áreas e da FTP (BRASIL, 2021). Ou seja, dentro das opções, poderá escolher uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular.

A propaganda do Novo Ensino Médio perpassou as mais diversas mídias, citando como exemplo um vídeo institucional disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs> (acessado em: 02 abr. 2021). Neste, como em vários outros que foram insistentemente publicados, há uma forte indicação de que o estudante será o protagonista da sua formação, podendo, assim, escolher o que deseja estudar “de acordo com a sua vocação” (0:17) tendo a liberdade para escolher o seu futuro. Também é mencionado nesse vídeo que a aceitação do Novo Ensino Médio é de 72%, porém não é detalhado como esse valor foi obtido.

Em uma rápida análise, considerando as limitações da infraestrutura das escolas nas quais atuamos e o sistemático desinvestimento estatal na educação pública, acreditamos que este novo ensino médio não disponha de tanto potencial quanto o prometido. É salutar que acompanhemos a implementação de forma crítica e atuante, não apenas agindo passivamente perante estas mudanças que serão impostas.

Finalizando esta seção, percebe-se que a EPT brasileira já sofreu várias mudanças e ainda continua em desenvolvimento. São perceptíveis as intencionalidades das políticas educacionais, principalmente alinhadas com determinantes econômicos da época, legitimadas pela formação de uma força de trabalho, permanecendo em segundo plano a preocupação com a formação humana dos estudantes.

1.1.2 A Estrutura da Educação Profissional de Nível Médio no Paraná

No estado do Paraná a EPTNM é normatizada, além das disposições legais nacionais elencadas na seção anterior, pela Deliberação nº 05/2013 - CEE/PR - Normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio, sendo supervisionada e avaliada pela Deliberação nº 03/2013 - CEE/PR - Normas para Regulação, Supervisão e Avaliação da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

O Paraná foi um dos estados pioneiros a adotar na modalidade de Educação Profissional, por meio de suas Diretrizes Curriculares Estaduais, o trabalho como princípio educativo, porém, essas diretrizes estão voltadas a uma ideologia do trabalho. Os homens, ao produzirem seus meios de vida pelo trabalho, não estão apenas transformando a natureza, mas transformando a si mesmos, pois a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. O direcionamento que assume a relação entre trabalho e educação nos processos formativos não é neutro e nem inocente. São ações que se efetivam no âmbito das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. O trabalho como princípio educativo na teoria está condicionado à

superação desse modelo de sociedade capitalista que sobrevive da exploração do trabalho (BEATRIZ, 2018, p.148).

Cada curso técnico ofertado pela rede estadual do Paraná caracteriza-se por ter matriz curricular única, em todas as escolas. Também pela Deliberação nº 05/2013 – CEE/PR, em seu Art. 2º “A instituição de ensino que ofertar exclusivamente Educação Profissional Técnica de Nível Médio será denominada Centro Estadual de Educação Profissional” (PARANÁ, 2013, s.p.), cuja sigla utilizada é CEEP.

Dentre as opções de formação, no Paraná há o programa Mediotec⁶ da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), em parceria com o Governo Federal, na oferta de cursos técnicos na forma concomitante, para o estudante matriculado no ensino médio regular na rede pública estadual de ensino. Com duração de dois anos, objetiva-se uma preparação para que o estudante esteja apto a se inserir no mundo do trabalho e renda. Neste programa, o estudante pode receber bolsa de assistência estudantil (transporte) e material escolar⁷.

De acordo com o *site* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Mediotec oferta 10 cursos técnicos nos municípios de Dois Vizinhos e Londrina⁸. As formas de oferta, o público-alvo e a duração dos cursos técnicos ofertados pela SEED-PR estão elencadas no quadro 1.

No Estado do Paraná, são 27 estabelecimentos que ofertam 8 cursos na forma Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como requisitos, é exigido que o estudante tenha concluído o Ensino Fundamental e idade igual ou superior a 18 anos⁹. Há, também, 15 CEEP, além de escolas regulares e 5 Institutos Estaduais de Educação que ofertam cursos técnicos.

⁶ Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1488>. Acesso em: 27 jan. 2021.

⁷ Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1488>. Acesso em: 27 jan. 2021.

⁸ Disponível em <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=49> . Acesso em: 27 jan. 2021.

⁹ Disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=6ba> – Acesso em 27 jan. 2021

Quadro 1 - As Formas de Oferta da EPTNM

Forma de oferta	Público-alvo	Duração
Concomitante Disciplinas de formação específica	Alunos matriculados a partir do 2º ano do Ensino Médio	1 a 2 anos
Integrada Disciplinas da Educação Básica e da formação específica	Concluintes do Ensino Fundamental (9º ano/8ª série)	3 a 4 anos
Proeja Disciplinas da Educação Básica e da formação específica	Concluintes do Ensino Fundamental com idade acima 18 anos (9º ano/8ª série)	6 semestres
Subsequente Disciplinas de formação específica	Concluintes do Ensino Médio	2 a 4 semestres

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados consultados no *site* da SEED-PR¹⁰

O quantitativo das matrículas nos cursos da EPTNM no estado do Paraná, para o ano de 2021, pode ser encontrado em dados fornecidos pelo *site* da SEED-PR, conforme disposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Médio na Rede Estadual do Paraná em 2021

Total de matrículas no Ensino Médio da rede estadual do PR	374.960	100%
Regular	313659	83,6%
EPT Integrado	29896	8%
EPT Subsequente	14859	4%
EPT PROEJA	100	0,2%
EPT Concomitante	212	0,05%
Normal/Magistério	16.234	4,3%

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados da SEED-PR¹¹.

¹⁰ Disponível em <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1247> – Acesso em: 27 jan. 2021.

¹¹ Disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=6ba>. Acesso em 27 jan. 2021.

A partir desses dados, é possível inferir que a EPTNM ainda não consegue atingir uma parcela significativa dos estudantes do Ensino Médio no estado do Paraná, tendo, assim, um longo caminho a seguir para sua expansão e consolidação.

Referente à área de jurisdição do Núcleo Regional de Educação Laranjeiras do Sul (NRE-LS), o quantitativo das matrículas no Ensino Médio, em 2021, e suas respectivas porcentagens podem ser consultadas na Tabela 2. Mencionamos este NRE, a seguir, por ser a área de jurisdição que contém a escola escolhida para esta nossa pesquisa.

Tabela 2 - Quantitativos de Turmas e Matrículas nos Municípios sob a Jurisdição do NRE – LS em 2021.

Ensino Médio	Turmas	Matrículas	% de matrículas
Regular	218	4.084	86,4 %
EPT Integrado	10	202	4,2%
EPT Subsequente	7	113	2,4%
Normal/Magistério	15	330	7%
Total	250	4729	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da SEED-PR¹².

Com base nos dados da Tabela 2, verifica-se que, na área de jurisdição do NRE Laranjeiras do Sul, o EPTNM Integrado corresponde a apenas 4,2% das matrículas do EM para o ano de 2021, reforçando nosso discurso na necessidade de ampliação desta modalidade de ensino.

Na escola escolhida para a realização desta pesquisa, o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Naiana Babaresco de Souza (CEEP-PNBS) em Laranjeiras do Sul, descrito com mais detalhes na seção 3.3, no ano de 2020, havia 6 turmas de EPTNM Integrado. Ou seja, mais da metade das turmas ofertadas em todo o NRE, conforme dados da Tabela 2. Também, nesta tabela, é possível verificar que havia 202 matrículas em EPTNM Integrado neste NRE, sendo que destes, 91 participaram desta pesquisa. Com isso, nossos dados são uma amostra significativa, representando aproximadamente 50% dos estudantes em EPTNM Integrado deste NRE.

Vale ressaltar, ainda, que a escola localiza-se distante de cidades com maior oferta de EPTNM e também de Institutos Federais (IFPR¹³), assim, lhe é atribuída a função de ser o polo de oferta dessa modalidade, na região em que está inserida. Portanto, vislumbramos que

¹² Disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=66d>. Acesso em 28 jan. 2021

¹³ O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que possui 25 *campi* espalhados pelo estado do Paraná.

é necessária uma expansão da EPTNM no CEEP-PNBS para garantir acesso de estudantes de vários municípios da região.

No Centro Estadual de Educação Profissional Professora Naiana Babaresco de Souza, a organização dos cursos é normatizada pelas disposições legais já citadas em seções anteriores, de forma que os cursos Técnico em Agronegócio e Técnico em Edificações tem período mínimo para integralização de 4 anos, sendo ofertados somente no período matutino. Tais cursos têm as disciplinas curriculares da base comum simultaneamente com as disciplinas específicas e apresentam e, para uma melhor comparação entre ambos, apresentamos suas características no Quadro 2.

Quadro 2 - Características dos Cursos

	Curso Téc. em Agronegócio	Curso Téc. em Edificações
Habilitação Profissional	Técnico em Agronegócio	Técnico em Edificações
Eixo Tecnológico	Recursos Naturais	Infraestrutura
Carga Horária Total do Curso	4.000 horas/aula ou 3.333 horas	4000 horas/aula ou 3333 horas mais 100 horas de Estágio Profissional Supervisionado
Regime de Matrícula	Anual	Anual
Número de Vagas	40 alunos por turma/ano	40 alunos por turma/ano
Requisitos de Acesso	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental completo
Modalidade de Oferta	Presencial	Presencial

Fonte: PPP da escola

Pelo Quadro 2 percebe-se que ambos os cursos têm similaridades no seu desenvolvimento, excetuando-se o estágio profissional supervisionado para o curso Técnico em Edificações e, por isso, entendemos que a presente pesquisa pode utilizar-se de dados dos estudantes dos dois cursos. Também, por considerarmos que a área comum, que é maioria nos primeiros anos, é atendida pelos mesmos professores, são ofertados no mesmo turno e há uma integração entre os estudantes desses cursos.

Portanto, assumimos que os efeitos do Ensino Remoto Emergencial seriam significativos para os estudantes destes dois cursos de forma similar e que não haveria discrepâncias acentuadas. Caso houvesse distinções marcantes entre os cursos, poderiam ser notadas nos resultados desta pesquisa. A partir deste marco, propusemo-nos a avançar sobre a compreensão e a implementação de um ERE na EPTNM. Nas próximas seções, apresentaremos como ocorreu o ERE em ambos os cursos, primeiramente distinguindo-o da

Educação à Distância e confrontando as suas implicações no decorrer do período de suspensão das aulas presenciais.

1.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESPECIFICIDADES, IMPLEMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES¹⁴

Com o avanço da pandemia da Covid-19, no âmbito nacional, a efetiva suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino federais ocorreu pela publicação da Portaria MEC nº 343 de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020). Nesta portaria, foi estabelecido o prazo de 30 dias, porém na Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que revogou a Portaria MEC nº 343, foi determinado, no Art. 1º “§ 1º: O período de autorização de que trata o *caput* se estende até 31 de dezembro de 2020.” sendo uma referência para a tomada de decisões pelas instituições estaduais e municipais.

No estado do Paraná, a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino ocorreu pela publicação do Decreto nº 4.230/2020, o qual deliberou, no artigo oitavo, “As aulas em escolas e universidades públicas estaduais ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020” (PARANÁ, 2020). A partir dessa data, foi estabelecido em regime especial as atividades escolares não presenciais (PARANÁ, 2020b). No entanto, uma sucessão de documentos legais foram prorrogando o período de suspensão das aulas presenciais. Assim, chegou-se o final do ano letivo de 2020 e grande parte de 2021 de forma remota, seguindo instruções das autoridades sanitárias e educacionais.

Consideramos a importância de que se mantenha o distanciamento social, pois professores e estudantes têm elevado risco de contágio com a doença pela multiplicidade de contatos nas escolas, devido ao intenso trânsito de pessoas e, assim, podem também ser vetores de contaminação para suas famílias. Como a escola representa um espaço com grande probabilidade de contaminação em massa, era salutar que as aulas presenciais fossem descontinuadas.

Visando não interromper o percurso formativo dos estudantes e como forma de continuidade do calendário escolar, foi implementado um ensino *online*, de forma emergencial, utilizando-se de atividades síncronas e assíncronas. A esta forma de ensino foi-se chamado de ensino remoto emergencial (ERE), que foi introduzido para mediar a interação professor-aluno enquanto perdurasse a suspensão das aulas presenciais. Por mais que o ERE utilize-se

¹⁴ Os dados dessa seção e suas subseções foram publicados em Kiehl, Pereira e Moraes (2023b)

de tecnologias de comunicação e informação (TIC), veremos que se afasta da Educação a Distância, uma modalidade já estabelecida.

Nas duas próximas subseções abordamos sobre as especificidades e as diferenças da EaD e do ERE, pois tem sido comum a utilização destas denominações como sinônimos, porém, como veremos, são formas distintas de ensino.

1.2.1 A Educação a Distância (EaD)

A Educação a Distância (EaD), no Brasil, tem sua primeira disposição legal instituída pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) ainda que de forma incipiente, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 1997), no qual podemos extrair o conceito de EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, s. p.).

A conceituação disponível no *site* do MEC é a seguinte:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>). Acesso em: 31 ago. 2020).

Ambas as definições legais de EaD caracterizam-na, essencialmente, como atividades que ocorrem em tempos e espaços distintos, que parece ser a conceituação mais comum também na bibliografia consultada (BRASIL, 1997; CAMPOS, 2017). Para Guimarães (2021, p.45), “o que define a EAD não é apenas a tecnologia, mas sim, sua estrutura didático-pedagógica baseada na flexibilidade e numa interação não presencial adaptada ao perfil do estudante”.

Desta forma, a EaD tem como característica um potencial para atingir os sujeitos que se encontram distanciados fisicamente (geograficamente) dos grandes centros de formação, algo tão necessário ao Brasil que, pelas suas dimensões territoriais, ainda tem muito a fazer na questão do acesso ao ensino. Temos verificado a expansão da EaD no Ensino Superior nos últimos anos, possibilitando este nível de ensino chegar até locais remotos. Para a Educação

Básica, ainda é tímida a implantação da EaD, carecendo de discussões sobre sua efetividade e qualidade (MARTELLI, 2003).

No Brasil, a origem da EaD remonta ao ensino por correspondência, como uma primeira geração, do tipo um-para-um. Em seguida, pode-se destacar a transmissão de conteúdos por rádio e TV, um-para-muitos. Em um estudo sobre a EaD no Brasil e em Portugal, Campos (2017) salienta que é possível separar as gerações da EaD por período e ferramentas que dispunham, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - As Gerações da Educação a Distância

Peters (2002)	Moore e Kearsley (2007)	Alves (2009)
1º Período: Instrução por correspondência, que acompanhou a industrialização do trabalho.	1ª Geração: Estudo por correspondência, em casa, independente. Fundamento para a educação individualizada.	Fase Inicial: Definido pelas experiências das Escolas Internacionais e da Rádio Sociedade
2º Período: Universidades abertas que desenvolveu novas formas de combinação de trabalho e estudo, introdução de estudos regulares para adultos.	2ª Geração: Transmissão por rádio e televisão. Pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos. Agregou dimensões oral e visual.	Fase Intermediária: O Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro destacam-se entre as iniciativas que possibilitaram a capacitação de brasileiros para o mercado de trabalho.
3º Período: Educação a distância informatizada. Pode contribuir por meio de suas abordagens, técnicas, estratégias e avanços para a universidade do futuro.	3ª Geração: Universidades Abertas ou megauniversidades que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face.	Fase moderna: Influência das organizações Academia Brasileira de Tricologia (ABT), Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (Ipaee) e Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Formulações políticas, a partir de 1996, que reuniram os artífices da EaD brasileira.
	4ª Geração: Utilização de teleconferências por áudio, vídeo e computador, proporcionando as primeiras experiências de interação em tempo real.	
	5ª Geração: Classes virtuais <i>online</i> com base na <i>Internet</i> , utiliza de métodos construtivistas e de colaboração, e na convergência entre áudio, vídeo e textos em uma plataforma.	

Fonte: Campos (2017, p.76)

Além das 5 gerações propostas por Moore e Kearsley (2007), Campos (2017) acrescenta uma 6ª, que é a convergência na educação, “quando métodos, tempos e espaços, currículo, renovações pedagógicas, tecnologias e relações pedagógicas se convergem tendo as TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação] como mediadoras” (CAMPOS, 2017, p. 77). Assim, para a autora, estamos na fase da EaD de muitos-para-muitos, na qual pode-se enfatizar a importância da interatividade e do trabalho coletivo.

Há, inclusive, outras conceituações de EaD que também enfatizam distanciamento espacial e temporal dos sujeitos e que a mediação é realizada por alguma tecnologia digital de informação e comunicação. A evolução dessas tecnologias é responsável por novas possibilidades a EaD, pois “das cartas aos *chats*, a educação a distância progride lado a lado com os meios de comunicação e em conjunção com as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais” (CAMPOS, 2017, p. 78).

Ainda, para esta autora, um ponto forte das TDIC na EaD, atualmente, é providenciar um retorno (*feedback*) quase que imediato dos professores para os estudantes. Esse retorno rápido é importante para que o estudante possa acompanhar seus resultados e realizar ajustes a tempo, sendo que o refazer permite aprender com seus erros.

Nessa velocidade das interações, a Educação a Distância atingiu *status* de educação *online*, que foi possível com a popularização do computador e da *Internet* a partir da década de 1990 (HERNANDES, 2017). Se as modalidades de ensino a distância anteriores, como por rádio, TV ou impressas colocavam o aluno como um autoaprendiz e o professor como o fornecedor de material didático, na *online* surgem as relações de interação entre os alunos entre si, com o professor e com o tutor, potencializando os processos de comunicação em que o estudante é colocado como o responsável pela sua aprendizagem.

Destacamos que este é um ponto forte da EaD: o aluno é o protagonista da sua aprendizagem, organizando-se nos seus próprios tempos e espaços para estudar, delineando sua autonomia. As potencialidades da EaD têm crescido significativamente com a inserção de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que, atualmente, tem tornado as interações entre professor-aluno e aluno-aluno mais rápidas, possibilitando maior proximidade nas relações (HERNANDES, 2017).

Estas interações são fundamentais para o processo de aprendizagem. Na sala de aula virtual há fóruns, que são espaço de discussão entre todos os participantes, ou seja, de forma coletiva. Para Moreira, Henriques e Barros (2020), os fóruns no ambiente virtual são imprescindíveis para a educação digital, pois propiciam interação entre professor e estudantes,

de forma assíncrona, reforçando a flexibilidade deste modelo educativo. Também recomendam a existência de pelo menos um espaço para avisos e notícias (tipo “mural”), destacando as possibilidades das interações assíncronas.

A EaD também caracteriza-se por ter um corpo docente e tutores com formação e experiência em educação a distância. Há um corpo técnico-administrativo para dar suporte ao trabalho e conta com uma estrutura de material específico para o curso a distância, que é diferente de utilizar o material da aula presencial. Outra característica, não menos importante, conforme a legislação brasileira, é obrigatório ter um polo de apoio presencial.

Com essa estrutura disponível a uma regulamentação legal vigente, é possível vislumbrar as potencialidades da EaD. Há quem já a considere como a educação do futuro, desde que desenvolvida com os recursos tecnológicos atuais, propicie espaços e momentos de interação entre os sujeitos (HERNANDES, 2017). Que seja possível estabelecer relações que superem as formas antigas de EaD, em que o estudante é o receptor passivo de material que o professor produzia e enviava. “O professor pode deixar de ser um produtor de aulas para consumo e o aluno pode deixar de ser um consumidor passivo dos ensinamentos, produzindo os seus próprios conhecimentos e socializando com o professor e com seus colegas de turma” (HERNANDES, 2017, p. 6).

1.2.2 O Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Durante a pandemia da Covid-19, visando retomar o andamento do calendário escolar e garantir, com segurança, a continuidade de suas atividades, algumas instituições propuseram uma transposição do ensino presencial para o ensino *online*. Buscou-se verificar meios para alcançar a totalidade dos estudantes, assumindo um grande e inédito desafio, as instituições aderiram a tecnologias da informação e comunicação, principalmente meios digitais para propiciar, em algum nível, o ensino e interação para os estudantes. A escola viu-se na emergência de levar suas salas de aula presenciais para o ambiente virtual (CARVALHO, 2020).

Com características do ensino presencial transposto, o que vivenciamos naquele momento pandêmico foi tipo ensino remoto *online* (CARVALHO, 2020) implementado de forma emergencial. O termo “remoto” significa a separação física, já que professores e estudantes se encontravam em locais distintos. “É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado” (BEHAR, 2020, s.p.). Em uma série de questionamentos sobre o ERE, Cunha, Silva e Silva (2020) tomam

como definição de ERE como “[...] o ensino emergencial desenvolvido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia” (BEHAR, 2020, p. 32).

Tentando simular uma educação a distância, o ensino remoto emergencial (ERE) apresenta uma mescla de atividades síncronas e assíncronas digitais e também impressas. Trata-se de um ensino remoto que se utiliza das tecnologias digitais para dar essa condição de proximidade e interação entre os sujeitos.

Na atividade assíncrona, o estudante acessava a atividade no momento desejado ou quando tivesse disponibilidade. Para tal, o professor deveria enviar materiais como vídeos, textos, áudios, dentre outros, e uma tarefa para o estudante. Havia a necessidade de um repositório digital (um ambiente virtual de aprendizagem), ou seja, uma plataforma digital, em que pudessem ser disponibilizados esses materiais, na qual o estudante realize as atividades e, em seguida, devolva-as ao professor, bem como obtenha um retorno à resolução da atividade (*feedback*). Como exemplos, para atividades assíncronas, ou seja, em a que cada um realiza suas tarefas no tempo que lhe for mais adequado, tem-se o *Google Drive*, *Moodle*, *Canva*, *Youtube*, entre outros.

Em uma atividade síncrona, os sujeitos interagem ao vivo, por alguma ferramenta própria como: *Google Meet*, *Webex Meetings*, *Zoom*, *Jitsi*, *WhatsApp Messenger*, *Skype*, entre outros. Apresenta as maiores potencialidades de interações do tipo todos-para-todos. Nesse modelo, é possível desenvolver aulas em um contexto que se aproxima de sala de aula tradicional com exposição de conteúdos, porém com recursos midiáticos disponíveis e conversa em tempo real entre os participantes. Como desvantagens, citamos que as transmissões de videoconferência demandam grande transferência de dados pela conexão via *Internet*. Quando conectado com um *Smartfone* na rede de dados da operadora de telefonia, há um consumo precoce do pacote contratado, dificultando o acesso do aluno. Por isso, esse tipo de conexão é mais bem recebido por usuários que dispõe de planos de conexão com dados ilimitados, algo mais comum atualmente em conexões do tipo banda larga.

Outra forma de realizar as atividades foi oportunizada aos estudantes que não tinham conexão com a *Internet* foi a retirada dos materiais de estudos impressos na sua escola e resolvê-los em casa. As atividades impressas eram devolvidas, dentro de um prazo acordado, devidamente realizadas para que o professor da disciplina efetuasse a correção e atribuisse valorção, conforme definido pela escola. Era uma tentativa de oportunizar o momento de estudos aos que não tinham conexão à *Internet* ou mesmo não possuíam aparelhos como

Smartfone ou computador. Porém, não estava clara a efetividade de uma aprendizagem com materiais impressos, na qual já se pressupunha a ausência de conexão à *Internet*, que é a grande fonte de informações, bem como a distância dos professores, entre outros fatores que tornaram esse processo ainda mais complexo e dificultoso.

Observa-se, cotidianamente, que grande parte das escolas públicas dispõe de escassos recursos financeiros para executar suas funções. Diante disso, não nos causou surpresa o fato de algumas escolas não disporem de materiais suficientes para impressão das atividades domiciliares e, então, recomendassem aos professores que resumissem abruptamente os conteúdos e materiais a serem impressos e enviados aos estudantes durante o período pandêmico.

O ERE, ao mesmo tempo em que tentou aproximar os sujeitos escolares, excluiu aqueles que não possuíam acessos condizentes com seus meios de difusão. Na prática, na rede estadual de ensino do Paraná, criou-se uma dualidade entre os estudantes que acompanhavam as aulas de forma *online* e aqueles que recebiam atividades impressas. Ou seja, o empreendimento das TIDC como possibilidades interativas bem mais amplas do que uma atividade impressa consegue oferecer, não foram empreendidas. Entretanto, ainda assim, houve a disponibilização de vídeos, fóruns, áudios, imagens, entre outros, caracterizados como fundamentais para solucionar eventuais dúvidas.

Além das dificuldades que se apresentaram – falta de computador, *Smartfone* ou conexão à *Internet* de qualidade, atividades impressas resumidas, distanciamento dos colegas e professores - neste ínterim, dúvidas e críticas emergiram questionando se as escolas e famílias estavam devidamente preparadas e aparelhadas para as funções do ensino remoto. “Como garantir o engajamento dos alunos no modelo remoto? O professor domina as ferramentas necessárias? O tempo de preparação de aulas será alongado? Os instrumentos avaliativos podem ser aplicados da mesma forma que eram no formato presencial?” (CARVALHO, 2020, p. 197). Foram algumas perguntas que não foram respondidas de forma satisfatória.

Quanto aos professores, que estavam habituados com as atividades na sala de aula presencial, precisaram reinventar-se, ou improvisar, pois a maioria não estava preparada nem capacitada para as mais variadas demandas que surgiram (BEHAR, 2020). A formação dos professores para a implantação de um ERE na rede estadual do Paraná foi incompleta (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022). De início, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) não ofertou formação aos professores, apenas foram disponibilizados

tutoriais de como acessar o *Google Classroom*, postar conteúdos, atividades e avaliações para os estudantes. Os professores iam se instrumentalizando à medida que as demandas surgiam, conduzidos pela sua boa vontade e iniciativa. Contudo, percebemos que muitos professores não sabiam utilizar as tecnologias e não estavam acostumados com as ferramentas digitais para ministrar suas aulas surgindo, assim, grandes dificuldades.

No ano letivo de 2020, nas escolas públicas do estado do Paraná, os professores deveriam realizar interações não síncronas no *Google Classroom* e, quando possível, realizar aulas síncronas por videochamada, as *Meets*. A presença dos professores era controlada por meio de postagens e das interações não síncronas. No ano letivo de 2021, por meio da publicação da Resolução SEED-PR nº1111/2021 (PARANÁ, 2020c) os professores deveriam compulsoriamente ministrar aulas através de *Meet*, com duração mínima 40 minutos cada hora-aula, de acordo com o a grade de horários da instituição, para ter contabilizada sua frequência no trabalho. Caso estes requisitos não fossem atingidos, esta Resolução previa a atribuição de falta ao horário de trabalho do professor (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022).

A partir deste ponto, verificou-se o início da exigência por aulas mais criativas, dinâmicas, com uso de metodologias¹⁵ ativas para atrair e motivar a participação dos estudantes nas *Meets*, pois a adesão dos mesmos, em 2020 havia sido baixa. Os professores continuaram recebendo tutoriais acerca do uso das diferentes ferramentas e recursos que o *Google Classroom* dispõe.

Para a formação dos professores de forma contínua, foi desenvolvido pela SEED-PR, também a partir de 2021, o programa Formadores em Ação, com base em roteiros de ação elaborados pela SEED-PR e dividido em jornadas de formação. Cada professor formador orientava um grupo de 12 a 20 cursistas, que desenvolviam as ações propostas e colocavam o aprendizado em prática na sala de aula, com os estudantes. Porém, a adesão por parte dos professores foi mínima, muito embora o curso fosse direcionado para o desenvolvimento da prática em sala de aula.

No entanto, verifica-se que os colegas professores alegavam a carência de tempo, uma vez que o momento da hora-atividade era insuficiente para planejamento das aulas,

¹⁵ As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em: 22 abr. 2022.

correção de atividades, devolutiva aos alunos, atendimento individualizado aos estudantes era incessante, dentre outras atribuições. Era consenso entre os professores que o ERE exige dedicação de tempo muito superior ao que se utiliza no ensino presencial, por vezes extrapolando a jornada semanal contratada podendo, assim, comprometer a qualidade do processo.

Desta forma, como a formação dos professores resumiu-se ao recebimento de instruções e tutoriais, bem como *lives* objetivando instrumentalizar para o uso da plataforma *Google Classroom*, no ano letivo de 2020, não teve um caráter contínuo, pautando-se na oferta de treinamento técnico/instrumental. No entanto, para utilizar de forma contundente os recursos digitais no ensino, é fundamental que os professores tenham algum domínio sobre as ferramentas, sob o risco destes tentarem unicamente transpor as atividades presenciais que, tradicionalmente, executavam para o *online*.

Nesse início de implementação do ERE, quando predominava uma transposição do ensino presencial para um modelo *online*, numerosos desafios foram surgindo e também novas possibilidades abriram-se, como a interdisciplinaridade (CARVALHO, 2020). Entretanto, isso foi e ainda é um desafio, em uma cultura escolar de pouca interação entre diferentes áreas do saber, caracterizada pelas disciplinas curriculares trabalhadas de forma isolada. A interdisciplinaridade poderia ser potencializada nas atividades em que os professores pudessem desenvolver temas em conjunto, sendo para isso necessário um planejamento prévio – algo que poderia ser realizado em uma formação. Um ensino remoto implantado de forma abrupta não deu margem para estas possibilidades.

Notou-se, por exemplo, que na rede estadual no Paraná, as interações dos professores com os estudantes deveriam respeitar os horários que foram estabelecidos para as aulas presenciais, como forma de controlar a presença dos docentes, isso, porém, impossibilitava que trabalhassem em conjunto para desenvolver atividades interdisciplinares. Nesse sentido, percebeu-se que o ensino remoto emergencial continuava promovendo as disciplinas curriculares de forma estanque, isoladas, não favorecendo o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

Defendemos que, diante de toda a discussão anterior, no ERE as atividades didáticas haveriam de ser planejadas conforme as especificidades dos estudantes, de cada turma, diferentemente de um ensino em larga escala como ocorre na EaD. Haveria a necessidade de um adequado planejamento das aulas, mesmo que para isso fosse necessário alterar as metodologias, dadas as especificidades: alguns estudantes mais participativos, curiosos em

buscar outras fontes de conhecimento e, por outro lado, muitos sem acesso às fontes de informação para auxiliar na resolução das atividades, ou sem conhecimento de como pesquisar.

Nesse tempo, em que o estudante recebia como atividades remotas aquelas similares às presenciais, apenas como transposição, não se caracterizava-se como uma EaD. Assim, novamente se faz importante não confundirmos EaD com ERE:

Educação *online*, educação a distância e *e-Learning* são termos usuais da área, porém não são congruentes entre si. A educação a distância pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, *Internet*, etc.), técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais; baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço. Educação *online* é uma modalidade de educação a distância realizada via *Internet*, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona (ALMEIDA, 2003, p. 332).

O que estamos vivenciando, portanto, caracteriza-se por ser um tipo de educação *online*, também chamada de *ensino remoto* ou *aulas remotas*. De fato, em meio à urgência da adaptação, as escolas providenciaram ferramentas para que as aulas planejadas e dadas presencialmente pudessem ser transferidas para o espaço digital (CARVALHO, 2020, p.197).

Dessa forma, o ERE que assumimos aqui é uma forma de ensino que mescla atividades de ensino *online* com atividades síncronas e assíncronas pela *Internet*, com atividades típicas de EaD, que são as atividades impressas aos estudantes sem *Internet*. A caracterização “emergencial” foi introduzida pela imediatividade com que a modalidade de ensino foi implantada: temporária e imediatista.

Para Trautwein e Santos (2020), o ensino remoto emergencial não pode ser confundido com o EAD:

Neste momento de pandemia, as ferramentas Técnicas contribuem para a continuidade do aprendizado e a possibilidade de interação com os professores, mas não podemos classificar essa interação como EAD, pois não há um planejamento integrado dos materiais e existe uma tentativa de se manter, pelo menos parte, do horário de estudos presenciais, seja com interações ao vivo ou aulas gravadas. Esta modalidade está sendo chamada de Ensino Remoto, pois mantém características e planejamento similar ao do ensino presencial, porém acontece de forma remota. Por se tratar de uma mudança sem preparação prévia, considera-se então esse Ensino Remoto como Emergencial (p.129-130).

Das possibilidades do ERE, as atividades síncronas mais se aproximavam com as aulas presenciais. Porém, a percepção dos tempos não eram os mesmos, pois uma aula remota tem a natureza de ser mais cansativa que a presencial e o tempo de atenção dos alunos, em geral, pode não ser suficiente. Notamos que os estudantes têm perfil de conectados ao mundo digital como redes sociais, jogos *online*, entre outros, entretanto, faz-se importante investigar

até que ponto essa conectividade pode ser aproveitada, além da comunicação e lazer, para estudos e pesquisa, por exemplo. Somente o fato de percebê-los conectados não significa que sabem utilizar estas ferramentas para sua aprendizagem.

Há, é claro, também pontos positivos na implementação do ERE, como a tentativa de tornar as aulas o mais próximo possível da relação que se havia em sala de aula presencial, mesmo estando distante do espaço habitual. A TDIC tem o potencial de manter essa proximidade nos trabalhos. Se os estudantes estivessem desassistidos de qualquer material de aprendizagem durante esse tempo, as consequências poderiam ter sido muito severas e se fosse implantado no formato EaD, talvez os estudantes se sentissem ainda mais solitários, e o desempenho e a motivação cairiam a níveis irrecuperáveis.

Para os professores, que se desdobraram em muitas funções além da docência, para manter o ERE de forma mais próxima aos alunos foram atribuído-lhes vários outros papéis. Se na EaD há uma equipe responsável pela execução de tarefas, no ERE o professor estava sozinho. Ficou incumbido de preparar o material de aprendizagem (para o ambiente *online* e outra versão impressa para o aprendiz que não tinha acesso), elaborar as avaliações, promover encontros síncronos e assíncronos.

Com a obrigatoriedade dos professores e alunos migrarem para um ensino *online* de emergência, no ERE, ocorreu uma transposição de metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem para a modalidade *online*. “Na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352). Sendo assim, é “urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade.” (idem). Reiteramos nossa posição relativa à necessidade de formação completa dos professores, tanto do uso dos recursos tecnológicos, quanto das suas potencialidades no campo educacional, para usufruírem dessas tecnologias na sua plenitude.

Se no ERE o professor acumula ainda mais funções, pois, além do papel clássico de mediador da relação aluno e conhecimentos, deve agora “guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 354). Ainda, para os autores:

É, pois, fundamental criar uma boa estrutura de comunicação para *gerar uma autêntica comunidade virtual de aprendizagem*, onde o estudante se sinta conectado

e motivado. É necessário comunicar com regularidade com os estudantes nos diferentes canais de comunicação para que eles sintam a presença do professor e dos seus pares (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 354).

Nessa perspectiva, questionamos qual estrutura de comunicação tinha um estudante que recebia as atividades de ERE impressas? Como este se sentia inserido na turma e participante de alguma discussão? Neste ponto surge a importante atribuição dos familiares em motivar e encorajá-lo.

É difícil sabermos se o ERE favoreceu ou não a formação dos estudantes. Observou-se a falta de treinamento dos mesmos para utilizar as TIC para sua aprendizagem, entretanto, nossa tese questiona se com as experiências de aprendizagens do ERE, tinha sido conveniente como um efetivo início do processo de implementação efetiva das TDIC na Educação Básica ou na EPT. A investigação busca entender se a oportunidade “forçada” pelo contexto pandêmico mundial da Covid-19 promoveu de algum modo, a aprendizagem digital, sutilmente, com planejamento e clareza nas ações.

As hipóteses indicaram que um ensino remoto mal executado pode acarretar aversões dos estudantes às aprendizagens digitais, afastando-o das ferramentas, possibilidades e aprendizagens contemporâneas. Por outro lado, um ensino bem planejado e executado conforme as especificidades das turmas e dos alunos pode favorecer a uma aproximação destes com as atividades de aprendizagens digitais, o trabalho colaborativo, a ubiquidade, por exemplo, a ponto de poder munir-lhes de novas aptidões da contemporaneidade.

Desta forma, pelas consultas bibliográficas realizadas, notamos que o ERE não se caracteriza como uma EaD. O que se observou foram justamente as confusões conceituais em que as instituições tentaram implementar o ERE, porém, forneceram material didático impresso, os professores gravaram áudios e vídeos para aos estudantes, todavia sem o apoio de uma estrutura da qual desfruta a EaD, com tutores e polo de apoio presencial. Mesmo com as críticas ao ERE, consideramos que os sujeitos se sentiram mais próximos de um ambiente escolar, pois atividades síncronas deram conta do alcance do potencial em proporcionar maior sensação de proximidade, acolhimento e motivação. Até o tom de voz do professor pode ser um facilitador deste processo, com a sensação de acolhimento, contribuindo com a motivação e a aprendizagem em despertar no estudante o sentimento de pertencimento.

1.3 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)¹⁶

¹⁶ Os dados dessa seção e suas subseções foram publicados em Kielt, Pereira e Moraes (2023b)

No estado do Paraná, as aulas presenciais nas escolas estaduais foram suspensas em 20 de março de 2020 e, em abril, foi-se iniciado o ERE visando não comprometer o calendário letivo daquele ano. Para isso, utilizou-se da plataforma *Google Classroom* como ferramenta institucional de interação entre estudantes, professores e a escola. O uso deste ambiente digital na educação pública, como na escola escolhida para esta pesquisa, passou a ser uma alternativa principalmente para não deixar os alunos desassistidos de qualquer interação educacional.

Em 03 de abril de 2020 foi publicada a Resolução SEED nº 1.016/2020 (PARANÁ, 2020b), que estabelecia o regime especial das atividades escolares não presenciais:

Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020b, s. p.).

Outros artefatos também foram utilizados como um aplicativo para *Smartfone* chamado de Aula Paraná, a transmissão de aulas por um canal de TV aberta e a interações via redes sociais, com destaque ao *WhatsApp Messenger*. Para os estudantes sem acesso à *Internet*, foram disponibilizadas atividades domiciliares impressas, as quais os mesmos e/ou seus responsáveis faziam a retirada dos materiais de estudos e avaliação na escola e sua posterior devolução nos prazos previamente estipulados.

Destacou-se o *WhatsApp Messenger*, tornando-se a principal ferramenta de interação entre a escola, estudantes e famílias em grupos oficiais das turmas criados por cada escola. Notadamente, era o meio mais intenso de comunicação, inclusive de envio de materiais de ensino, áudios, vídeos, *hiperlinks*, etc. Também era o canal mais prático de contato com os responsáveis.

Além das ferramentas, acreditamos que para oferecer um ensino remoto efetivo é preciso utilizar novas formas de ensinar e aprender, de modo que seja possível abandonar as aulas centradas na explanação do professor - oral e visual em quadro ou projetor multimídia. Atividades centradas no professor ou no conteúdo tem se mostrado insuficientes. Um ERE precisa rever esta posição e colocar o estudante no centro do processo de ensino, com atividades diferentes das quais se via até aquele momento. Entretanto, para que isso seja possível, é importante sensibilizar os professores e os estudantes sobre essa mudança. Tradicionalmente, os professores da Educação Básica têm elaborado suas aulas prioritariamente com exposições visuais em lousa e orais, tendo na sua fala a principal fonte

de transmissão dos conteúdos. Há que considerar que essa prática não advém somente das preferências dos docentes, mas sobretudo da falta de recursos disponíveis para se elaborar outras metodologias, como laboratórios, atividades digitais, projetos, entre outros.

Entende-se que aulas desenvolvidas dessa forma nem sempre trazem os melhores resultados para a aprendizagem e, portanto, poderia ser o momento de se repensar esta prática docente, transformando-a. Também foi perceptível que não se pode mais pensar em uma educação desconectada da tecnologia, devido às “possibilidades futuras de novas pandemias e devido à necessidade da escola apropriar-se das produções técnicas contemporâneas” (ARRUDA, 2020, p.264).

Nesse tempo, desencadeou-se muitas críticas à eficácia do ERE, além das elencadas anteriormente - como a não formação adequada dos professores para utilizarem-se dos recursos digitais na sua plenitude, a falta de equipamentos ou conexão com a *Internet*, por exemplo. Somaram-se, ainda, a dificuldade que muitas famílias tinham para auxiliar os estudantes nas tarefas escolares domiciliares, tanto *online*, quanto impressas, pela insuficiência de conhecimento específico nas disciplinas ou pela alegada falta de tempo e apoio dos familiares.

Em um primeiro momento, é possível que familiares não detenham os conhecimentos específicos das disciplinas curriculares da Educação Básica e na EPT. Por outro lado, a formação dos estudantes pertence inicialmente à família, sendo a escola incumbida de outra faceta, a formação acadêmica, como a continuação deste processo. Confiar que é da escola a obrigação exclusiva de formação dos estudantes é ingenuidade e coloca a Educação escolar como panaceia. Sabe-se que uma formação mais robusta ocorre quando a escola e a família atuam em parceria, cada uma assumindo sua insubstituível função e ambas complementando-se.

É difícil apontar seguramente quais serão os resultados de toda essa transformação brusca pela qual a rotina escolar foi alterada. Ainda são necessários mais estudos para identificar se o período de atividades educacionais remotas constituiu-se em dificuldade ou oportunidade para os estudantes, se foram prejudicados pela falta de assistência presencial para aprender ou abriram-se, ainda que forçadamente, as portas para que aprendam de forma autônoma e insiram-se no mundo digital.

Entretanto, quando idealizamos atividades educacionais por meios digitais, é imprescindível que se conheçam as possibilidades de acesso por parte dos estudantes, pois o acesso ao mundo digital ainda não é realidade para parte da população. O Comitê Gestor da

Internet no Brasil (CGI, 2020), publicou uma pesquisa sobre o uso das TIC nos domicílios brasileiros de 2019, ou seja, antes da pandemia da Covid-19. A seguir, apontamos algumas destas informações mais pertinentes a esta pesquisa:

- Havia 134 milhões de usuários de *Internet*, o equivalente a 74% da população, ou seja, uma a cada quatro pessoas não tinha acesso.
- Dos 26% sem acesso, aproximadamente 47 milhões de não usuários, 45 milhões possuíam até o Ensino Fundamental e pertenciam às classes C, D e E¹⁷.
- Nas classes D e E, a proporção de usuários de *Internet* foi de 57%.
- Na população rural, a proporção de usuários de *Internet* foi de 53%.
- Para 58% dos usuários, o acesso foi feito exclusivamente por meio de aparelho celular. Nas classes D e E, este índice é de 85%.
- Para a região Sul, 73% dos domicílios têm acesso à *Internet*, sendo 44% dos usuários que acessam por computador.
- 18,9 milhões de domicílios sem computador e sem *Internet*, proporção de aproximadamente 25%¹⁸. Enquanto apenas 12% dos domicílios das classes D e E contavam com ambas as tecnologias, essa proporção foi de 95% entre os da classe A.

Com estes dados, constata-se que o acesso à *Internet* é bastante desigual entre as classes sociais. Se 25% dos domicílios não têm computador e nem *Internet*, estatisticamente pode-se ter um quarto dos estudantes fora do ERE na sua forma *online*. Na região Sul, somente 44% dos usuários acessam utilizando computador, o que significa que a maioria acessa por meio de dispositivos móveis, os quais se caracterizam pelo tamanho reduzido de sua tela – na média nacional, para as classes D e E, são 15% dos usuários. “A conexão exclusiva pelo telefone celular foi mais comum nas áreas rurais (79%)” (CGI, 2020, p. 69).

Os motivos citados pelos não usuários de *Internet* foram, de acordo com CGI (2020, p.68) “[...] a falta de habilidade com computador (72%), sobretudo nas faixas etárias mais avançadas, e a falta de interesse (67%). O alto preço foi mencionado por mais da metade das

¹⁷ Classe A, renda mensal domiciliar superior a R\$ 22 mil; classe B, renda mensal domiciliar entre R\$ 7,1 mil e R\$ 22 mil; classe C, renda mensal domiciliar entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil; classes D/E: 50,7% (renda mensal domiciliar até R\$ 2,9 mil. Fonte: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>. Acesso em 25 Maio 2023.

¹⁸ Proporção calculada com base em dados do IBGE, a qual informa haver no país aproximadamente 72 milhões de domicílios. Fonte: [https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/20825-como-sao-os-domicilios-dos-brasileiros.html#:~:text=No%20Brasil%20existem%20aproximadamente%2072,mais%20casas%20do%20que%20apartamentos](https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/20825-como-sao-os-domicilios-dos-brasileiros.html#:~:text=No%20Brasil%20existem%20aproximadamente%2072,mais%20casas%20do%20que%20apartamentos.). Acessado em 17 de Jan de 2021.

peças das classes DE (51%) e daqueles com renda familiar de até um salário-mínimo (57%)”.

A EPT está historicamente associada às classes C, D e E (“os desamparados”), as quais, pelos dados do CGI (2020) estão relacionadas com menor proporção de acesso à *Internet* e da utilização de computadores. “O uso da *Internet* exclusivamente por celular, por exemplo, está associado a um menor aproveitamento de oportunidades *online*, incluindo atividades culturais, pesquisas escolares, cursos a distância, trabalho remoto e utilização de governo eletrônico” (CGI, 2020, p. 23).

O documento ainda ressalta que:

No contexto da pandemia, a diferença de acesso a conexão e a ferramentas Técnicas impacta na capacidade de realizar atividades de teletrabalho e de ensino a distância. Em que pese o fato de que a maioria das ocupações cujas atividades podem ser realizadas remotamente estão relacionadas com trabalhadores de maior escolaridade e renda, quanto maior a duração das medidas de isolamento social, maiores são as consequências para aqueles que não podem realizar o teletrabalho, aumentando vulnerabilidades e desigualdades (Cepal, 2020). Da mesma maneira, o uso de soluções de ensino a distância depende da disponibilidade de conexão e de dispositivos adequados. A baixa qualidade da conexão e a quantidade de dispositivos disponíveis impedem a realização concomitante dessas atividades, o que pode precarizar as experiências de teletrabalho e ensino remoto, impactando parcelas já vulneráveis da população (CGI, 2020, p. 64).

A taxa de transmissão de dados, a chamada “velocidade” da *Internet*, também impacta nas possibilidades do acesso. Quando se pensa em estudar por meios digitais, uma conexão rápida e sem limitações na franquia de dados é imprescindível, pois assistir videoaulas ou participar de aulas em vídeo consome uma quantidade elevada de dados.

No contexto da crise sanitária da Covid-19, a velocidade da conexão impacta diretamente a capacidade das famílias de desempenhar concomitantemente atividades profissionais, educacionais e culturais (especialmente o consumo de vídeos *online*). Em agosto de 2020, o IX.br, um dos maiores pontos de troca de tráfego de *Internet* do mundo, mantido pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), registrou um pico de mais de 13 terabits por segundo – evidência de que o tráfego da rede atingiu um volume inédito no país (CGI, 2020, p. 65).

Mesmo com esta informação de aumento no tráfego de dados pela *Internet*, sabemos que a maioria dos planos de dados das operadoras de telefonia tem limitação na quantidade de transmissão. Uma vez atingido o limite, o usuário tem seu acesso bloqueado e precisa comprar um pacote adicional de dados ou esperar a liberação da franquia do próximo período.

Também é perceptível desigualdades nas habilidades digitais (destreza em utilizar-se de uma tecnologia para resolver problemas) dos usuários influência na capacidade de realizar atividades *online* por parte dos estudantes. Por mais que se considerem conectados com a

Internet, percebe-se que a maior parte deste tempo é utilizado em redes sociais e aplicativos de mensagens, o que não reflete em aumento nas suas habilidades digitais.

Além disso, a baixa qualidade e o estado de conservação do equipamento podem atrapalhar no desempenho do estudante, pois dispositivos com insuficiente processamento de informações, memória RAM ou de armazenamento interferem na execução/rodagem de aplicativos. Há também a interferência do compartilhamento de equipamentos entre os membros de um domicílio, o tráfego de dados insuficiente devido ao acesso simultâneo de vários dispositivos e o alto custo para aquisição de equipamentos, entre outros.

Observa-se uma tendência no decréscimo do uso de computador para acesso à *Internet*: em 2014, 16% dos usuários utilizaram telefone celular e em 2019, foram 99%; já para acessos pelo computador, em 2014 eram 80% dos usuários e em 2019, foram 42%, de acordo com dados de CGI (2020).

[...] levanta dúvidas sobre o desenvolvimento de algumas habilidades digitais que permitem maior aproveitamento dos benefícios oferecidos pela *Internet*, ou mesmo daquelas requeridas pelo mercado de trabalho, afetando perspectivas de emprego e renda de parcela da população que acessa a rede exclusivamente pelo telefone celular (CGI, 2020, p. 71).

Outro dado importante identificado é de que os usuários de *Internet* por celular e por dados móveis realizaram atividades de educação e trabalho em menor proporção quando comparadas aos conectados por *wi-fi* e computadores (CGI, 2020). De posse destes dados, nossa percepção é que o ERE não atinge satisfatoriamente as parcelas mais vulneráveis da população, pois proporciona as maiores vantagens para aqueles que já têm mais domínio ferramental e melhores condições de conexão. Com isso, agrava-se o abismo entre diferentes classes sociais, em que os mais pobres têm ainda menos oportunidades.

Nesta perspectiva, o ERE é excludente e também massificador, que nas condições propostas não propicia uma integração dos componentes curriculares da EPTNM. Apresenta maiores dificuldades para aqueles que já eram os mais vulneráveis no ensino presencial e para aqueles que com melhores condições há um ensino massificador, aulas elaboradas em vídeo para serem apresentadas para todas as turmas das séries no Estado sem nenhuma preocupação em conhecer/identificar a realidade dos estudantes.

Durante o início do ensino remoto, nas videoaulas que os estudantes recebiam percebemos, um esvaziamento conceitual das aulas com conteúdos científicos sendo simplificados em demasia. Aliado com situações de valorização de uma aprendizagem mecânica, como a simples memorização dos conteúdos, este conjunto de situações ocasionou,

como temos constatado empiricamente no cotidiano escolar, perdas significativas na qualidade da formação.

Nas aulas presenciais é possível ao professor ter um olhar mais acurado sobre aqueles estudantes que têm maiores dificuldades e realizar um acompanhamento mais consonante. Como isso não ocorre nas atividades impressas, tirar as dúvidas, realizar aprofundamentos e obter *feedbacks* ficam indisponíveis.

Considerando os estudantes que participaram do ERE na modalidade *online*, ou seja, realizando atividades pelo *Google Classroom*, estes têm demonstrado um aproveitamento suficiente? As atividades propostas nessa plataforma têm potencial para estimular/engajar a aprendizagem dos conceitos? A respeito daqueles que não possuem acesso à *Internet* ou, retirando atividades impressas na escola, não a conseguem realizar por falta de orientação ou acompanhamento (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020), permanecerão com esta defasagem? Assim como os autores, em vários pontos também nos questionamos, como:

Considerando as diversas estruturas e níveis de escolaridade das famílias brasileiras, elas terão condições de fazer o planejamento de estudos, cumprir as atividades pedagógicas e mediar o processo educativo dos alunos, conforme dispõe o CNE? iv) Como fica, ainda, a situação daqueles estudantes que mesmo tendo direito aos dados de *Internet*, patrocinados pelo governo, não possuem os equipamentos tecnológicos para ter acesso às aulas? v) O professor tem condições de desenvolver adequadamente o processo didático-pedagógico pelas tecnologias digitais utilizadas? vi) Será que ao mediador, em casa, caberá apenas as funções de acompanhar e orientar o aluno na organização de sua rotina diária de estudos, ou a ele também caberá desenvolver um trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem? vii) Em suma, esse projeto educacional garante a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes? (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32).

Há que se considerar, ainda, os estudantes que moram distantes da escola e dependiam de transporte escolar e, por isso, não conseguiam retirar ou devolver as atividades impressas nos prazos determinados. No caso do nosso público de pesquisa, vários residem em outros municípios, ampliando a distância e acentuando as desigualdades de acesso.

Neste ponto é que se insere a transmissão de videoaulas por um canal de TV aberta, configurando-se com a forma de se levar o ERE à totalidade dos estudantes. Entretanto, esse meio de comunicação é do tipo “um-para-muitos” (CAMPOS, 2017) o que não permite a interação entre os estudantes e desses com professor. Há que se considerar, também, que as videoaulas são planejadas com base em um currículo que não foi elaborado para este fim, o que pode acarretar em um esvaziamento ou estreitamento curricular (GUIMARÃES, 2021). Não obstante, sabe-se que as interações que favorecem fortemente a aprendizagem (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020) são limitadas nesta forma de ensino.

Estes apontamentos tornam-se relevantes quando, segundo uma concepção freiriana de Educação, não há ensino sem aprendizagem e vice-versa, e também que a educação se faz por interações. Diante de tantos questionamentos, queremos apontar que não somos e nem pretendemos ser contrários à utilização das tecnologias no ensino. É inegável que a democratização do acesso a informações e ao conhecimento tem acontecido por meio das TIC, mais incisivamente com a popularização do acesso à *Internet* observada nas últimas décadas. A manutenção de um vínculo com a escola e professores foi crucial para a manutenção do percurso acadêmico, visto que, estando a mais de um ano sem aulas presenciais, muitos estudantes já teriam evadido do curso.

Outra situação causadora de dificuldades na EPTNM foi, na maioria das vezes, ter de adequar-se às orientações emitidas para o Ensino Médio regular sem tratar das suas especificidades como componentes curriculares específicos, de carga horária diferenciada nas disciplinas curriculares de núcleo comum, de estágios, entre outros.

Aqui foram elencadas situações que ainda precisam ser reformuladas para que se tenha um ERE que atenda a todos e que garanta um nível de qualidade para uma formação completa. Sabemos das dificuldades de estabelecer-se um ensino remoto de forma massiva como foi feito no estado do Paraná em 2020, entretanto, estamos seguros de que o ERE teria sido mais efetivo se fosse implementado conhecendo-se as particularidades das escolas, dos estudantes e dos professores e, principalmente, ouvindo-se os sujeitos escolares sobre as reais possibilidades desta forma de ensino. Para realizar essa breve sondagem, um questionário eletrônico via *Google Forms* poderia ser elaborado e enviado aos estudantes através de redes sociais, já que o *WhatsApp Messenger* era amplamente utilizado. Aos que não obtivessem retorno, poderia ser feito via contato telefônico.

Nossa preocupação nos fez refletir a respeito de como a educação ocorreu sobretudo aos mais vulneráveis e desassistidos. Se em tempos anteriores a pandemia da Covid-19 já era perceptível a exclusão escolar para parte dos estudantes menos favorecidos de um capital cultural, sem o atendimento escolar presencial esta situação se agravou. O abismo educacional que se apresentou entre aqueles que detém equipamentos, conexão com a *Internet* de qualidade suficiente para participar do ERE de forma *online* e também para realizar pesquisa e ir além dos conteúdos das aulas remotas parece ter sido acentuado.

1.3.1 O Ensino Remoto Emergencial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Paraná na Pandemia da Covid-19

No decorrer dos anos letivos de 2020 e 2021 houve a publicação de vários documentos oficiais regulamentando o ERE na EPT no estado do Paraná. Como alguns tiveram pouca duração, logo sendo revogados, descreveremos a seguir as orientações oficiais que foram as mais impactantes.

A Resolução SEED nº 1.016/2020 (PARANÁ, 2020b), que estabelecia o regime especial das atividades escolares não presenciais, no tocante a EPTNM limitou-se, em seu Art. 23, item III “b) em relação às disciplinas específicas/técnicas, serão repassadas orientações pela mantenedora”. Desta forma, as disciplinas específicas dos cursos seguiram as orientações do Ensino Médio regular e os professores utilizavam o *Google Classroom* para interações assíncronas, sendo facultada a transmissão de aula por *Meet* durante o ano de 2020. Enquanto as disciplinas da base comum, que são comuns ao ensino médio regular, tinham disponíveis videoaulas fornecidas pela mantenedora no *Google Classroom*, Aula Paraná e pela TV aberta, as específicas tiveram seus conteúdos integralmente elaborados pelos professores de cada turma. “Nas turmas de ensino médio técnico integrado e educação profissional a mantenedora não disponibilizou aulas nem conteúdo digital específico para as disciplinas técnicas. Cada professor teve que elaborar sua aula, material didático *on-line* e atividades assíncronas” (GUIMARAES, 2021, p. 52) Era mais uma função atribuída aos professores, mesmo diante da sobrecarga de trabalho que já havia.

Na EPTNM da rede estadual do Paraná, os professores das disciplinas técnicas deveriam elaborar os materiais de estudos e enviar pelo *Classroom*, e também de forma impressa, conforme a demanda dos estudantes. Porém, no caso de videoaulas, estas deveriam ser enviadas por algum outro recurso, pois não havia suporte do *Classroom*. Assim, os professores de EPTNM permaneceram elaborando seus materiais de aula pela experiência e por tentativas e erros. Para Reis, Novaes e Sá (2022, p.10):

Sem nenhuma referência do que poderia ser feito nos primeiros meses de pandemia, o ensino profissionalizante se deparou com entraves que repercutiram na ação dos professores, os quais tiveram que criar meios para garantir a aprendizagem de seus alunos e, mais ainda, contribuir para sua formação profissional.

Nas disciplinas curriculares teórico-práticas, foi dada continuidade somente a parte teórica, pelo ERE, sendo que as práticas de laboratório permaneceram suspensas. Ao final do ano letivo de 2020, os estudantes receberam o conceito de progressão parcial nestas disciplinas de forma que foi possível matricular-se na série seguinte mesmo sem tê-las

concluídas. A conclusão destas foi postergada para o ano letivo 2021 assim que houvesse condições sanitárias favoráveis.

Em 06 de julho de 2021, a Orientação nº 07/2021 – SEED/DEDUC/DEP estabelecia que “1. As disciplinas teórico-práticas das turmas de continuidade que não foram concluídas na íntegra no primeiro semestre de 2021-1 deverão ser lançadas como progressão parcial, para que possam ser realizadas no segundo semestre de 2021-2” (s.p.). Desta forma, foi possível aos estudantes continuar o ano letivo e a conclusão destas disciplinas foi programada para o 2º semestre de 2021.

Em 13 de julho de 2021, a Resolução nº 3.047/2021 GS/SEED determinava em seu Art. 1º que os servidores “que estejam imunizados com o esquema vacinal completo há pelo menos 30 (trinta) dias, deverão retornar às atividades presenciais no prazo de 72 (setenta e duas) horas, a contar da data da publicação da presente Resolução” (s.p.). Assim, a partir desta data, já poderiam ocorrer aulas na sala de aula e com a presença dos estudantes. Neste tempo, notou-se baixa adesão dos estudantes as aulas presenciais e como havia ainda a obrigatoriedade de se transmitir a aula via *Meet*, não era possível realizar atividades para além da sala de aula, como em laboratórios didáticos.

O efetivo retorno dos estudantes às aulas presenciais ocorreu com a publicação da Resolução N.º 4.461/2021 – GS/SEED, em 24 de setembro de 2021, que instituiu em seu art. 7º: “A oferta e ensino na forma presencial ocorrerá para todos os estudantes, respeitando as medidas de biossegurança contidas na Resolução SESA n.º 860/2021.” (s.p.). Estavam, assim, convocados todos os estudantes para o retorno às aulas presenciais, exceto aqueles que tivessem laudo médico justificando a ausência. Nesses casos, mantinham-se as aulas por *Meet*, atividades no *Google Classroom* e as atividades impressas. As aulas via *Meet* eram captadas por um *netbook* diretamente da sala de aula e consistiam em transmitir ao vivo a aula presencial. Esta mesma normativa estabelecia que deveria ser respeitado o distanciamento de 1 metro entre os estudantes e caso não fosse possível acomodar todos no espaço da sala respeitando-se este distanciamento, deveriam ser formados grupos de revezamento semanal ou diário de aulas presenciais e remotas.

Quanto ao estágio obrigatório dos cursos da EPTNM, sua continuidade foi autorizada em 18 de novembro de 2020 pela Resolução SEED nº 4.280/2020, sendo esta revogada pela

Resolução SEED nº 1.486, de 12 abril de 2021¹⁹. Esta última, estabeleceu os procedimentos e regras a serem adotados para o retorno de estágio obrigatório e aulas práticas das disciplinas teórico-práticas para os estudantes dos cursos técnicos de nível médio, sempre respeitando-se as medidas sanitárias vigentes de proteção à Covid-19. Assim sendo, os estágios puderam ser realizados.

Em suma, após um ano e meio de ERE, os estudantes foram convocados para as aulas presenciais. Seguindo as normativas da mantenedora, os estudantes participantes desta pesquisa conseguiram concluir o ano letivo de 2021 sem pendências ou atrasos das disciplinas curriculares, mesmo as teórico-práticas e também seus estágios. A percepção deles sobre como ocorreu este período e os impactos sentidos foram relatados durante as entrevistas e serão apresentados na seção dos resultados e discussão. Antes disso, no próximo capítulo, debatemos a concepção de EPTNM e as relações entre escola, sociedade e trabalho para, então tecermos relações entre o ERE e a EPTNM.

¹⁹ Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=246508&indice=1&totalRegistros=1&dt=31.7.2021.14.46.53.991>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CAPÍTULO 2 - O REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

Nas seções anteriores, diante da linha do tempo em que intentamos relembrar as origens da EPT brasileira até os dias atuais, são perceptíveis as intencionalidades das políticas educacionais que regem essa modalidade de ensino. No presente capítulo, pretendemos exprimir nossa concepção de EPT, de homem e de sociedade que desejamos formar, como a função social da educação (“escola técnica”). Para isso, utilizamo-nos das concepções de Paulo Freire sobre a educação “bancária”, educação emancipadora e a dialogicidade do processo educativo. Também servimo-nos da produção de Antônio Gramsci, com seus ricos apontamentos sobre sociedade, trabalho e educação.

2.1 APONTAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO ATRAVÉS DE ANTONIO GRAMSCI

A relação entre escola e trabalho tem sido objeto de pesquisa e discussão há muito tempo. No mundo ocidental, desde a educação do homem grego (paideia, arete) (MANACORDA, 2007) até os dias atuais essa discussão segue sempre imbricada de intencionalidades, as quais têm norteado a proposição das políticas educacionais.

Objetiva-se nesta seção discutir a relação entre trabalho e educação à luz das concepções de Gramsci, almejando chegar a uma compreensão da educação profissional e suas relações com o trabalho, a educação e a economia da sociedade. Para isso, analisaremos alguns escritos do autor, mais especificamente aqueles que escreveu durante o cárcere na Itália, visando captar a essência da relação entre trabalho e educação que foi delineada no início do século XX.

Percebe-se que, historicamente, a educação é um instrumento de poder que objetiva ampliar uma determinada visão de mundo, permeada pela sua vinculação ao trabalho, pois é um meio de preparar sujeitos para uma determinada forma de atividade. Assim, a relação entre educação e trabalho apresenta-se com fortes intencionalidades e, portanto, é uma relação política. Tem-se, como exemplo, a Lei nº 5.692/71, a lei de Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que concebia a educação profissional com o objetivo de formação aligeirada de mão de obra para o mercado de trabalho, numa concepção de formação com várias similaridades à escola profissional italiana após a reforma gentílica, descrita por Gramsci. Este autor descreve que algumas intencionalidades (principalmente as econômicas) tendem a guiar as políticas para a educação profissional, distanciando-a de uma formação integral aos estudantes. Por isso, a escolha pelos escritos do autor sardo, com notável inspiração marxiana, pelos intensos

apontamentos em relação à escola, ao trabalho e às classes sociais, elaborando um projeto formativo centrado no desenvolvimento do homem e nas relações entre trabalho e educação.

Antonio Gramsci (1891-1937) foi político militante, líder revolucionário, intelectual escritor, filósofo, jornalista, e historiador, cuja atuação marcou a vida política italiana das primeiras décadas do século XX. Cresceu em uma região da Sardenha caracterizada por grande pobreza, que influenciou sua visão de sociedade. Gramsci problematizou as classes sociais, a dominação, a subalternidade, a educação, a política, entre outros aspectos de composição da sociedade.

Em relação ao trabalho, questiona-se sobre a histórica separação entre o trabalho manual e o intelectual, sendo as profissões ditas intelectuais mais reconhecidas e melhor remuneradas. Todavia, como reconhecer e separar as formas de trabalho em manuais ou intelectuais?

Gramsci questiona se é possível haver critérios para caracterizar as atividades intelectuais distinguindo-as das demais e indica que esta diferenciação deveria ser buscada “no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades [...] se encontram no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 2001, p. 18). O autor utiliza-se da expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, que “[...] é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 18). Ou seja, não é possível identificar alguma atividade que seja puramente mecânica, pois mesmo um trabalho rotineiro de simples execução de tarefas exigem em algum grau de atividade intelectual, por parte de quem o realiza. “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Assumindo que não há “não-intelectuais”, haja visto que todos exercem a intelectualidade em algum grau, o que se observa é que socialmente algumas posições exigem mais qualificação. Citando o exemplo do empresário que “[...] pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

A intelectualidade das ações (o conhecimento) é uma forma de dominação no mundo capitalista. Nesta sociedade, ter conhecimento significa poder impor suas vontades. Por isso, Gramsci também problematiza o conhecimento, no sentido em que esse tem uma conotação

política e “serve para consolidar e manter relações de poder” (SCHLESENER, 2016, p.14). O conhecimento serve a grupos dominantes, as elites intelectuais e, para o autor, a subalternidade mantém-se enquanto mantiver o sujeito preso aos limites do cotidiano, ou seja, “presos ao trabalho e à reprodução da vida, ou seja, à materialidade imediata nos limites da ordem instituída” (SCHLESENER, 2016, p. 20).

Para superar esse quadro, aspira-se a escola com sua função transformadora, desveladora também das lutas de classes, que potencialize a descoberta de mundo – a escola proposta pelo autor. Entretanto, em vários momentos o autor sardo discorre sobre a educação na Itália, no início do século XX, a qual apresentava-se consolidadora das posições sociais, não permitindo que os sujeitos pudessem ascender científica e culturalmente, estando estas qualidades destinadas à educação das camadas dirigentes da sociedade. Assim, observa-se em Gramsci o rompimento com a neutralidade da educação, assumindo que a educação é interessada, diferenciada para os ricos e para a classe para trabalhadora. Uma tem a função de formar para as funções dirigentes e a outra para serem os trabalhadores e, assim, a educação encontra-se dividida para cada classe.

Constata-se que a escola já teve muitos formatos e, de acordo com Sousa (2014), caracterizou-se por estar alinhada a formação da classe dominante não promovendo uma “genuína socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade a todos os indivíduos” (SOUZA, 2014, p.121). A escola esteve, por longos períodos da história, cumprindo “[...] um papel puramente humanístico de formação das camadas superiores, deixando à margem do conhecimento as camadas subalternas que se resumiam ao trabalho manual” (SOUZA, 2014, p. 122).

Para Sousa (2014), durante a reforma da educação na Itália, em 1922 - a reforma Gentílica, de caráter neoidealista, nos moldes fascistas durante o governo Mussolini- a escola média foi a mais atingida de forma a oferecer um ensino doutrinário ao regime, inferiorizava a formação do trabalhador e agravava a discriminação das classes subalternas. Esta reforma foi problematizada por Gramsci, atestando que se criou um ensino que não contemplava as necessidades de todas as classes sociais e nesse sentido tece suas proposições revolucionárias para a escola.

As mudanças para formação humana oriundas da Revolução Industrial, que tem como característica a inserção da ciência como força produtiva, representavam a efetivação dos ideais burgueses revolucionários para a instrução, que são “[...] universalidade, gratuidade, estatalidade e laicidade de inspiração dita democrática” (SOUZA, 2014, p.125). E,

sem intencionar uma formação integral do trabalhador, fornecia-se um mínimo de conhecimentos para “atender às demandas da moderna tecnologia industrial que rapidamente se torna obsoleta e necessita de operários disponíveis às constantes mudanças técnicas” (SOUSA, 2014, p. 126).

Entretanto, toda essa inédita universalização de ensino tinha um fim bem determinado: o aumento da eficiência do trabalhador. Não estava pautada a formação do homem como ser social, desconsiderando, inclusive, a parte humana e científica da instrução. É a escola unilateral, citada por Gramsci. Para Manacorda (2007), nesse período a escola técnica buscava instruir também as crianças antes de inseri-las no trabalho das fábricas e explorar o seu trabalho.

Gramsci critica as escolas “do tipo profissional”, pois, segundo ele, estavam preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, relegando a um segundo plano a escola formativa, desinteressada. Para o autor, a aparente democratização dessa modalidade era paradoxal, pois “este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Ao analisar a educação do seu tempo, Gramsci percebe que a educação é permeada de interesses, relegando a um segundo plano a formação dos estudantes. Sobre as intenções desta educação, o autor cita:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’ ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2001, p.33).

Para o autor, também era necessário ajustar o tempo de permanência das crianças da escola primária, mencionando que este nível de ensino não deveria ultrapassar três ou quatro anos de duração. Também deveria contemplar, além das primeiras noções de ler, escrever, fazer contas, geografia, história, as primeiras noções de Estado e da sociedade com o estudo dos “direitos e deveres”.

Para Sousa (2014), Gramsci destaca a necessidade do “[...] processo de tentativa e erro para se chegar à verdade, fundado nos conhecimentos anteriores, não de simples conhecimentos prévios individuais, mas através da apropriação do desenvolvimento histórico de todo o conhecimento humano” (p. 155). Neste ponto, também percebe-se que o autor sardo se posiciona contrário à moda escolanovista de “aprender a aprender”, inferindo que este

princípio não valoriza o conhecimento humano acumulado historicamente, satisfazendo-se, apenas, com que o estudante aprenda conteúdos mais superficiais.

Propõe-se uma “escola unitária” igual para todos, que prepare os sujeitos de forma omnilateral (ampla, completa) de início, para que mais tarde os estudantes possam escolher um direcionamento para o trabalho. Define a escola “interessada”, com intenções alinhadas conforme os interesses do capital, de formar trabalhadores que não questionem e que exerçam a sua função pelo mais baixo custo. Propõe uma escola “desinteressada”, ou seja, sem a influência dos interesses dominantes, que se ligue às necessidades das classes subalternas, que contemple a formação geral, em primeiro lugar, e depois priorizar a profissional.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Assim, a essa escola compete inicialmente uma formação humana, uma preparação geral e mais tarde uma orientação para a vida profissional, sendo uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Esta etapa objetiva apropriar-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade com o intuito de ampliá-lo e avançar sobre novas descobertas.

A escola média, para o autor, não deveria ultrapassar a duração de 6 anos e ser um caminho entre a escola primária e a universidade, como uma preparação objetivando criar valores “[...]fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

A escola desejada por Gramsci exigiria inclusive alterações na infraestrutura dos prédios, já que “este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Gramsci objetivava uma verdadeira educação integral para as novas gerações, ao contrário da escola burguesa que destinava-se a “[...] atender apenas a interesses egocêntricos e imediatos do sistema vigente” (SOUSA, 2014, p.157). No tempo em que a cultura geral era privilégio para poucos, ainda menos para as classes mais pobres, Gramsci apresenta suas

ideias para uma formação científica, cultural e profissional, “[...] assentado no real, com objetivos universalizantes e práticos” (SOUSA, 2014, p.172).

É possível perceber uma inclinação de Gramsci, com respeito a educação, em que a instrução seja dada objetivando-se uma aprendizagem significativa, duradoura, que leve o estudante a analisar as situações do seu cotidiano em vez de apenas memorizá-las, distanciando-se de um ensino “com fórmulas e palavras que não têm para ele, na maioria dos casos, nenhum sentido, e que são logo esquecidas” (SOUSA, 2014, p. 44). “Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma ‘definição’ é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica?” (SOUSA, 2014, p. 45), ou seja, reforça a necessidade de que se ensine conteúdos com significado que possam servir de base para pensar, analisar e tomar decisões corretas.

A aprendizagem, para o autor, pode partir daquilo que o estudante conhece – o que hoje poderíamos chamar de senso comum ou concepções espontâneas – objetivando-se a sua superação por um conhecimento científico da natureza, que é mais estável e confiável. Não se deveria permitir aos estudantes permanecer na superficialidade dos conceitos, mas entendê-los na sua completude.

O estudante chega à escola carregado com as suas percepções de mundo e a aprendizagem pode colocá-lo frente a si mesmo e das relações sociais, que são dinâmicas. Para Gramsci, a educação, a instrução e o ensino devem estar articulados com o desenvolvimento da sociedade e não unicamente ao sujeito em particular, visando livrar as massas da cultura folclórica imobilizante (SOUSA, 2014). Gramsci busca uma educação que forneça conhecimento visando a autonomia e a emancipação, percebendo que o conhecimento é utilizado de forma ideológica pelas classes dominantes para manter seu *status quo*.

Gramsci considera que o papel do professor tem grande relevância, já que “[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (SOUSA, 2014, p. 44). Nesse sentido, para o autor, também é preciso formar os professores.

Citando a aprendizagem de grego e latim, o autor salienta que não se trata de uma aprendizagem mecânica ou imediata, que se encerrava em si mesma, mas fazia parte de um caminho para a aprendizagem da cultura, já que:

As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da

absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Assim, tratava-se de um percurso objetivando conhecer-se a si mesmo e a sua cultura. Reconhece-se, desta forma, para Gramsci, a importância do estudo desinteressado grego, de certa forma contemplativo, sem a finalidade única de ser prática ou relacionada ao trabalho, mas que objetive a elevação do nível cultural das pessoas aproximando o conhecimento popular do erudito.

Em Sousa (2014), para Gramsci, a finalidade da escola única “[...] é atender ao princípio ativo da filosofia da práxis, isto é, formar omnilateralmente, formar uma personalidade integral, na qual a criação da vontade coletiva seja a manifestação unitária entre teoria e prática, individualidade e coletividade, objetividade e subjetividade” (SOUSA, 2014, p. 198). Em relação a importância do conhecimento e seu caráter revolucionário, “é somente com o acesso ao conhecimento mais avançado, que a classe subalterna será capaz de construir a sua própria identidade, produzir novos conhecimentos e formar seus intelectuais orgânicos capazes de construir o próprio saber e organizar-se para a função dirigente” (SOUSA, 2014, p. 198).

Gramsci rompe com o inatismo, considerando que atribui a cada um os limites e possibilidades de seu desenvolvimento intelectual e econômico, com o esvaziamento do papel do professor, com a negação das lutas de classes defendidas pelas pedagogias modernas do início do século XX (SOUSA, 2014).

E sobre o período de estudos da criança, o autor destaca que “[...] ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Esta é uma característica de uma formação mais humanística, científica, que atuará diretamente na elevação cultural das massas.

Gramsci ressalta que a educação deve ser “única”, ou seja, a mesma para todas as classes e que possa ocorrer na escola profissionalizante. Contudo, que garanta aos filhos dos trabalhadores o acesso ao conhecimento acumulado, em uma perspectiva de formação integral dos estudantes e que se distancie da forma como vinha sendo realizada com propósitos mecanicista e positivistas visando atender às urgências voláteis da produção.

Para o autor, uma formação completa não ocorre se for separada do trabalho, porém não no sentido de inserção dos estudantes no mundo do trabalho, de forma precoce como se fazia para explorar sua força de trabalho. O que se reivindica é a união de um ensino humano

e científico com uma formação para o trabalho como potencializadora de uma formação no sentido amplo: de conhecer-se como homem em uma sociedade, de situar-se nela, de agir nela com consciência e ter uma preparação para governá-la. A formação para o trabalho aconteceria após esta formação humana e científica. Por isso, a escola deve agir nesse sentido, buscando essa formação ampla, omnilateral, pressupondo o homem com tais qualidades.

Nesse sentido, uma formação somente para o exercício do trabalho é uma forma de reduzir as oportunidades e as possibilidades de ação da pessoa na sociedade. Ainda pior, uma escolha para o trabalho feita de forma precoce pode trazer prejuízos para a carreira, pois retornar e escolher uma nova área de formação -ou um novo curso- custará um tempo considerável ao jovem. Também é uma maneira de cercear a escolha, de forma que os adolescentes só tenham algumas opções de escolha profissional, sendo obrigado a aderir às poucas possibilidades disponíveis.

Ao estudarmos as ideias de Antonio Gramsci, percebemos a importância que o autor sardo atribui ao trabalho, inclusive como princípio educativo. Nota-se uma visão de que é pelo trabalho que as pessoas relacionam-se com o mundo, com a natureza, produzindo para a sua existência. Também aponta que há desvalorização do trabalho manual sobre o trabalho intelectual, sendo o segundo mais reconhecido socialmente e melhor remunerado. Entretanto, denuncia que o trabalhador (manual) constantemente explorado e inferiorizado, é privado de condições para que consiga buscar romper com essa dominação imposta pela hegemonia capitalista, inclusive devido ao fato de aos filhos dos trabalhadores ser oferecida uma educação formal com padrões inferiores ao dos filhos das classes dirigentes. Nesse sentido, para mudar esse quadro de sociedade exploradora surge a necessidade de mudar a educação, com a proposição da “escola unitária”.

Para Gramsci, o sistema de trabalho exigido pelas fábricas, marcado pela rigorosa disciplina, impunha um modelo de vida cotidiana. Era saliente a preocupação com a vida social dos operários, dando-lhe direcionamento comportamentos adequados para manter uma determinada ordem social, de “[...] inculcar formas de vida em sintonia com as necessidades da industrialização e a garantir a hegemonia da classe dominante” (SEMERARO, 2015, p. 234). Tal interferência manifestava-se, inclusive, “[...] na estabilidade familiar e na fidelidade conjugal, no controle emocional e sexual, no combate ao alcoolismo e à boemia, no incentivo às virtudes do patriotismo e do puritanismo” (SEMERARO, 2015, p. 234).

Para Semeraro (2015), a função que essas interferências exerciam na vida do trabalhador, conforme apontado por Gramsci, na função de controle da vida social, tinham

como pano de fundo a manutenção da sociedade dividida em classe trabalhadora e em classe dominante. Nesse mesmo viés da hegemonia capitalista, surge a divisão entre o trabalho manual do operário e o trabalho intelectual dos dirigentes, com valorização do segundo sobre o primeiro. Dessa forma, o trabalhador é conduzido a pensar que a sua ocupação é de nível inferior, conforme Gramsci (1978, p. 60):

o operário é levado a se menosprezar [...] a pensar que é ignorante e incapaz [...] a se convencer que as suas opiniões valem pouco [...] que a sua função na vida não é a de produzir ideias, de dar diretivas, de ter opiniões, mas, ao contrário, é a de seguir as ideias dos outros, as diretivas dos outros, ouvindo de boca aberta as opiniões dos outros.

Hoje, contudo, este papel de divisão é imposto pela negação do acesso ao conhecimento científico para a classe trabalhadora (SEMERARO, 2015). Tal negação é condizente com a não apropriação de conhecimento científico que ocorre com a educação bancária (FREIRE, 2005) - discutida na próxima seção- depositária e acrítica sendo oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

Para finalizar, ressaltamos que as contribuições de Gramsci para a educação devem ser analisadas à luz dos acontecimentos da sua época, considerando o ambiente político (entre guerras), econômico e social e sua proposta de sociedade alinhada com princípios revolucionários. Consideramos que há grandes contribuições teóricas, como a busca pela elevação cultural do ser humano de forma individual e também das massas, de forma que se tenha consciência de si e da sociedade em que se vive, como requisito para libertar-se da condição de subalternidade.

2.2 PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Nesta seção vamos discutir os conceitos de educação “bancária” e emancipadora propostas por Paulo Freire. Discorreremos sobre o autor amparados em obras como: Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1967), Por uma Pedagogia da Pergunta (FREIRE, 1985), Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) e teceremos inferências da relação entre uma educação “bancária” das nossas escolas e a formação não crítica das massas.

Paulo Freire (1921 – 1997) foi um notável pensador brasileiro, exercendo influências no campo educacional até os tempos atuais. Destacou-se por seu método de alfabetização de adultos em 1963, porém com o Golpe Militar de 1964 este projeto foi extinto e Paulo Freire foi considerado traidor, encarcerado e exilado, retornando ao Brasil somente em 1980. Tem uma vasta produção teórica relacionada à educação, à aprendizagem e à relação entre os

sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Suas características mais notáveis são a dialogicidade no processo de aprendizagem e uma formação educacional que visa a emancipação dos sujeitos - uma educação como prática da liberdade.

As ideias de Freire apresentadas aqui nos fundamentam na busca por uma educação emancipadora e também pela popularização desta. Há mais de meio século, Freire denunciava a exclusão e dominação sobre os “esfarrapados do mundo”, fazendo referência principalmente ao analfabetismo que afligia uma significativa parcela da população dos adultos. Tal situação ocasionava que estas pessoas estejam ainda mais vulneráveis à dominação, visto a concomitância de analfabetismo e pobreza.

Atualmente, como é o caso desta pesquisa, temos um público que é alfabetizado, porém somente esta condição não é garantia suficiente para o exercício pleno da cidadania. A inserção no mundo de forma consciente e crítica, requer que tenhamos uma percepção freireana sobre a função da educação, na qual trabalhamos. Se agimos em prol de uma educação para a dominação ou para a emancipação.

A intencionalidade política da educação é destacada pelo autor, na qual considera que toda atitude pedagógica é não neutra e que a ideia de neutralidade é fomentada pela ideologia dominante como forma de mascarar suas atitudes. Assim “[...] a ideologia dominante se cristaliza em práticas e não apenas em discursos. A afirmação de que a educação é neutra, em muitos momentos, é mais do que pura oralidade” (FREIRE, 1985, p. 22). Além disso, “ao ser tão enfatizada a apoliticidade da ciência e da educação, a sua politicidade termina por ser sublinhada. A negação da politicidade é finalmente percebida como um ato político...” (FREIRE, 1985, p. 22).

O amor ao ato de ensinar é característica marcante e constante em Freire como, por exemplo, relacionando que o professor aprende enquanto ensina. O autor salienta que a aprendizagem é um processo dialógico de negociação de conhecimento entre quem aprende e quem ensina:

[...] o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz (FREIRE, 1985, p.22).

Assume assim que o ato de ensinar não é “unidirecional” do professor ao aluno, mas um processo dialógico de reconstrução de significados. É certo que o professor, com sua

formação e experiência é a parte detentora de um arcabouço teórico para orientar as negociações, objetivando que o educando elabore e reconstrua seu conhecimento.

Para a aprendizagem, Freire considera que o estudante não chega à escola “vazio” de conhecimentos, como uma “tábula rasa”, mas carregado de conhecimentos oriundos da sua observação do cotidiano, da sua leitura do mundo, os quais podemos definir como conhecimentos prévios ou concepções espontâneas. A função da aprendizagem está, então, na superação destes conhecimentos espontâneos compondo-se um conhecimento mais elaborado, pleno, pelo qual se consegue explicar os fatos e fenômenos de forma mais completa. A aprendizagem está no abandono do senso comum e no percurso em direção ao conhecimento científico elaborado, contemporâneo, capaz de explicar um fato ou fenômeno de maneira mais ampla, real.

Esta negociação de significados que medeia o processo de ensino e de aprendizagem para Freire, deve ser iniciada com um questionamento. Perguntar é o início do conhecimento (FREIRE, 1985) e a partir daí é que se estabelece um diálogo. “E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir” (FREIRE, 1985, p. 24). Para o autor, o fato de o professor já trazer a resposta sem que lhe tenham “perguntado nada”, sem demanda, é um processo que faz uma “castração da curiosidade” e habitua o aluno que é o professor quem sempre lhe “dá” o conhecimento. E isso desestimula a curiosidade e contribui para a passividade dos estudantes tornando o ambiente escolar tedioso.

Nesse ponto, Freire (1985) insistia em uma pedagogia da pergunta em que não houvesse “lugar para a dicotomia entre sentir o fato e aprender a sua razão de ser” (p.30). Permitir que o sujeito pergunte é dar-lhe espaço de fala. “E esta pedagogia, vivida na escola ou na luta política, é substantivamente democrática e, por isso mesmo, antiautoritária, jamais espontaneísta ou liberal-conservadora” (FREIRE, 1985, p. 30).

Nesse sentido, visa-se a elevação cultural da população como forma de enfrentamento ao poder e à ideologia dominante e exploradora. “Na medida em que as massas não detêm o saber que o intelectual possui, elas não detêm o poder. E esse desprezo pelo saber popular afasta o intelectual das massas” (FREIRE, 1985, p. 30). Assim, pode-se inferir que o distanciamento entre o conhecimento científico e o senso comum dificulta ainda mais o acesso ao conhecimento elaborado por parte das massas. “A união entre o saber e o senso

comum é fundamental para qualquer concepção de luta política, de educação, de processo educativo” (FREIRE, 1985, p. 31).

Unir o conhecimento elaborado contemporâneo e os saberes de senso comum não significa redução do primeiro ou elevação dos segundos, mas utilizar-se desses para se chegar àqueles. Em uma atividade em sala de aula, poderia partir-se da explicação de algum fenômeno por meio de conhecimentos de senso comum e atingir o ponto em que esses não conseguem mais explicá-lo, devendo, então, ser abandonados. Explorar as limitações dos conhecimentos espontâneos é uma oportunidade ímpar para abandoná-los.

Embora consideramos que é preciso analisar as palavras do autor no contexto da época, pois quando se refere não desconsiderar o conhecimento empírico do sujeito pode ser entendido como uma valorização do esforço pessoal em resolver o problema novo. A solução de problemas sociais “... é um processo educativo, de resolver os problemas do povo, deve começar, insisto, a partir do conhecimento empírico, que é o poder do povo para resolver seus problemas” (FREIRE, 1985, p. 54). É importante perceber que em momento algum Freire afirma que se deva permanecer com o conhecimento de senso comum, pelo contrário, ambiciona uma elevação do pensamento das massas, sendo para isso indispensável que adquiram conhecimento científico, refinado, erudito.

Freire despontou como referência na alfabetização de adultos. Seu trabalho caracterizava-se por tentar “[...] a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos” (FREIRE, 1967, p. 104). Além disso, pensar numa “[...] alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização” (FREIRE, 1967, p. 104). Une alfabetização e conscientização.

Em Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1967), o autor descreve as etapas do processo de alfabetização de adultos, de maneira que se alfabetizando já fosse possível o encaminhamento a uma consciência crítica de mundo. Para isso, os temas utilizados eram palavras do cotidiano dos educandos, de forma que já tinham um significado para eles. Ao descobrir a leitura e a escrita destas palavras já era possível discutir o significado, através de uma relação que favorecesse o diálogo.

O autor também apresenta que as condições materiais, sociais e culturais se estabelecem em classes ou categorias de opressores e oprimidos, ou seja, uns que detêm poder e ditam as regras de convivência e outros, que somente resta seguir. Para uma sociedade mais igualitária, objetivando-se a libertação, essa relação entre opressor e o oprimido deve ser

superada. Nesse sentido, entendemos como opressor o agente que domina e oprimido aquele que é o dominado.

A opressão a que se refere Freire (2005) diz respeito às condições materiais dos oprimidos, às negações de acesso a bens que lhe são impostas também por questões financeiras. Para o autor, a negação do direito ao acesso a bens e serviços é uma profunda violência ao seu direito como pessoa.

Assim, a contínua opressão causa um derretimento da sua autoconfiança, mantendo-os como seres obedientes, já que não acreditam no seu potencial de aprendizagem e mudanças. Tal situação imposta pelo opressor objetiva perpetuar a relação de dominação, pois, quanto mais debilitado estiver, mais facilmente será conduzido pelas palavras do opressor. “A auto-desvalia é outra característica dos oprimidos. Resultando da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (FREIRE, 2005, p.57).

Outra ação utilizada para conservar a opressão é a falsa generosidade, caracterizadas por ajudas como doações e assistencialismo. São formas de se fazer generoso por um lado e continuar sendo o explorador por outro. Para o autor, o assistencialismo é uma estratégia para manter a dependência dos oprimidos, pois não oferece oportunidades para que se façam sujeitos. Não dá a oportunidade para buscarem seus objetivos de forma independente por seus caminhos, decisões e escolhas etc.

A discussão sobre opressão e libertação permeia também o campo educacional. Para Freire, existe uma educação voltada à manutenção da dominação da maioria por uma minoria, que é a educação “bancária” e, outra, voltada à emancipação dos sujeitos, é a educação libertadora (ou como prática da liberdade). Discorremos sobre ambas a seguir.

A educação bancária caracteriza-se por ter o professor no centro do processo, pouco ou nenhum diálogo, estudantes como expectadores do processo, fragmentação do conteúdo, os quais não estão vinculados à realidade social dos estudantes, que direciona a uma memorização mecânica. Nessa concepção, os estudantes que melhor memorizam as informações e as repetem nas avaliações serão considerados os de sucesso. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67), numa ideia de generosidade.

Para Freire (2005), práticas educacionais centradas na narrativa de conteúdos não contribuem para o processo de emancipação dos estudantes, pois estimulam a passividade desses. “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos

educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 2005, p. 65).

Esta forma de educação como “narração é incumbida de transmitir os conteúdos que lhe são prescritos. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 65-66). Assim, pode-se defini-la como uma educação que visa encher os estudantes de conhecimento, como se o professor fosse o detentor, tivesse muito a doar e os estudantes “vazios”, a serem “preenchidos”. “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p. 65). A esta forma de transferir ou “depositar” conhecimentos é chamada de educação bancária. Em tempo, não temos a pretensão de culpabilizar os professores por esta opressão, pois sabemos que ela é institucional e também está relacionada com as insatisfatórias condições de trabalho.

Freire (2005) salienta que essa forma de educação conduz a domesticação pois não é problematizadora e nem crítica, não sendo capaz de provocar mudanças nos estudantes nem na sociedade. É uma educação para a reprodução das formas de dominação. Entretanto, para o autor, a educação e o conhecimento estão em processo, em devir, já que “só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p.67).

Ainda sobre a educação bancária, Freire (2005) adiciona a ela algumas características como: o educador é quem educa, quem sabe, disciplina, prescreve a ação, escolhe o conteúdo programático, é o sujeito do processo; o educando não sabe, é “vazio”, deve escutar e aprender docilmente, disciplinadamente, seguir a prescrição, adaptar-se às determinações recebidas. Ou seja, o educando é objeto e não sujeito no processo e deve estar em processo de adaptação, ajustamento.

Esta visão bancária “anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando a sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 2005, p. 69). “Quanto mais se lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2005, p. 68). Assim, para o autor, a educação bancária serve aos opressores, pois jamais orienta-se no sentido da conscientização dos educandos, sendo que não estimula a pensar autenticamente. Também oprime o professor que para vender a sua força de trabalho tem de reproduzir, ainda que forçosamente, a opressão que lhe é depositada. Ser educado significa, nesta visão, ser mais

adequado ao mundo - mais concordado com o mundo, inclusive no seu comportamento bem ajustado.

A educação bancária mistifica a realidade insistindo em manter ocultas suas verdadeiras intencionalidades. É como se turvasse a visão para não permitir que o sujeito veja além daquilo que querem que ele fique circunscrito e “[...] por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade, negando o diálogo” (FREIRE, 2005, p.83). Também é assistencialista, serve à dominação, inibe a criatividade, domestica a consciência e nega aos homens a possibilidade de humanizar-se.

Já a educação libertadora se empenha na desmitificação, tendo no diálogo o “selo do ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 2005, p. 83). Esta critica, age em prol da libertação e “se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2005, p. 83). Rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, ocorre através do diálogo e com a pressurização da contradição educador-educando (FREIRE, 2005).

A educação emancipadora (como prática da liberdade) objetiva, em Freire (2005):

- “a emersão das consciências, de que resulte a sua inserção crítica na realidade” (p. 80);
- “tem caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (p.80);
- “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (p.80);
- uma reflexão autêntica sobre os homens e suas relações com o mundo;
- “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e da compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (p. 82).

Nesse sentido, “a educação problematizadora se faz, assim, em um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2005, p. 82).

Assume-se a educação como um processo coletivo de descoberta do mundo físico e de si mesmo e das relações entre os homens. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Desta forma, o autor estabelece que a educação não é um processo isolado do que ocorre na vida do sujeito, da sociedade em que está inserido, mas permeado também pelas relações sociais, econômicas, pelo trabalho, etc.

A educação problematizadora propicia discussão fortalecendo o desvelar do mundo, das contradições, opressões, dando subsídios para que os homens lutem por sua emancipação. “[...] A educação problematizadora enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1985, p.86).

Como suporte a esta mudança de visão de mundo, o diálogo tem papel imprescindível na comunicação e na busca pela confiança de um no outro. Trata-se de uma relação horizontal, de confiança mútua onde cada parte tem de admitir e confiar que tem algo a absorver daquilo que o outro diz. É preciso ser humilde para aceitar que tem algo a aprender com o outro. Não há espaço para a imposição do ponto de vista de uma das partes, mas emerge um consenso pela troca de saberes. Para Freire (1967, p. 107), o diálogo:

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O diálogo ocorre com o outro, não sobre o outro. Estabelece-se quando há algo em comum entre os indivíduos. “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos” (FREIRE, 1967, p. 108). O diálogo se faz em uma relação horizontal de confiança entre os polos, fundando-se no amor, na humildade e na fé dos homens (idem). A confiança é a mais importante. O diálogo ocorre nos sujeitos dispostos a um pensar verdadeiro, crítico. Percebe a realidade como um processo, “banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 1967, p. 95).

Para Freire (2005), o diálogo para ser crítico e libertador deve ser feito com os oprimidos e não por eles. Os conteúdos do diálogo podem variar “em função do nível de percepção da realidade” que tenha os oprimidos. Entretanto, este diálogo não deve ser substituído pelo antidiálogo, pela *sloganização*, pela verticalidade, que são instrumentos de “domesticação”.

E esta dialogicidade deve estar e ser presente para que se tenha uma educação libertadora, incluindo o papel do professor e a seleção do conteúdo programático. Ao professor, não lhe cabe mais aura de único e exclusivo detentor do conhecimento, mas de um mediador das situações em que os estudantes possam buscar e construir conhecimento.

A relação entre professor problematizador e o conhecimento é alterada, uma vez que este não pode sentir-se como único e exclusivo proprietário do conhecimento, mas sim como

alguém com mais experiência, que saiba alguns caminhos que podem guiar no encaminhamento do processo. Porém, não deve tê-los como um roteiro fechado do tipo passo a passo, mas como um guia de orientação, já que “o objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos” (FREIRE, 2005, p. 80).

Assim, o papel do educador problematizador “[...] refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2005 p. 80). Ao contrário da atuação do educador bancário, considerado como o único detentor do saber, agora, devido a “[...] esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do ‘logos’” (FREIRE, 2005, p. 80).

Ou seja, é função do professor desmitificar os fatos e fenômenos, transformá-los em conhecimentos que seja possível de ser assimilado pelo atual desenvolvimento intelectual do educando. Levar o aluno a descoberta pode fazer com que este perceba que o conhecimento é acessível, que não é privilégio de alguns. É oportunizar e popularizar o acesso ao conhecimento.

Esta forma de educação para a libertação, um ponto central em Freire, é o desejo de que as massas oprimidas possam pensar. Porém, para pensar precisam sair da imersão em que se encontram, causada pela opressão, que também é um motivo de não serem críticas e de não perceberem a realidade em que vivem. Para superar esse quadro, faz-se necessário uma emersão, que as massas possam se perceber e se identificar no mundo em que vivem.

O autor vislumbrava a Educação como função de elevar o pensamento das massas, de forma “[...] que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 2005, p. 106). Se a concepção ingênua é acrítica, “[...] se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 2005, p.106). Uma concepção crítica se dá através de uma leitura de mundo onde se percebem as intencionalidades, sua integração com a realidade, “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 2005, p. 105). Ainda é possível definir uma “[...] consciência fanática, cuja patologia da

ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação (FREIRE, 2005, p.106)”

Assim, Freire estabelece que a educação tem por finalidade essa mudança de consciência pela qual o homem consiga compreender as relações sociais no seu cotidiano, tendo uma leitura de mundo crítica, que aumenta a sua autonomia.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (FREIRE, 1967, p. 90).

Assim, uma educação das massas para a liberdade é, segundo Freire (1967, p.36):

[...] algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

“[...] uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais” (p. 60).

Nesse sentido, também é possível visar ações educacionais contra uma alienação cultural:

A de se voltar messianicamente para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou de espaços culturais” (FREIRE, 1967, p. 79).

É perceptível através das concepções de Paulo Freire que a educação pode tomar direcionamentos completamente opostos: de alienação ou de emancipação. Tal situação pode ser percebida, por exemplo, na EPTNM, onde existem tensões sobre a formação aligeirada para a inserção no mercado produtivo, argumento utilizado para justificar cursos rápidos que atendem a demanda imediata do mercado de trabalho e a formação completa, integral, omnilateral.

Uma educação bancária está alinhada com a formação do sujeito de forma rasa, deficitária, pois pode deixar lacunas para uma possível alienação do sujeito, uma visão segmentada da sociedade e não se sentir como parte desta. Já uma educação para a emancipação implica em uma formação científica, cultural, técnico-profissional, alinhada com as ideias de escola unitária de Gramsci, pretendendo instrumentalizar o sujeito para que este perceba o mundo e se perceba nele. O primeiro tem facilidade de aceitar passivamente as

condições que lhe são apresentadas enquanto o segundo, sendo crítico, atua na transformação das coisas visando a melhorias ou transformações das condições.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SEM O VIÉS TECNICISTA – A PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Nesta seção, discutiremos sobre a formação do trabalhador para sua atuação no mercado de trabalho de forma consciente e crítica, distanciando-se da ideia de atuação como venda alienada de mão de obra. Para tal intento, nos valeremos de obras de autores críticos a Educação Profissional e Técnica (EPT) como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Maria Ciavatta, por exemplo, que defendem uma educação profissional que vá além da preparação técnica, mas que resguarde a formação humana, cultural e científica. Estes serão nossos principais referenciais teóricos nesta seção. Veremos que uma discussão sobre uma EPT ampla, completa, aspirada desde Gramsci, com raízes marxistas, esbarra na intenção deliberada pelas políticas educacionais de uma formação apenas técnica – operacional nas quais buscamos propostas para superar esta situação.

Gaudêncio Frigotto é, sem dúvidas, um dos maiores expoentes brasileiros da EPT em atividade. Com vasta produção acadêmica nas últimas 3 décadas, seus escritos podem ser considerados itens indispensáveis para a compreensão do tema. Suas críticas miram o direcionamento das políticas educacionais, inclusive da EPT, o qual tem sido orientado por um neoliberalismo que vê a educação como remédio social à pobreza através inclusão débil ao mercado de trabalho, relegando a concepção de educação como direito.

Para Frigotto (2018), desde a década de 1990 as mudanças propostas pelas reformas educativas são ditadas por organismos internacionais, vinculados ao mercado e ao capital. Destes é que surgem (“infestam”, para o autor) no campo educativo “as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo social, redefinindo a ‘teoria do capital humano’” (FRIGOTTO, 2018, p. 23). Em outra obra, Frigotto (2018b) caracteriza as políticas educacionais da década de 1990 como “[...] uma regressão da regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano [...]” (FRIGOTTO, 2018b, p.24).

O autor também questiona os motivos de as reformas educacionais ainda não terem conseguido resolver o problema da falta de mão de obra qualificada, pois mesmo com um

quadro de muitos jovens e adultos atuarem no mercado informal ou mesmo estarem desempregados sendo que há postos de trabalho desocupados. Para o autor há um apagão educacional, resultado de um projeto herdado da década de 1990, resultado de uma “construção social projeto societário da burguesia brasileira de um capitalismo dependente” (FRIGOTTO, 2018c, p. 43).

Ainda mais grave, Frigotto (2018c) denuncia que o atraso abismal da educação brasileira é fruto de um propósito de país que produz a miséria como projeto de sociedade, onde grupos interferem e direcionam a educação conforme seus interesses em manter as relações de poder.

[...] a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora, e historicamente associada e subordinada à burguesia dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, mediante ditaduras e golpes, reformas e programas impostos pelo alto, a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, mediante reformas estruturais que permitissem reduzir a desigualdade social e, num horizonte mais profundo, a busca da superação desta desigualdade mediante a ruptura das relações sociais capitalistas. Como a educação não está desligada das relações dominantes da sociedade, ela não poderia ser diversa do que é em sua dualidade estrutural e em sua precariedade (FRIGOTTO, 2018c, p. 46).

A dualidade refere-se a escola de qualidade *versus* escola para as classes trabalhadoras. Para o autor, o fato de a educação como direito social e subjetivo nunca ter sido pautada é consequência desta burguesia, que nunca permitiu um projeto educacional que visasse a preparação das massas para o trabalho complexo, de maior valor agregado. Para Frigotto (2018c), “a não prioridade real da educação básica se reflete pelo pífio fundo público garantido para seu financiamento e pelos mecanismos paliativos, emergenciais ou protelatórios para construir um sistema nacional de educação” (p. 46).

Tal percepção ganha solidez quando percebemos que parte dos estudantes do ensino médio estuda no turno noturno, tendo seu aproveitamento escolar dilapidado pelo cansaço das atividades diárias de trabalho, pela infraestrutura e conteúdos reduzidos e pelo baixo poder aquisitivo das famílias não consegue pagar por um curso técnico (do sistema S). Também incluímos neste rol a grande maioria das escolas públicas que não dispõem de requisitos para oportunizar uma educação de qualidade como excesso de estudantes por sala, falta de material didático de qualidade, de laboratórios de ensino com equipamentos em condições de funcionamento, ausência de um currículo integrado, dentre tantas outras mazelas que recaem sobre esta escola dita de formação geral, universal.

A baixa qualidade da educação profissional ofertada às classes menos favorecidas é notória, pois a escola pública, em geral, não consegue assegurar uma formação com qualidade, o que dificulta que os “seus egressos alcancem uma formação humana integral ou continuem os estudos na Educação Superior” (BRASIL, 2007, p.27). Este documento reconhece o fato de que para os filhos destas classes tem restado “quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental em uma escola patronal ou privada, para um posto de trabalho” (BRASIL, 2007, p.27).

A respeito desta baixa qualidade da EPT oferecida às classes trabalhadoras, Silva (2018) realizou uma pesquisa sobre os cursos de FIC (formação inicial e continuada) no IFRJ. O autor aponta que os participantes desta modalidade ingressam buscando melhor empregabilidade e há reconhecidos ganhos para a vida dos participantes, além do emprego e trabalho, e também a busca por melhor qualidade de vida. Entretanto, conclui que a formação aligeirada não possibilita que o/a estudante consiga atingir melhores níveis educacionais, tornando a sua formação no FIC muito restrita e que esse tipo de formação tem se apresentado para as “frações do precariado e do subproletariado” composto por jovens e adultos de baixa escolaridade. Frigotto (2018) aponta como um grande problema os rumos tomados por algumas partes da EPT, como o PRONATEC, apontando uma “tendência regressiva para a formação do trabalho simples” (FRIGOTTO, 2018, p.14).

Para Frigotto e Araujo (2018), a educação brasileira tem a tradição histórica de formação do sujeito conformado política e pedagogicamente. Parte desta tradição foi acentuada pela pedagogia das competências, que subjugava os conhecimentos às habilidades e atitudes requeridas pelo mercado. Já os conhecimentos julgados não adequados para o mercado não deveriam ser incorporados ao currículo.

Na perspectiva da integração, Frigotto e Araujo (2018) apresentam que a utilidade dos conteúdos não pode se ditada pelas necessidades do mercado, unicamente, mas que sejam “selecionados e organizados na medida de sua capacidade de gerar comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p.258). Desta forma, devem superar as pedagogias de conteúdo liberal (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018).

Neste ponto admitimos que a EPT na modalidade Integrada é um caminho promissor para a formação completa do ser humano pois, além de propiciar uma formação propedêutica, também poderia oportunizar aos estudantes uma formação profissional de qualidade impulsionando-os a ocupar as vagas mais qualificadas, formando para os trabalhos de maior

valor agregado. A integração do currículo entre as áreas de formação geral e a profissional é um grande diferencial.

A educação integral refere-se a última etapa da educação básica assumida como uma travessia para a educação politécnica ou Técnica (PORTO JUNIOR, 2014), que não é sinônimo de educação profissional técnica integrada ao ensino médio. A Educação integral tem similaridades com a escola unitária de Gramsci, que encaminha a uma formação ampla, omnilateral e pode ocorrer em qualquer escola de ensino médio que se assuma responsável por uma formação integral.

Para Farias (2018), a formação integrada tem como princípios:

a superação da dualidade educacional, expressão de seu sentido ético-político; a filosofia da práxis, manifestada pela relação trabalho, ciência e cultura como seu sentido filosófico; a formação humana integral, por meio da indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos, expressão de seu sentido epistemológico; e a reconstrução da totalidade dos conhecimentos facilitada pela interdisciplinaridade como seu sentido pedagógico (p. 283).

Concordamos com Frigotto (2018c) que o EM Integrado pode constituir-se em um caminho promissor para aqueles que têm pressa em ingressar no mercado de trabalho. Para o autor, trata-se de:

um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente” (FRIGOTTO, 2018c, p. 251).

Frigotto e Araujo (2018) apresentam alguns princípios orientadores para uma organização de um currículo integrado: a contextualização como a “íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p.258); a interdisciplinaridade, no sentido inverso a fragmentação do ensino, tomada como uma profícua relação entre os conhecimentos de várias áreas e também destes com os objetivos gerais da escola; e o compromisso de transformação social onde “a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p.259).

Atualmente, percebemos (pela empiria) que no EM Integrado carece uma integração entre as disciplinas curriculares: de como os conteúdos do núcleo comum relacionam com os do núcleo específico de forma a atuarem juntos, a integrarem-se. O que se percebe é que as disciplinas de núcleo comum seguem o mesmo itinerário das escolas de EM regular, não se percebendo, assim, uma integração.

Nesse sentido, para Frigotto e Araujo (2018), é preciso uma didática integradora na educação profissional que deve pressupor:

- o compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades;
- a ideia de práxis como referência às ações formativas;
- que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da formação profissional;
- a teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- a prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; e
- a ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social. (p.261)

Sobre autonomia perseguida numa escola integrada, para Frigotto e Araujo (2018, p.262):

A autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história.

É também importante que o estudante perceba a transitoriedade desta etapa e continue a buscar aperfeiçoamento de sua formação - o que implicaria, inclusive, pela sequência da educação, em oportunidades para o Ensino Superior, bem como o seu desenvolvimento em espaços informais como no trabalho.

Desta forma, Frigotto (2018c) cita que, para combater a visão de formação de mão de obra sem qualificação, há três necessidades que deverão ser atendidas:

[...] a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese da aceleração ou suplência; apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos; e, como consequência, não ter a natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado (p. 58).

Com estas proposições, objetiva-se atingir uma formação humana, científica, técnica e social, ou seja, uma formação ampla, completa, pela qual o estudante possa compreender o mundo em que vive e tenha condições de agir conscientemente sobre ele. Para Frigotto (2018c, p. 59), “A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação

básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas”.

Para Frigotto (2018d), as políticas educacionais brasileiras “buscam amenizar os efeitos de estruturas que produzem a desigualdade, todavia não as alteram substancialmente” (p. 125). Por isso, segundo o autor, um projeto de educação de qualidade nunca foi pautado pela legislação nacional. Se queremos uma escola integrada, com qualidade, para o autor é necessário observar que:

Mas nenhum processo educativo formal se faz com qualidade sem uma robusta base material que se expressa: a) pela formação e pelo número adequado de docentes, pessoal técnico e de apoio e com tempo adequado em sala de aula, estudo, pesquisa e orientação dos alunos; b) pela estabilidade e continuidade na instituição deste corpo docente e técnico; c) pela existência de laboratórios para todas as áreas e materiais disponíveis e biblioteca adequada e atualizada não apenas no que é específico, mas naquilo que é fundamental a todas as ciências e artes; e d) espaços para esportes, lazer e atividades culturais, sem o que os jovens sentem-se aprisionados (FRIGOTTO, 2018d, p. 144).

Na concepção de uma educação integrada, Frigotto (2018d) afirma que:

[...] o ensino médio integrado envolve um desafio triplo, retirado do embate de concepções antagônicas de educação básica: o de não separar a educação básica da técnica em turnos estanques e tendo como eixos o conhecimento, o trabalho e a cultura (RAMOS, 2010); fazer esta integração no plano ontológico, mediante uma formação integral, omnilateral e politécnica; e, no plano epistemológico, que noção de ciência da natureza (sociedade das coisas) e de ciências sociais (sociedade dos seres humanos) relaciona-se e se integra no plano curricular (p. 129).

Para Frigotto (2018c), a formação profissional:

que se demanda para este horizonte em nada se reduz a adestramento e a cursinhos tópicos, cujo escopo se limite à formação do cidadão produtivo ou cidadão mínimo que internaliza a culpa por sua pouca escolaridade e sua situação de desempregado ou subempregado. Ao contrário, demanda um duplo e concomitante vínculo: de integração orgânica com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (p.59).

Alinhado a concepção de uma educação integrada, Porto Júnior (2014) considera que devido as condições socioeconômicas de enormes parcelas da população brasileira, o ensino médio integrado representa uma “alternativa de qualificação do debate a respeito da função da educação básica, sendo um laboratório para a utilização do trabalho como princípio educativo” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 86). Segundo o autor, “A cultura escolar, sobretudo em escolas que mantêm certa relação com o mundo produtivo, é extremamente pragmática” (PORTO JÚNIOR, 2014, p.12) e é preciso que compreendamos essa cultura para propormos algo na direção contrária ao discurso hegemônico.

Porto Junior (2014) salienta que com o desenvolvimento das forças produtivas, surge uma contradição: a busca do empregador por mão de obra qualificada e, portanto, mais produtiva e eficiente permite que se insista em uma educação politécnica ou educação técnica. Para o autor, nesta contradição, reside a possibilidade que temos, reconhecidas as limitações impostas, para a constituição de uma formação politécnica e omnilateral.

A emergência da necessidade de uma formação mais ampla do trabalhador pode apontar em direção à politecnia. Sobre este conceito, para Ramos (2008, p.62), “politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. Para Porto Junior (2014), esta oportunidade deve ser aproveitada para se implementar uma educação ampla, pois o “discurso ligado à ideologia do capital social prevê que os novos trabalhadores – aqueles que poderão ser utilizados, em algum momento – devem possuir uma visão mais sistêmica dos processos produtivos” (p. 61).

Para Kuenzer (2020), o caráter mercadológico da educação é ainda mais pernicioso. A autora esclarece que há um controle do acesso ao conhecimento, ditado pela hegemonia do capital, que é quem define a qual tipo de educação a classe trabalhadora poderá ter acesso, o que caracteriza uma educação deficitária, com “fragmentos” de conhecimentos sendo ofertados aos estudantes. A autora aponta que na escola capitalista, apesar do discurso voltado à democratização, o que vemos é uma escola que, por diferentes qualidades, distribui o conhecimento de forma desigual e esta desigualdade sempre em prejuízo daqueles que vivem do trabalho (KUENZER, 2020).

Desta forma, às classes trabalhadoras não será oportunizada uma formação completa, pois lhes é apresentada somente uma parte dos conhecimentos. O capital se preocupa para que o conhecimento científico e tecnológico de ponta permaneça sob a sua hegemonia. Para Kuenzer (2020), uma educação de qualidade que contempla o conhecimento de ponta não ocorre em nível de ensino médio nem mesmo na graduação, que está cada vez mais democratizada. Entretanto, sabe-se que a Educação Básica é a primeira etapa (formal) do contato do estudante com conhecimentos científicos. É o início do contato com este tipo de conhecimento, incluindo percorrer outras etapas como o Ensino Superior, que se configuram o caminho para o domínio científico e tecnológico (de ponta). Com isso, sugerimos que o percurso em direção ao conhecimento de ponta é longo e é iniciado na Educação Básica. Ao oportunizar um ensino com baixa qualidade nesta etapa, certamente o caminho será muito mais difícil e muitos abandonarão este percurso.

A escola que temos é a pedagogia organizada a partir de uma organização Toyotista do trabalho²⁰. A escola que queremos é aquela que de fato integre a produção, cultura e ciência. “E essa integração plena só vai se dar no modo de produção socialista”, não vai ocorrer na sociedade com modo de produção capitalista (KUENZER, 2020). Assim, para a autora, o espaço que temos atualmente para atuar na EPT nesse sistema econômico (capitalista) está em pensar formas de integração curricular a favor dos trabalhadores.

Com a dualidade que percebemos nas escolas e almejando uma escola que supere as desigualdades, concordamos com Kuenzer (2005), em que o caminho não está nem em voltar a compulsoriedade da EPT, também nem em manter um EM propedêutico do tipo que tem servido às seleções para o Ensino Superior. É preciso uma nova concepção de Ensino Médio para os jovens que vivem do trabalho.

Se por um lado, o Ensino Médio propedêutico, como preparação para ingresso no Ensino Superior, atende aos jovens que não precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho, aos demais, ele é excludente. Exclui no sentido que disponibiliza os conhecimentos de forma planejada sem atender as especificidades de seu público.

A nova escola média, portanto, poderá trabalhar com conteúdos diferentes para os alunos cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os alunos, o intelectual trabalhador, ou, no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, porquanto nem só especialista nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente (KUENZER, 2007, p.44).

A importância de uma formação completa, não somente a formação profissional aligeirada, é requisito para que o estudante possa compreender a sociedade em que vive e atuar criticamente nela.

Ao mesmo tempo, a vida individual e social vai sendo invadida pela ciência e pela tecnologia, que perpassam todas as suas esferas, da cozinha ao lazer, incluindo as formas de acesso a informações e conhecimentos. A participação social e política exige conhecimentos e atitudes que abrangem economia, administração, ecologia, saúde, comunicação, informática, contabilidade, história, sociologia, línguas e outras áreas que comporiam uma interminável lista, sem que o homem comum já não consegue discernir, compreender, decidir, escolher, julgar, participar, usufruir. (KUENZER, 2005, p. 66).

²⁰ “[...] no modo de produção Toyotista, em que o operário, além de participar da linha de produção, passava a desenvolver também o sentimento de pertencimento à empresa, ou seja, dentro do espírito de equipe, qualquer insucesso que a empresa apresentasse, mesmo o operário não tendo responsabilidade direta, seria responsabilizado, pois, agora, suas ações correspondiam também ao conjunto dos demais funcionários, mesmo que seu poder de decisão continuasse limitado” (FERREIRA, 2016, p.104).

Nesta concepção, as formações geral e profissional precisam estar alinhadas, caminhando juntas em prol de uma preparação completa. Desta forma, vislumbramos a escola unitária que consegue elevar o conhecimento das massas, no sentido gramsciano. Também o fato de se combater as exclusões na formação no EM configura-se como um ato de amor, no sentido freireano, de forma a garantir o acesso e a qualidade do ensino a todas as classes sociais.

Para os professores, sua atuação objetivaria práticas que visem a emancipação ou sejam dialógicas. Para isso, é necessário romper com as amarras da educação bancária tão presentes na EPT (tecnicista), romper com práticas reprodutivistas e formas de ensino centradas nos conteúdos, que se distanciam dos estudantes e do seu desenvolvimento como cidadão. Um caminho que apontamos é atuar em favor de uma educação integrada na EPT, unindo a formação técnico-profissional e humanística.

Integrar teoria e prática nos cursos aponta para um caminho promissor. Entretanto, no ERE, sem as aulas práticas ocasionou-se incentivos às práticas reprodutivistas centradas nos conteúdos em detrimento de uma formação mais ampla, caracterizada pela falta de “diálogo” fomentada pela pouca interação entre os estudantes e destes com seus professores. Este é um receio que temos desta forma de ensino (ERE) permanecer implementada em algumas partes da educação formal. Já se percebe o anúncio de gestores de que “algumas mudanças vieram para ficar”, e isto reduziria ainda mais as possibilidades de uma educação completa, integral e transformadora.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo explicitamos os pressupostos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente apresentamos a delimitação do objeto de pesquisa e *corpus*, uma caracterização do público participante e do local da pesquisa.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em uma escola de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, no interior do estado do Paraná, com estudantes e professores de cursos técnicos da modalidade Integrado. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é caracterizada como exploratória, de acordo com Gil (2002), pois objetiva conhecer, com maior familiaridade, o problema e a tecer hipóteses na busca de soluções. Também pode ser qualificada como explicativa, no sentido em que busca “identificar os fatores que determinam ou concorrem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p.42). E com base nos procedimentos técnicos utilizados, identifica-se como um estudo de caso exploratório e descritivo (YIN, 2005).

Os instrumentos metodológicos de coleta de dados adotados foram questionário eletrônico e entrevista. O questionário foi enviado de forma *online*, via contato por redes sociais e as entrevistas realizadas por reunião presencial, após o retorno das aulas presenciais.

3.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA E DO *CORPUS*

A presente pesquisa tem como objeto verificar as implicações da pandemia da Covid-19 no processo formativo de estudantes da EPTNM. Para uma visão mais geral desta pesquisa, trazemos o quadro de coerência da pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 - Quadro de Coerência da Pesquisa

(continua)

<p>OBJETO DE ESTUDO: Os impactos da pandemia da Covid-19 no processo formativo dos estudantes da EPTNM em uma escola pública do PR.</p> <p>TÍTULO: O PROCESSO FORMATIVO NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR A PARTIR DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO</p>		
<p>PROBLEMÁTICA</p> <p>Quais as implicações da pandemia da Covid-19 no processo formativo dos estudantes da Educação</p>	<p>OBJETIVOS</p> <p>Analisar as implicações da pandemia da Covid-19 no processo formativo dos estudantes da Educação</p>	<p>METODOLOGIA-INSTRUMENTOS</p> <p>Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.</p>

Quadro 4 - Quadro de Coerência da Pesquisa.

		(conclusão)
<p>Profissional e Técnica de Nível Médio em uma escola pública no estado do Paraná?</p> <p>QUESTÕES FUNDANTES</p> <p>Como o processo de ensino e aprendizagem foi transposto pelos estudantes e professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio durante o período pandêmico?</p> <p>Quais as condições que os estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio da escola escolhida (CEEP PNBS) dispunham para participar do ERE?</p> <p>Como as mudanças nas formas de ensinar e aprender, através do ERE, ofertou possibilidades para os estudantes prosseguirem com o seu curso e como isso interferiu no desejo de conclusão do curso técnico e no exercício da profissão?</p> <p>Quais os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro dos estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na pandemia da Covid-19.</p>	<p>Profissional e Técnica de Nível Médio em uma escola pública no estado do Paraná.</p> <p>Verificar como o processo de ensino e aprendizagem foi transposto para os estudantes mediante o ERE na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no período pandêmico.</p> <p>Identificar as condições que os estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio da escola escolhida (CEEP PNBS) dispunham para participar do ERE.</p> <p>Analisar como as mudanças nas formas de ensinar e aprender, por meio do ERE, ofertou possibilidades para os estudantes prosseguirem com o seu curso e como isso interferiu no desejo de conclusão do curso técnico e exercício da profissão.</p> <p>Relacionar os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro dos estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na pandemia da Covid-19.</p>	<p>Público da pesquisa: estudantes e professores da EPTNM abordados durante a pandemia da Covid-19.</p> <p>Questionários aos estudantes e aos professores.</p> <p>Entrevista com os estudantes.</p> <p>Análise qualitativa dos dados</p>

Fonte: elaborado pelo autor

O *corpus* é composto por três elementos: pelas respostas ao questionário dos 91 estudantes da EPTNM- Integrado do CEEP-PNBS; pelas respostas ao questionário dos 30 professores da EPTNM desta mesma escola; e pelos dados das entrevistas de 5 estudantes. Os questionários foram respondidos de forma *online* durante o período em que vigorava o ERE devido a pandemia da Covid-19. As entrevistas com os estudantes aconteceram após o ERE, quando as aulas presenciais foram retomadas.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O público-alvo dessa pesquisa foi composto por 91 estudantes de cursos de EPTNM Técnico em Agronegócio e Técnico em Edificações, ambos na modalidade Integrado e ofertados no período matutino, no CEEP Prof.^a Naiana Babaresco de Souza e por 30 professores desta mesma instituição. Os participantes foram contatados via redes sociais enquanto as aulas presenciais estavam suspensas, após a implementação do ERE.

Como exigido pelos procedimentos éticos da pesquisa, os estudantes maiores de 18 anos responderam ao questionário após concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para cada estudante adolescente, foi enviado o TCLE aos pais ou responsável legal e somente após a concordância destes é que foi disponibilizado o questionário para o estudante. Neste questionário, o adolescente deveria realizar a leitura e concordância com o termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e em seguida era direcionado às questões da pesquisa. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG por meio do parecer nº 5.117.519. Ressaltamos que os participantes somente acessaram ao conteúdo do questionário após a concordância com TCLE ou TALE e que lhes fora permitido, a todo e qualquer momento, deixar de responder o questionário abdicando da participação na pesquisa sem qualquer prejuízo ou consequência.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A escola escolhida para a realização desta pesquisa foi o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Naiana Babaresco de Souza (CEEP-PNBS) em Laranjeiras do Sul. Tal escolha justificou-se pelo pesquisador ser docente na escola, tendo acompanhado a implementação do ERE durante os anos letivos de 2020 e 2021. Também o fato de já conhecer os estudantes, desde anos anteriores, foi decisivo para se perceber como os estudantes foram impactados pelo ERE, motivando a elaboração dessa pesquisa.

O CEEP-PNBS está localizado na área urbana da cidade de Laranjeiras do Sul. Iniciou as atividades em 2016, com 160 estudantes em dois cursos EPTNM Subsequentes: Técnico em Contabilidade e Técnico em Agronegócio. Já no ano seguinte expandiu para a oferta de EPTNM também na modalidade Integrado.

De acordo com o PPP da Escola, a área de abrangência do CEEP Professora Naiana Babaresco de Souza se estende aos municípios vizinhos e também aos da região da Cantu²¹. Com isso, reforça-se a necessidade e a importância dos cursos oferecidos para a formação de profissionais e a necessidade dos mesmos para o mundo do trabalho. Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o público que procura o CEEP Naiana Babaresco de Souza para fazer os Cursos Técnicos Integrados é composto por adolescentes com faixa etária entre 14 e 18 anos, em sua grande maioria sem vínculo empregatício, uma vez que o curso é oferecido somente no período do diurno. Para os Cursos Técnicos Subsequentes, são alunos com idade acima de 18 anos, que já cursaram o Ensino Médio Regular.

A região centro Sul do Paraná, onde Laranjeiras do Sul está localizada, possui um dos mais baixos IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado, de acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Isto reforça a importância de a escola disponibilizar a formação profissional para contribuir com o desenvolvimento regional.

Sobre a estrutura física, de acordo com o PPP, o CEEP-PNBS tem capacidade de atendimento a 1200 alunos, a área construída é de 6.495,56 m², numa área total de 14.354,15 m². Contém 12 salas de aula, 1 laboratório didático de Física, 1 laboratório didático de Química, 1 laboratório didático de Biologia, 1 laboratório didático de Matemática, laboratório de desenho Técnico, 1 laboratório de Informática e 1 laboratório de Construção Civil. Além de salas administrativas para Direção, coordenação de curso, secretaria, biblioteca, entre outras.

Em 2020, o CEEP-PNBS dispunha dos seguintes cursos Integrados: Técnico em Agronegócios em 4 turmas (1ºA, 2ºA, 3ºA e 4ºA) com 67 matrículas; e Técnico em Edificações, em 2 turmas (1ºA e 2ºA) com 44 matrículas. E também os cursos Técnicos na modalidade Subsequente em Administração, Agronegócio, Enfermagem e Informática.

²¹ Região da Cantuquiriguaçu, a qual é formada por 21 municípios localizados no centro-oeste do Estado do Paraná entre os rios Cantu, Piquiri e Iguaçu.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO

A pesquisa é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIRKLEN, 1994) e propôs investigar os impactos da pandemia no processo formativo de estudantes e professores da educação profissional. Foi caracterizada como Estudo de Caso, pois “objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIAZZOTTI, 2006, p. 135). Para Yin (2005, p.32) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Segundo Triviños (1987, p. 133), o Estudo de Caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”, o que permite uma maior minuciosidade na compreensão acerca da realidade.

Também pode ser caracterizada, para Yin (2005) como descritiva e exploratória, e também, pode ser um estudo de caso intrínseco, já que “objetiva compreender aspectos intrínsecos de um caso em particular” (CHIAZZOTTI, 2006, p. 137). Para Gil (2007), pode ser classificada como pesquisa explicativa, pois objetiva visa a identificação de fatores que determinam ou contribuem para que os fenômenos ocorram.

Trata-se de um estudo de caso único (YIN, 2010), pois “é o caso representativo ou o típico”, onde o objetivo “é captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de algum lugar-comum” (YIN, 2010, p.72). A característica identificada, de ser estudo de caso único, pode ser atribuída a fato de a pesquisa analisar esse tempo singular que foi a pandemia da Covid-19.

A pesquisa tem caráter fenomenológico já que tencionou encontrar as essências dos fenômenos investigados, valendo-se principalmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos (MORAES; GALIAZZI, 2016). A fenomenologia situa-se entre o materialismo e o idealismo e questiona a possibilidade de conhecer as coisas materiais na sua materialidade. Para esta concepção, o conhecimento tem origem no encontro entre a consciência e a materialidade, ou seja, entre o mundo material e as ideias. Tem no mundo material (mundo vivido) a origem de todo o conhecimento e aceita múltiplas possibilidades para a percepção de mesmo fenômeno, já que as percepções podem ser únicas e individuais (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A pesquisa fenomenológica é caracterizada por Moraes e Galiuzzi (2016, p.29) como sendo a procura pela essência dos fenômenos e atingir a compreensão, ainda que esta não seja definitiva, é sempre um “vir a ser” e “[...] consiste num retorno permanente aos mesmos

fenômenos para um aprofundamento cada vez maior”. Não tem ponto de chegada a priori, consistindo no permanente avançar pelo desconhecido como um caminho ainda a ser trilhado, convivendo com a insegurança de permanecer aberto a modificações durante o percurso.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTA

Para a coleta dos dados dos estudantes foram utilizados questionário eletrônico e entrevista, e questionário para os professores. Os estudantes participantes foram contactados e convidados a participar dessa pesquisa por meio de redes sociais. Assim, recebiam um *link* para acesso ao questionário - com TCLE ou Termo de Assentimento dos pais/responsáveis e TALE, conforme o caso. As respostas foram coletadas por uma planilha eletrônica do próprio sistema *Google Forms*. O questionário enviado aos estudantes encontra-se no Apêndice A e, para os professores, no Apêndice B da tese.

Para os estudantes adolescentes, primeiramente foi enviado aos pais ou a um responsável legal uma solicitação de autorização para participar da pesquisa. Os responsáveis que concordaram com a participação do adolescente, mediante o preenchimento de uma declaração de concordância, informavam uma forma de contato do estudante para que o pesquisador pudesse comunicar e enviar o questionário juntamente com o TALE.

Aos professores foi enviado um convite e o *link* para acesso ao questionário eletrônico do *Google Forms*. Ao acessar o *link*, a primeira tela do questionário continha o TCLE que, uma vez concordando e aceitando, direcionava para a tela do questionário. Caso o participante optasse por não concordar com o TCLE sua participação era finalizada nesta etapa. Dos 40 professores da escola naquele momento, 30 participaram desta pesquisa, o que equivale a 75%. Os 30 professores participantes foram identificados de P1, P2, P3, ..., P30 para uma questão de organização dos seus discursos. Estes números foram atribuídos na ordem cronológica em que recebemos as respostas do questionário.

As entrevistas de aprofundamento foram realizadas após o retorno dos estudantes as aulas presenciais na escola, ao final do ano letivo de 2021. Foram escolhidos aleatoriamente, por sorteio, um estudante de cada turma, para quem foram lançadas 3 perguntas, a seguir:

1-Faça um breve relato sobre a sua experiência durante a pandemia e agora que retornaram às aulas. Como que você analisa esses dois processos?

2- Para você, como as mudanças nas formas de ensinar e aprender, pelo ERE, ofertou possibilidades para os estudantes prosseguirem com o seu curso e como isso interferiu no desejo de conclusão do curso técnico e de exercício da profissão?

3- Na sua opinião, quais os fatores que influenciaram a sua aprendizagem, o seu aproveitamento escolar e as suas perspectivas de futuro na pandemia da Covid-19?

As entrevistas foram gravadas em áudio e então transcritas para comporem o *corpus* desta pesquisa.

3.6 A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando tecer as relações entre as informações coletadas nas respostas dos questionários e das entrevistas. Também foram analisados de forma quantitativa, uma vez que dispomos de porcentagens e quantitativos, pois o tamanho da amostra era significativa – quase a totalidade dos estudantes da escola e aproximadamente 50% dos da EPTNM do NRE-LS. Os questionários continham perguntas abertas, permitindo que os respondessem expressassem livremente seus posicionamentos. Contudo, isso produziu-se um grande volume e variabilidade de informações, na quais e realizamos análises qualitativas e quantitativas, avançando na direção das respostas aos objetivos específicos desta pesquisa.

Mesmo sendo um estudo de caso único, obteve-se mais de uma unidade - como a perspectiva dos estudantes, a perspectiva dos professores, entre outras. As unidades de análise deste estudo de caso único foram refinadas nas seções no capítulo 4. E o protocolo para o estudo de caso foi indicado pelas questões norteadoras, as quais, por sua vez, inspiraram a elaboração dos objetivos específicos. Assim, o protocolo visava atingir os objetivos específicos desta pesquisa.

Para uma melhor organização, os dados analisados, no capítulo 4, conforme o estudo de caso realizado, foram organizados nos seguintes eixos: caracterização dos estudantes participantes desta pesquisa (seção 4.1); caracterização dos professores participantes desta pesquisa (seção 4.2); as condições de acesso ao ERE por parte dos estudantes participantes (seção 4.3); as perspectivas dos professores (seção 4.4.1) e dos estudantes (seção 4.4.2) sobre o Ensino e a Aprendizagem no ERE; os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro dos estudantes participantes (seção 4.5); e as implicações do ERE – resultados e resultados e consequências para o processo formativo (seção 4.6).

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os dados coletados pelos instrumentos utilizados e tecemos inferências a respeito das suas implicações, elaborando análises qualitativas e quantitativas, seguindo o protocolo do estudo de caso. Nas inferências, pôde-se fazer algumas generalizações estatísticas considerando que os estudos de caso “são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos” (YIN, 2010, p.36). Ou seja, nossas conclusões referem-se à nossa amostragem, sem a intenção de implantar generalizações. E estas discussões sobre os dados podem ser entendidas como o relatório do estudo de caso, conforme proposto por Yin (2010).

Por uma questão de organização, separamos uma seção para a caracterização dos estudantes e outra para a dos professores. Em seguida, apresentamos os dados e delineamos análises tentando responder aos objetivos desta pesquisa. Ao final, na seção integradora, objetiva-se resgatar as informações evidenciadas e promover um debate a partir desses dados e dos pressupostos teóricos deste trabalho.

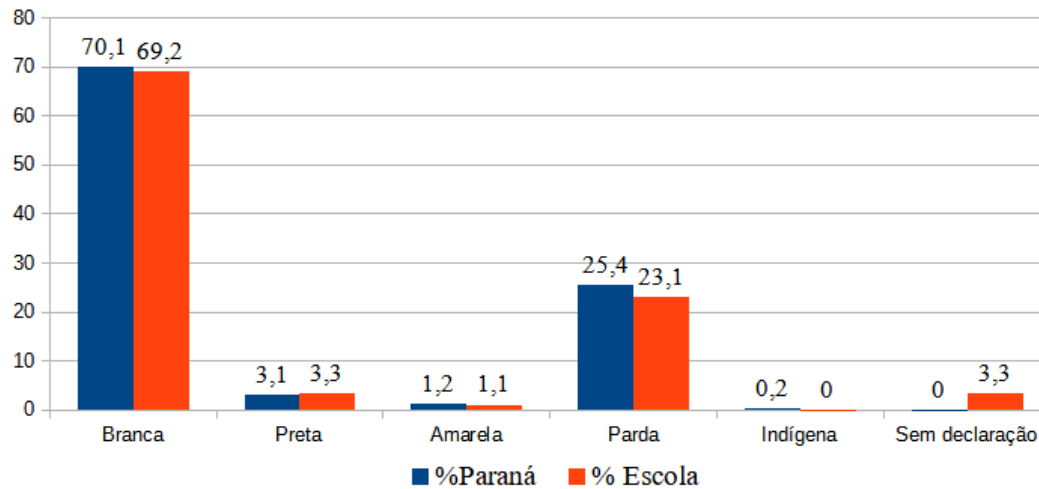
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES²²

Esta seção objetiva apresentar o perfil dos estudantes participantes da pesquisa. O questionário dos estudantes foi aplicado em um momento em que eles se encontravam submetidos ao ERE. As respostas foram coletadas por meio de formulário eletrônico (*Google Forms*) e compiladas em uma planilha eletrônica. Recebemos o total de 97 respostas aos questionários, sendo necessária a exclusão de 6 destas por terem sido enviadas em duplicidade ou que não autorizaram o uso das respostas para a pesquisa. Tivemos, portanto, 91 questionários válidos para coleta de dados. O questionário dos estudantes está no Apêndice A.

Dos 91 respondentes, 46 declararam-se do sexo masculino, 44 feminino e 1 não binário. Em relação à cor ou raça, se declaram: 63 de cor branca, 21 parda, 3 preta, 1 amarela, 2 preferiram não dizer e uma resposta foi outra/inconclusa. Ao compararmos a distribuição de cor/raça dos estudantes participantes desta pesquisa com os dados do IBGE para o estado do Paraná em 2010, percebemos grande proximidade ao grupo maior, conforme o visualiza-se nas porcentagens da Figura 5.

²² Os dados desta seção foram publicados em Kielt, Pereira e Moraes (2023).

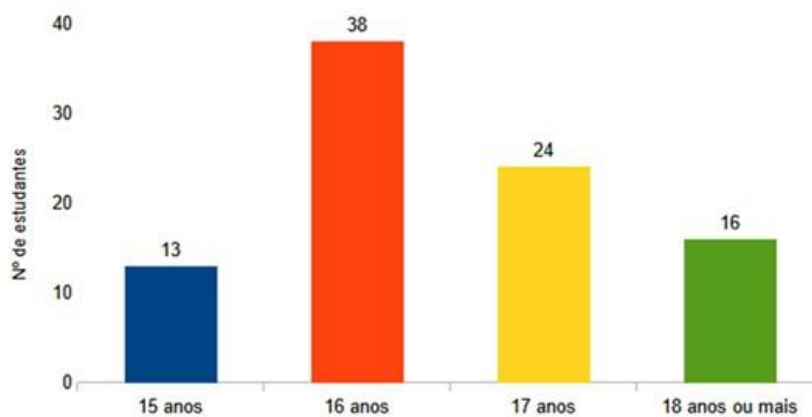
Figura 5 - Comparação do Porcentual dos Dados de Raça/Cor dos Estudantes Participantes da Pesquisa com os Dados do Estado do Paraná Obtidos pelo Censo de 2010



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Sobre a idade dos participantes, como eram estudantes de Ensino Médio Integrado, a maioria tinha menos de 18 anos e as quantidades podem ser visualizadas na Figura 6.

Figura 6 - Idade dos Estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Da Figura 6 pode-se verificar que a maioria tinha menos de 18 anos, conforme previsão do PPP da escola, excetuando-se apenas 16 deles (17,5%), algo dentro da normalidade, ao observarmos que as turmas eram no período matutino, com duração de 4 anos e, portanto, a maioria dos concluintes tem 18 anos.

A respeito da série em que os estudantes se encontravam matriculados, verifica-se conforme a Tabela 3 que 79,1% dos estudantes pertenciam a 1ª ou 2ª série, ou seja, estavam na fase inicial do curso.

Tabela 3 - Série e Curso dos Estudantes

Série (matrículas)	Curso	Quantidade de estudantes	%
1ª série (31)	Téc. em Agronegócios	14	15,4
	Téc. em Edificações	17	18,7
2ª série (41)	Téc. em Agronegócios	21	23,1
	Téc. em Edificações	20	22,0
3ª série (8)	Téc. em Agronegócios	8	8,8
4ª série (11)	Téc. em Agronegócios	11	12,1
Total		91	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao município de domicílio e a distância que os estudantes percorriam até a escola, temos a Tabela 4.

Tabela 4 - Município de Domicílio e Distância Aproximada da sua Residência até a Escola

Município de domicílio	Frequência das respostas	% das respostas
Laranjeiras do Sul	62	68,1
Nova Laranjeiras	9	10
Rio Bonito do Iguaçu	14	15,3
Virmond	6	6,6
Total	91	100
Distância aproximada da sua residência até a escola		
Até 2km	27	29,6
De 2km a 5km	18	19,8
De 6km a 10km	11	12,1
De 11km a 20km	24	26,3
Acima de 20km	9	10
Inconclusivas	2	2,2
Total	91	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Pelos dados da Tabela 4, percebe-se uma parcela significativa dos estudantes (36,3%) residia a mais de 10 km da escola, representando um entrave para a retirada e a entrega das atividades impressas. A retirada das mesmas era quinzenal e não havia auxílio para o

transporte durante a pandemia, ou seja, o estudante ou seu responsável deveria fazer o deslocamento por conta própria. Isso demonstrou a ausência do estado para o deslocamento na pandemia, uma vez que os alunos já não o faziam por conta própria. As regiões mais distantes das cidades tinham maiores dificuldades de dispor de serviços de *Internet* e telefonia e, portanto, de participar do ERE, na falta de transporte escolar estavam ainda mais isolados da escola.

A respeito da escolha pelo curso, as respostas foram agrupadas e apresentadas na Tabela 5. Alguns estudantes indicaram mais de um motivo e, por isso, o total de respostas é superior ao de participantes.

Tabela 5 - A Escolha do Curso

Por que você escolheu este curso?	Frequência das respostas	%
Influência dos pais	3	2,9
Escolha pessoal	44	42,3
Visando melhor empregabilidade	20	19,2
Buscando qualificação e/ou uma formação a mais que o Ensino Médio regular	18	17,3
Como caminho/percurso para a graduação	14	13,5
Não sabe informar ou não opinou	5	4,8
Total	104	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Algumas respostas foram identificadas como pertencentes a mais de uma categoria. A maioria informou que ingressou no curso por escolha pessoal, o que poderia potencializar o engajamento dos estudantes com a aprendizagem. Também poderia refletir num melhor desempenho nas disciplinas específicas do curso. Contudo, essa “escolha pessoal” pode estar imbricada pelos aspectos culturais e também a busca pelo primeiro emprego. Parece curiosa esta indicação, pois em Laranjeiras do Sul e municípios vizinhos não há tradição na EPTNM. A resposta “Como caminho/percurso para a graduação” obteve apenas 13,5% das respostas, pode ser resultado de uma região com pouca tradição em ensino superior e historicamente dominado por instituições particulares.

Nesta seção identificamos que os estudantes participantes desta pesquisa:

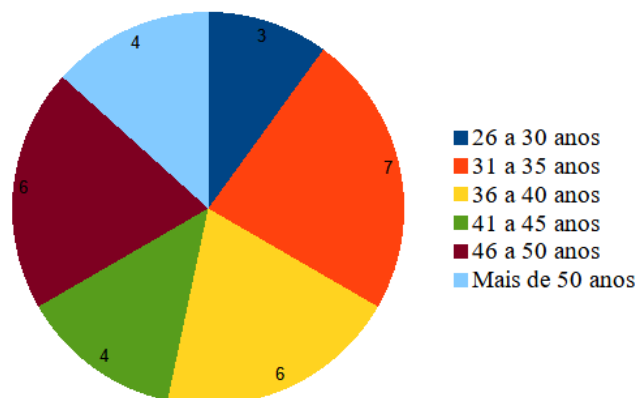
- se autodeclararam cor/raça com distribuição muito próxima às frequências constatadas no Estado Paraná pelo Censo-IBGE 2010;
- a maioria tinha idade de 16 e 17 anos, ou seja, idades condizentes para o Ensino Médio Técnico na modalidade Integrado;
- 79,1% matriculados na 1ª ou na 2ª séries;
- os estudantes residiam em Laranjeiras do Sul e municípios vizinhos, sendo que 36,3% deles moravam a mais de 10 km da escola, dificultando o acesso às atividades impressas fornecidas pela escola;
- e 42,3% dos estudantes informaram que o ingresso no curso foi uma escolha pessoal.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Esta seção tenciona explicitar o perfil dos professores que atuavam no CEEP-PNBS em um período em que vigorava o ERE. Acreditamos que tais dados podem situar o leitor a respeito da realidade vivenciada pelos professores, bem como, estabelecer relações com o desencadeamento de ações destes objetivando melhorar o ensino e aprendizagem durante o ERE. O questionário dos professores encontra-se no Apêndice B.

Dos dados obtidos, identificamos que, quanto ao sexo/gênero, afirmaram-se 23 feminino (76,7%) e 7 masculino (23,3%). A respeito de cor/raça, declararam-se 24 “Branca” e 6 “Parda”, com proporções bem representativas da população do Estado, conforme dados IBGE do Paraná em 2010 mostrado na Figura 5. Sobre a idade dos professores, os quantitativos podem ser observados na Figura 7.

Figura 7 - Idade dos Professores Participantes da Pesquisa

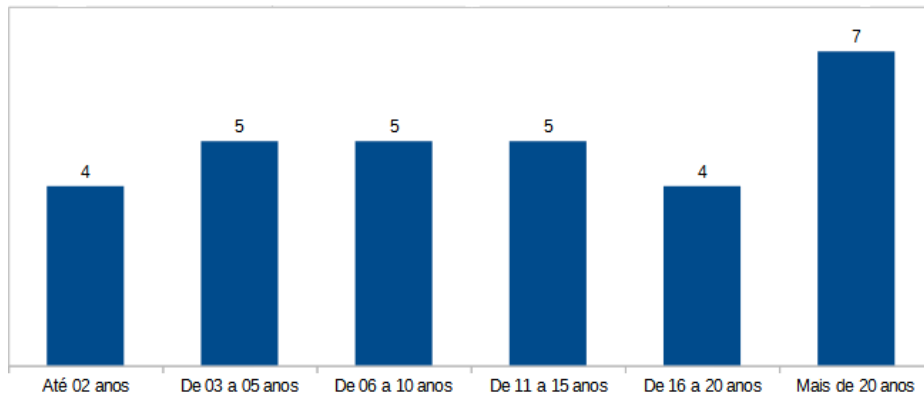


Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao tempo de exercício da docência, as respostas são mostradas no gráfico

na Figura 8.

Figura 8 - Tempo de Docência dos Professores Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Pelas Figuras 7 e 8, observa-se uma distribuição equitativa nas faixas etárias dos professores, com o detalhe de não ter sido encontrado docente com menos de 26 anos. Referente ao tempo de serviço, também, notou-se uma equidade na distribuição das respostas.

Quanto ao vínculo profissional, 20 professores (66%) tinham contrato temporário enquanto apenas 10 (33%) eram efetivos. Esses dados são preocupantes, pois é imprescindível deter estabilidade funcional na instituição para que se efetive um processo educacional com qualidade (FRIGOTTO, 2018d).

Na formação acadêmica, 15 professores informaram ser licenciados, 9 bacharéis, 5 com licenciatura e bacharelado e 1 Tecnólogo. Assim, tinha-se dois terços dos docentes licenciados (20/30). E 18 professores afirmaram ser o CEEP-PNBS a instituição em que detinham a maior carga horária de trabalho.

Como os eram poucas turmas, sabíamos que os professores também atuavam em outras escolas para completar sua jornada de trabalho. Para sabermos a carga horária semanal de trabalho dos professores e atuação docente, apresentamos os dados nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6- Carga Horária de Trabalho Semanal dos Professores Participantes desta Pesquisa

Carga horária semanal	Frequência das respostas	%
Até 10 horas	4	13,3
De 11 a 20 horas	6	20
De 21 a 30 horas	8	26,7
De 31 a 40 horas	9	30
Mais de 40 horas	3	10
Total	30	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Tabela 7- Atuação Docente dos Professores Participantes.

A maior parte da sua carga horária semanal é em:	Frequência das respostas	%
EPTNM Subsequente	10	33,3
EPTNM Integrado	7	23,3
Ensino Médio Regular	8	26,7
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5	16,7
Total	30	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Notou-se que os professores tinham elevada carga horária semanal e 56,6% detinham a maior parte da sua jornada de trabalho na EPTNM - Subsequente e Integrado, ou seja, estavam identificados com a modalidade de ensino. E isso pode representar que os professores estavam engajados com essa modalidade de ensino.

Em relação à atuação dos professores de forma diferenciada ou não à EPTNM, perguntou-se: “Você considera que sua atuação docente na Educação Profissional é diferenciada da sua atuação na escola regular? Explique.” Pelas respostas, constatamos que 24 professores (80%) indicaram “Atuação diferenciada na EPT”, sendo que alguns optaram por explicar os motivos. A partir desses dados, percebeu-se que os professores estavam identificados com a EPT, diferenciando-a da escola regular de formação geral, sendo assim, procurando atuar de forma distinta.

Na complementação da resposta foi possível identificar algumas inquietações dos professores, descritas a seguir. A professora P1 relacionou sua atuação na EPT com a formação de profissionais que poderão ser seus colegas de trabalho:

Já são alunos mais maduros e mais responsáveis, que visam o mercado de trabalho. Que sonham com o primeiro emprego remunerado. Ser uma das responsáveis por isso é maravilhoso. E visualizar isso na prática é melhor ainda. Antes eram alunos, agora são colegas de trabalho (P1).

Nota-se que vários professores relatam a preocupação de relacionar as suas disciplinas curriculares com a formação técnico-profissional.

Sim, [a atuação é diferenciada] pois além do conteúdo básico, as específicas norteiam para um encaminhamento profissional (P20).

Às vezes, pois foco minha disciplina em conteúdos voltados a cada curso profissional específico (P18).

Sim, pois são matérias específicas e devem ser direcionadas ao que o mercado de

trabalho impõe (P3).

Sim, a Educação Profissional é uma modalidade diferente da regular. Pois temos que pensar no perfil do profissional que estamos formando (P9).

Além disso, houve também a preocupação com a seleção dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos nas aulas.

Sim. Embora ainda não se tenha bem definido os conteúdos da disciplina para a Educação profissional, além dos conhecimentos básicos da disciplina a mesma deve ser associada a atuação do curso (P23).

Esta afirmação de P23 está relacionada ao fato de várias disciplinas curriculares terem na EPTNM uma redução de carga horária em relação à escola regular. Por exemplo, em Física havia uma carga horária de 240h durante o Ensino Médio, enquanto na EPTNM Integrado a duração é de apenas 160h, ou seja, uma redução de 33%. É nesse sentido que P23 afirmou que os conteúdos não estejam definidos, pois tinha sido delegada ao professor a incumbência de realizar esse recorte. Esta situação também foi descrita por P28:

Sim, devido à carga horária reduzida faz-se necessário a adequação de conteúdos (P28).

Este é um ponto a ser discutido: a redução na carga horária de disciplinas para fazer caber a EPTNM Integrado. Uma solução viável é a realização dos cursos integrados em turno integral, o que poderia reduzir sua duração para 3 anos, igualando a duração do Ensino Médio regular. O fato de os cursos terem duração de 4 anos, por vezes, dão a impressão de maior dificuldade para sua conclusão. Estudantes comentavam que se transferissem a uma escola de EM regular concluiriam o EM um ano antes. Em tempos de ERE, isso pode ter sido mais um item para a desistência do curso.

Em outra questão, “Quais competências você acredita que são importantes e que você deseja formar nos estudantes desses cursos técnicos?” Como era uma questão aberta, as respostas foram agrupadas por similaridade e listadas na Tabela 8.

Tabela 8-Competências que os Professores Desejam Formar nos Estudantes da EPTNM

Competências	Quantitativo de respostas	%
Formação humana	11	29
Formação técnica e/ou prática	12	31,6
Formação omnilateral	7	18,4
Empregabilidade	7	18,4
Inconclusiva	1	2,6
Total	37	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Da Tabela 8, algumas respostas puderam ser inseridas em mais de uma categoria e, devido a isso, o quantitativo de respostas foi maior que a de professores respondentes. Nela, verificou-se que as competências relacionadas à formação técnica e/ou prática obtiveram o maior quantitativo de respostas, enquanto que a formação omnilateral obteve 18,4%. Dentre as categorias, a formação técnica e/ou prática teve frequência de respostas bem próxima a formação humana. Isso demonstra que, ainda, havia por parte dos professores da instituição uma visão tecnicista e também voltada incisivamente para a empregabilidade. Já os itens como formação humana e formação completa (omnilateral) juntos representaram 47,4% das respostas, sugerindo um equilíbrio entre essas duas concepções de EPT. A seguir, apresentamos respostas dos professores à questão (“Quais competências você acredita que são importantes e que você deseja formar nos estudantes desses cursos técnicos?”) que demonstram esse equilíbrio:

Habilitação para o campo de trabalho conforme o curso escolhido (P3).

Ética, responsabilidade, comprometimento, para estarem preparados para o trabalho, mas principalmente para a formação humana (P9).

Todas as competências são importantes, mas acredito que a capacidade de utilizar o conteúdo científico e poder aplicar na prática é essencial (P17).

Para P3, predominaram as necessidades de cunho imediato e restrito ao “campo de trabalho”. Já o P9 demonstrou preocupar-se com a formação humana como integrante da formação profissional mais completa. A perspectiva de P17 partiu de que o conhecimento científico é basilar para a formação humana e também para a formação profissional, estando mais próxima de uma concepção omnilateral.

Com esses dados, podemos perceber que os professores estavam identificados com a Escola e tinham formação e experiência para desempenhar de forma satisfatória as suas atividades na EPTNM. Um ponto de inflexão é a elevada proporção de professores temporários que, pela falta de estabilidade profissional, não estimulava a elaboração de projetos e ações a longo prazo, por exemplo, ações de duração maior que poderiam abranger a duração total do curso.

Quando verificou-se que vários professores estavam preocupados com a empregabilidade, surgiu o questionamento se estavam focando sua atuação de forma contundente no mercado de trabalho ou se eles tinham uma visão de educação omnilateral. É um indicativo da necessidade de ampliação da formação continuada aos professores da

EPTNM, pois se 56,6% dos professores tinham na EPTNM a maior parte da sua carga horária e 60% tinham no CEEP-PNBS a maior parte da sua jornada de trabalho, fazia-se necessário investir em mudanças na concepção desses professores.

Resumindo esta seção, sobre as características dos professores, pudemos identificar que há:

- 76% dos docentes do sexo feminino;
- Equitativa distribuição por diversas faixas etárias, porém não sendo identificado nenhum abaixo de 26 anos;
- Distribuição bem próxima no quesito tempo de serviço, mostrando um equilíbrio entre professores experientes e novatos.
- 2/3 dos professores com vínculo de trabalho por contrato temporário;
- 66% possuía grau de formação superior em licenciatura;
- 60% informou ser o CEEP-PNBS a instituição na qual tinham a maior parte da sua jornada de trabalho;
- 56,6% dos professores tinham na EPTNM a maior parte da sua carga horária de trabalho e 80% afirmaram atuar de forma diferenciada na EPTNM em relação às escolas de EM regular.
- A preocupação dos professores em organizar os conteúdos da disciplina curricular voltada para o perfil do curso;
- A redução na carga horária de disciplinas curriculares quando, comparadas ao ensino médio regular, exigiu uma significativa adequação dos conteúdos por parte dos docentes;
- Nas competências a serem formadas nos estudantes, observou-se um equilíbrio entre práticas tecnicistas e formação humana e omnilateral. Também notou-se uma preocupação dos professores com a preparação do estudante ao mundo do trabalho e empregabilidade.

4.3 AS CONDIÇÕES DE ACESSO AO ERE

O ERE teve como característica a transposição das aulas presenciais para um ambiente *online*, com atividades síncronas e assíncronas, isso demandava que os estudantes tivessem acesso à *Internet* e também equipamentos adequados. Mesmo aqueles que realizavam as atividades impressas poderiam utilizar as redes sociais para manter contato com

os professores e realizar pesquisas sobre os conteúdos estudados. Dessa forma, ter acesso à *Internet* era um imperativo. Nesta seção, apresentamos as condições que os estudantes tinham para participar do ERE de acordo com as respostas ao questionário.

Para obtermos informações sobre a acesso à *Internet*, lançamos a pergunta: “Você possui acesso à *Internet* em sua casa?” As frequências das respostas estão na Tabela 9.

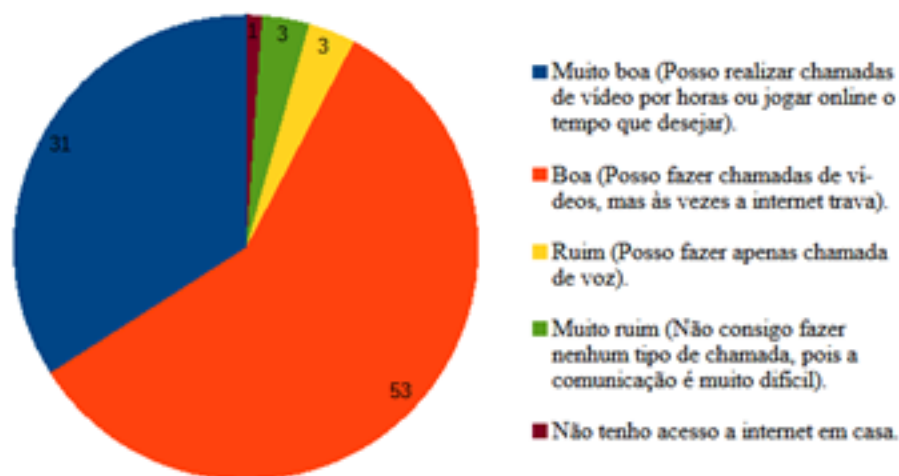
Tabela 9 – Respostas à Questão: “Você Possui Acesso à *Internet* em sua Casa?”

	Frequência das respostas	%
Sim, via <i>Wi-fi</i> e <i>Internet</i> móvel do celular	47	51,6
Sim, apenas <i>Wi-fi</i>	39	42,9
Sim, apenas <i>Internet</i> móvel do celular	4	4,4
Não tenho acesso	1	1,1
Total	91	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos resultados da pesquisa.

A Tabela 9 mostra que a grande maioria possuía conexão à *Internet* por *wi-fi*, ou seja, sem limitação de franquia de dados da operadora. No quesito da qualidade da conexão, os dados informados estão na Figura 11.

Figura 9 - Qualidade da Conexão à *Internet* Informada Pelos Estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos resultados da pesquisa.

Pela Figura 9, nota-se que 84 estudantes (92,3%) julgavam possuir conexão à *Internet* boa ou muito boa, ou seja, com qualidade suficiente para participar do ERE, inclusive de aulas via *Meet*. No tocante ao tipo de equipamentos utilizados pelos estudantes, segue-se na Tabela 10.

Tabela 10 - Quantitativo de Equipamentos Informados Pelos Estudantes

	Quantitativo de respostas	% por equipamento	% por estudante
Computador de mesa (<i>desktop</i>)	29	16,2	31,9
<i>Notebook</i>	58	32,4	63,7
<i>Tablet</i>	6	3,4	6,6
<i>Smartfone</i> /Celular	86	48	94,5
Não possuo equipamento em casa	0	0	0
Total	179	100%	-

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 10 apontam que os estudantes dispunham de uma diversidade de equipamentos para estudar no ERE durante a pandemia da Covid -19. Exemplificando, 31,9% dos estudantes tinham computador de mesa (*desktop*) e 94,5% dispunham de *Smartfone*/Celular. No entanto, em dados absolutos, verificou-se que o equipamento mais utilizado foi o *Smartfone*/Celular representando 48% do total de equipamentos, o qual possui características não tão favoráveis para trabalho e estudos, como tamanho limitado de tela e pouca praticidade na organização e armazenamento de arquivos. Aponta-se, nesse contexto, a necessidade de políticas públicas de acesso e aquisição de equipamentos que possibilitem aos usuários usufruir de benefícios como tela maior para realizar leituras e escrita com conforto, memória de armazenamento e de rotação (RAM) maiores, interface prática para organização, armazenamento e edição de documentos como são *Notebooks* ou computadores de mesa (*desktops*).

Há que se observar que na Tabela 10 os respondentes informaram todos os equipamentos disponíveis em sua residência, sendo assim permitida mais de uma resposta. O total de equipamentos informados é de 179, resultando na média de praticamente 2 equipamentos para cada estudante. Este seria um indicativo favorável, porém notamos a predominância de *Smartfone*/Celular.

Os números da Tabela 10 tem semelhança com os dados do IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC)²³ que atestaram, para o ano de 2019, a existência de microcomputador ou *tablet* em 50,6% dos domicílios no estado

²³ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa/10070/64506?ano=2019>, Acesso em 14 de Nov. de 2022.

do Paraná e de telefone móvel em 96,1%. Também constatou a utilização da *Internet* em 86% dos domicílios paranaenses. Dentre estes, ou seja, daqueles que tinham acesso, 99,4% o faziam pelo telefone móvel celular, 53,9% pelo computador e 39,4% pela Televisão - a porcentagem ultrapassa a marca de 100%, pois os respondentes informaram todos os equipamentos que utiliza para conexão à *Internet*.

Estes dados marcam que 14% dos domicílios paranaenses não tinham conexão com à *Internet* e a maioria dos acessos era por meio de celular móvel²⁴. Estes dados também informaram que 85,1% das pessoas acima de 10 anos tinham posse de telefone móvel celular para uso próprio. Isso indica que aproximadamente 15% da população já estaria sistematicamente excluída do ERE.

Todavia, apenas possuir o equipamento em casa não garantia que o mesmo estivesse disponível para uso nos horários desejados. Na Tabela 11 é possível constatar que embora fosse indicada presença de vários equipamentos no domicílio dos estudantes, a maioria era compartilhada com os familiares. Além disso, questionou-se se o estudante possuiria um local próprio para estudos. Esses dados compilados encontram-se na Tabela 11.

Tabela 11 - Os Quantitativos de Estudantes que Têm Seus Equipamentos de Acesso ao ERE Compartilhados e se Têm ou Não um Ambiente Para Estudos em Seus Domicílios

	Sim	Não
O equipamento é compartilhado com outras pessoas?	66	25
Você tem um local próprio para estudo?	74	17

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Da Tabela 11, pôde-se inferir que 72,5% (66 estudantes) não tinham equipamento próprio ou exclusivo para acompanhar o ERE, embora houvesse, na média de 2 equipamentos por estudante e boa conexão com a *Internet*, isso ainda não era suficiente para garantir que os estudantes pudessem acompanhar as atividades síncronas. Os resultados demonstram um indicativo da distribuição desigual dos equipamentos e revelou a falácia de que a qualidade do ERE era também ocasionada pela liberdade de tempos e espaços para a realização das tarefas.

Nesse ponto, identificamos que seria necessário conhecer as condições de acesso dos estudantes. Rappoport, Rodríguez e Bressanello (2020) propõem a elaboração de um

²⁴ Como se trata de “aparelho celular móvel” com conexão a *Internet*, equipara-se ao termo *Smartfone*, por possuir mais recursos instalados quando comparado a um aparelho celular utilizado apenas para chamadas de voz e mensagens de texto SMS.

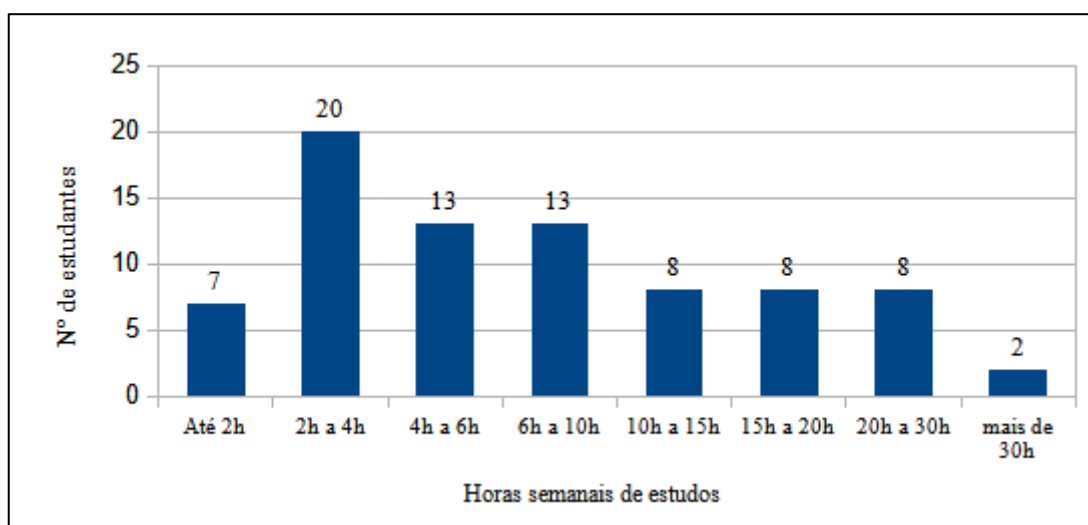
questionário para a identificação do perfil dos estudantes para início do ensino remoto, buscando identificar, entre outros itens:

- Nível educacional dos adultos do domicílio onde o aluno passa a quarentena;
- Dispositivos tecnológicos com conexão à *Internet* em casa (*Smartfone*, computadores) e disponíveis para aprendizado do aluno;
- e também dispositivos tecnológicos offline (TV, rádios, telefone) e material escolar (livros, cadernos, lápis, etc.) (RAPPOPORT; RODRÍGUEZ; BRESSANELLO, 2020, p.7)
- Há conectividade na casa dos estudantes?
- Que qualidade de conexão com a *Internet* eles têm?
- Tem um dispositivo digital (*Smartfone*, tablet ou computador) a disposição regularmente ou devem compartilhar com outros membros da família?
- Quais artefatos tecnológicos (rádio, TV, telefone) os alunos têm em suas casas? (RAPPOPORT; RODRÍGUEZ; BRESSANELLO, 2020, p.11)

Entretanto, esse diagnóstico não foi realizado com o público desta pesquisa e o ERE foi implantado por decisão administrativa. Acompanhando o cotidiano escolar, notamos que algumas dificuldades poderiam ter sido evitadas se os professores e escolas tivessem esse mapeamento das condições de acesso dos estudantes, pois poderiam propor atividades mais significativas, favorecendo a aprendizagem.

Outro entrave em relação ao desempenho discente era a baixa carga horária semanal dedicada aos estudos e a relação com períodos de trabalho ou emprego. Em relação a quantidade de horas diárias que os estudantes declararam utilizar para acompanhar as aulas pelo ensino remoto emergencial pode ser verificada na Figura 10.

Figura 10 - Gráfico das Horas Semanais de Estudos Declaradas Pelos Estudantes

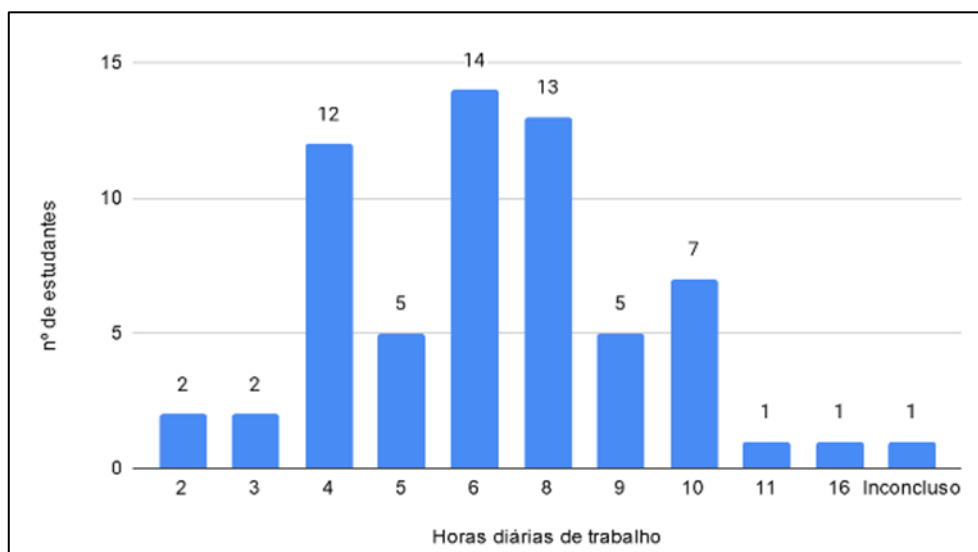


Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Observando os dados da Figura 10, pode-se constatar que 53 (58,2%) dos estudantes

dedicavam até 10h semanais para os estudos durante o ERE. Como uma das possíveis causas, foi constatado, pelos dados dessa pesquisa, que 41 estudantes declararam não estar trabalhando, sendo que 50 deles (55%) afirmaram ter alguma ocupação, além dos estudos. E as informações referentes a carga horária diária de trabalho, enquanto acompanham as aulas pelo ensino remoto emergencial, foram agrupadas na Figura 11.

Figura 11- Gráfico das Horas Diárias de Trabalho Declaradas Pelos Estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se que na Figura 11 há 63 respondentes, significando que 13 estudantes dos 41 que afirmaram não estar trabalhando, pois preencheram este campo com algum valor não nulo. Isso pode significar que desempenhavam alguma atividade em casa, com familiares, na propriedade familiar ou, então, confundindo com o trabalho assalariado. De qualquer forma, neste gráfico constatou-se que 69% (63 estudantes) estavam trabalhando diariamente e, destes, uma parcela significativa com jornada superior a seis horas.

Quando perguntados sobre qual a ocupação desempenhada, verificamos que são “bicos”, ou seja, uma atividade emergencial e temporária, subempregos, como “auxiliar de serviços gerais”, “ajudante”, “babá”, dentre outros, os quais não tem nenhuma relação com a futura profissão. No tempo pandêmico, frequentar um curso técnico ainda não proporcionava garantias de trabalhar em algum emprego ou estágio na área de formação.

De posse desses dados, identificamos que as condições que os estudantes dispunham para participar o ERE:

- conexão com a *Internet* boa ou muito boa para 92,3%;
- quantidade considerável de equipamentos para acompanhar o ERE e sendo que o

predominante é *Smartfone*/Celular, entretanto sendo detectada uma desigualdade na distribuição destes.

- o compartilhamento de equipamentos no domicílio era uma necessidade, com 72,5% dos estudantes sem equipamento próprio para acompanhar o ERE.
- a maioria exercia trabalho e com jornadas excessivas que comprometiam a participação no ERE e aprendizagem;
- a situação socioeconômica desfavorável empurrou os adolescentes para subempregos e à informalidade prejudicando a participação nos estudos.

Assim, nesta seção, apontamos que os estudantes participantes desta pesquisa não dispunham de condições para participar de forma ativa no ERE e atingir níveis satisfatórios de aprendizagem.

4.4 DADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ERE NA EPTNM

Nesta seção buscou-se, a partir dos dados dos questionários dos estudantes e dos professores, verificar como o processo de ensino e aprendizagem foi transposto para os estudantes e professores mediante o ERE na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no período pandêmico. Iniciamos pela perspectiva dos professores e, em seguida, apresentamos os dados dos estudantes.

4.4.1 A Perspectiva dos Professores Sobre o Ensino e a Aprendizagem Durante o ERE

Nesta subseção apresentamos dados das atividades de ensino pela perspectiva dos professores, apontadas pelas respostas ao questionário a eles aplicados. Iniciamos com as respostas às questões que versavam sobre a prática dos docentes e, mais adiante, apresentamos a visão dos professores sobre as perspectivas dos estudantes.

Desejando, identificar em qual nível de qualidade os professores indicavam que estava o seu trabalho, foi-lhes perguntado aa questão 1 do Eixo II – As atividades de Ensino, “Como você considera que está a qualidade do seu trabalho docente durante o período de atendimento remoto?” As respostas foram agrupadas conforme a Tabela 12.

Tabela 12-Como os Professores Consideravam a Qualidade do seu Trabalho Durante o ERE

A qualidade do seu trabalho docente	Frequência das respostas	% das respostas
Ótima	0	0
Boa, razoável ou satisfatória	6	20
Regular, ruim ou insatisfatória	16	53,3
Não estava em ERE	2	6,7
Inconclusiva	6	20
Total	30	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Verificado, pelos dados da Tabela 12, que mais da metade dos professores (53,3%) considerava a que qualidade do seu trabalho no ERE era regular, ruim ou insatisfatória. Procedemos a análise dos comentários que justificaram as respostas e apresentamos na Tabela 13.

Tabela 13 - Justificativas da Qualidade do Seu Trabalho Docente

Justificativa da qualidade do trabalho docente	Frequência das respostas	Porcentagem das respostas
Falta de interação dos participantes, de interatividade dos meios utilizados ou recursos pedagógicos.	9	30%
Dificuldades de conexão de professores e/ou estudantes	3	10%
Sobrecarga de trabalho	4	13,3%
Inconclusivas ou sem justificativas	14	46,7%
Total	30	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

A partir desses dados é possível inferir que a maioria dos professores que considerava seu trabalho com qualidade inferior ao desejado tinham suas causas fundadas na falta de interação e recursos pedagógicos proporcionadas pelo ERE, o que seria justificável pelas limitações do *Google Classroom* como, por exemplo, não ter suporte para a postagem de vídeos. Isto era feita a partir de grupos de *WhatsApp Messenger* de cada turma, adicionando, assim, mais um ambiente de trabalho. Seguem alguns apontamentos dos professores sobre a qualidade do seu trabalho durante o ERE:

Ruim, pela dificuldade de explicar, tirar dúvidas, até mesmo passar conteúdo, por ser um curso que exige muito desenho a mão, está muito difícil fazer o aluno entender os conteúdos *online* (P6).

Não temos como atingir a grande maioria dos alunos devido a falta de equipamentos, acesso a *Internet*. Mas tento explicar da melhor forma possível, por meio de áudio em *Classroom*, via *whats*, *meets* (sic), explicação no mural. Tive que me reinventar e ir testando novas metodologias para chegar o mais próximo dos alunos (P15).

Os excertos acima, demonstraram as dificuldades de adaptação dos conteúdos por parte dos professores. Algo importante de ressaltar com os resultados expostos na Tabela 13, revelaram que ocorreu um emaranhamento das atividades de trabalho com a vida pessoal, já que os professores passaram a utilizar suas contas pessoais de *WhatsApp Messenger* no trabalho, na tentativa de aproximarem-se ao máximo do estudante.

Outros professores optaram por avaliar a qualidade do ERE em suas respostas.

Massacrante, exaustivo, cansativo, a qualidade está sendo buscada, mas certamente fica a desejar (P9).

Limitado referente aos recursos, por não favorecer o relacionamento pessoal que tínhamos no presencial, quando podemos incentivar os alunos a estudar mais, renovar o ânimo deles conversando e observando (P28).

Devido a necessidade de se implantar de forma emergencial este tipo de ensino, penso que o ensino aprendizagem estão comprometidos, visto que vários professores não interagem da forma que deveriam, os conteúdos com certeza não estão sendo aprendidos com qualidade. O contato direto com os estudantes dessa faixa etária é imprescindível, visto que a maioria não busca estudar espontaneamente, não tem hábito de leitura, dentre outros (P12).

Diante desses dados e declarações materializam-se as consternações dos professores, as quais presenciávamos durante o ERE na escola. Como exemplo, P6 afirma, conforme excerto acima, que havia muita dificuldade em ensinar os conhecimentos que demandavam “desenho à mão” dentro de um componente curricular técnico.

Nesse modelo de ensino, que foi implementado sem um mapeamento das condições de conexão e das habilidades dos usuários e sem fornecer devida formação aos professores, já era esperado que traria dificuldades. Os professores têm um papel fundamental e irrecusável que é a gestão dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas, os quais parecem ter sido comprometidos durante o ERE.

Não obstante, pelas respostas do questionário, era perceptível que os docentes promoviam alterações nas suas formas de trabalho, mesmo que de forma empírica, improvisada e por tentativas, visando estabelecer relações que alcançassem os objetivos da aprendizagem. Mesmo assim, ainda se caracterizou como tentativas de embutir no ERE as mesmas práticas de sala de aula.

Assim, a questão 2 deste eixo “Durante o período de atendimento remoto você alterou suas metodologias para ensinar? Explique.” teve como resposta afirmativa de 29 professores. Apenas um respondeu que não realizou alterações nas suas metodologias durante o ERE.

Dentre as justificativas das respostas desta questão:

Sim, tive que me reinventar e ir testando novas metodologias para chegar o mais próximo dos alunos (P14).

No meu ponto de vista um pouco comprometido, devido o distanciamento com os alunos, além do fator muito importante que são as aulas práticas, também a questão do ambiente em sala de aula, onde você professor tem muito mais interatividade com seus alunos (P22).

Sim, tive que fazer várias adaptações na forma de produzir os materiais, as explanações e comentários também sofreram bastante com o limitante dos recursos utilizados para as aulas entre outros fatores... (P21).

Sim. Tentativas de aula via *Meet*, envio de vídeos por não possuir suporte para elaborar os próprios vídeos, envio de materiais extras, atendimento via watts (sic) (P23).

Sim, nós professores tivemos que nos adaptar a esse novo método de ensino de uma forma repentina e sem apoio governamental, principalmente no que diz respeito à formação e suporte (P26).

Sim. Em sala de aula a gente consegue explicar melhor o conteúdo e fazer com que os alunos entendam. Nas minhas matérias que são cálculos eles têm muita dificuldade para entender por mensagens, e por mais que eu tente explicar, muitos ainda não entendem, o que fez com que eu tenha que deixar um pouco de lado os cálculos e focar mais na teoria, fazendo assim com que os alunos realizem as tarefas com mais facilidade (P29).

Estas respostas revelaram que os professores realizaram adaptação do currículo (P14), da linguagem, das formas para se relacionar com os alunos, ou para adaptar recursos de ensino (P21), ou para complementar material (P23), ou ainda mudar o próprio objeto de ensino (P29).

Percebemos que o trabalho do professor foi alterado: a dificuldade em verificar o desenvolvimento das atividades simultaneamente à realização pelos estudantes e tirou do professor o controle do processo. Esse é um dos motivos pelos quais tantos professores desaprovaram a falta de interação no ERE. Se em sala de aula estar próximo dos estudantes e ter esse acompanhamento é uma prática de atendimento individualizado, de acordo com as necessidades de cada estudante, traz bons resultados para o processo de aprendizagem, naquele contexto, os professores estavam sem esta garantia, como relato nos trechos a seguir:

Sim... Pelo fato de não estar em contato direto seja com os professores ou os alunos, o que dificulta a sua percepção de como que está acontecendo realmente o processo de ensino e aprendizagem (P4).

O professor necessita estar atento ao desenvolvimento de cada aluno e turma (P18).

Sim. Por meio de intervenções e orientações individualizadas, utilizando *Whatsapp* (vídeos e áudios) (P28).

Tais fatos e circunstâncias, certamente impactaram na aprendizagem dos estudantes e na percepção que estes tinham da disciplina curricular, do curso e da escola. As alterações nas formas de trabalho dos professores para conseguir atingir o maior número de estudantes foi significativo, o que pode ter sido o diferencial para mantê-los na escola.

As questões que apresentam a visão dos professores a respeito destas implicações estão agrupadas na Tabela 14, com as respostas das questões 3, 4 e 5, respectivamente.

Tabela 14-A Percepção dos Professores Sobre o Rendimento Escolar dos Estudantes, a Motivação para Aprender e Disposição Para Concluir o Curso.

(continua)

Durante a pandemia, você acredita que seus alunos estão aprendendo os conteúdos:	Quantitativo das respostas	%
Com rendimento/qualidade superior ao do tempo em que tinham aula presencial	0	0
Com o mesmo rendimento/qualidade ao do tempo em que tinham aula presencial	2	6,7
Com rendimento/qualidade inferior ao do tempo em que tinham aula presencial	28	93,3
Durante a pandemia, você acredita que seus alunos estão:		
Mais motivados para aprender	0	0
Permanecem com o mesmo nível de motivação ao que demonstravam em sala de aula.	2	6,7
Menos motivados para aprender	28	93,3

Tabela 14 - A Percepção dos Professores Sobre o Rendimento Escolar dos Estudantes, a Motivação para Aprender e Disposição Para Concluir o Curso.

(conclusão)

Sobre as suas aulas durante a pandemia, você acredita que os estudantes:		
Estão mais dispostos a concluir seu curso	0	0
Permanecem com a mesma disposição para concluir seu curso.	8	26,7
Estão menos dispostos a concluir seu curso	22	73,3
Total	30	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 14 apresentaram uma realidade preocupante: pela perspectiva dos professores, a grande maioria dos estudantes estava desmotivada para aprender, para concluir o curso e alcançava níveis insatisfatórios na aprendizagem.

De acordo com Camargo, Camargo e Souza (2019) a motivação para aprender é considerada um fator muito importante para o sucesso escolar. Para os autores, a motivação pode ser definida como “uma força interior que estimula, dirige, mobiliza a pessoa para uma ação com entusiasmo” (p.599). Assim, estar motivado é estar disposto a aprender e “[...] a sua ausência representa queda de qualidade na aprendizagem. Alunos motivados a aprender estão aptos a se engajar em atividades que acreditam que os ajudarão a aprender [...]” (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2019, p.599). Dessa forma, a desmotivação para aprender pode ter sido a causa do desânimo para concluir o curso.

Por mais que os professores tenham alterado suas metodologias, utilizando novas formas de ensinar, buscando alguma formação neste tempo pandêmico, eram profissionais experientes, identificados com a EPTNM e imersos em uma jornada de trabalho na prática maior do que a contratada, foi um tempo de desmotivação para aprender e de baixo rendimento escolar para os estudantes.

Desse modo, verificou-se que o ERE, no modelo como foi implementado e tendo esse caráter emergencial, seria uma ferramenta mediadora apenas para um período curto. Para

um prazo maior, o ERE mostrou-se não ter sido a forma mais adequada, pelo menos da forma como ocorreu. É inegável que sua utilização evitaria (e evitou) o cancelamento ou atraso no calendário escolar do ano letivo. Contudo, seria indicado por algumas semanas ou no máximo por um período avaliativo, que na escola referida é trimestral, de forma que seja possível uma retomada e recuperação dos conteúdos curriculares antes de avançar para os próximos. Assim, caso houvesse alguma defasagem, poderia ser sanada antecipadamente ao estudo do próximo período, pois, havia conteúdos curriculares como pré-requisitos aos vindouros, de modo que saltar ao próximo período avaliativo sem uma apropriação satisfatória destes conhecimentos poderia ser danosa à aprendizagem e ao percurso escolar dos estudantes.

Quando perguntados: “Durante a pandemia, você acredita que seus alunos têm aprendido o suficiente para serem profissionais competentes?”, obtivemos 5 respostas afirmativas (16,7%) e 25 respostas negativas (83,3%). Na questão seguinte, os professores poderiam justificar a resposta, das quais seguem algumas, abaixo.

Entre as respostas afirmativas, houve quem responsabilizasse os estudantes pelos problemas enfrentados no ERE, entendendo equivocadamente que todos teriam as mesmas condições materiais e emocionais para aprender:

Acredito que sim, pois os alunos que querem aprender buscam novas informações, procuram nós professores para sanar suas dúvidas. O aluno que procura aprender em sala de aula também busca o seu professor nas aulas *online* (P19).

Aos que se dedicaram e participaram tiveram um bom rendimento (P22).

Estou me esforçando o máximo, porém os alunos não colaboram muito, o que faz com que a gente tenha que facilitar nas atividades para que os alunos as realizem (P30).

Narrados os desafios de P30, pode-se ter a impressão de que o professor estivesse insistindo em uma metodologia inadequada para o momento. “Facilitar nas atividades” seria uma última tentativa para não perder os estudantes? Destacamos, aqui, que essa culpabilização dos estudantes poderia ter sido sanada se os professores tivessem conhecimento da realidade desses, como a realidade psicossocial daquele momento pandêmico, a elevada quantidade de horas diárias de trabalho e a indisponibilidade de equipamentos para participar do ERE, por exemplo.

Todavia, a maioria (83,3%) respondeu “não”, atribuindo à não presencialidade como o maior desafio deste tempo:

Porque falta a presença física do professor no dia a dia. Onde os estudantes são mais cobrados a interagirem e participarem das aulas expositivas, boa parte dos alunos até resolvem as atividades mas sem aquela preocupação de aprender os conteúdos

resolvem as mesmas quase sempre mediante pesquisas (P4).

A grande maioria dos alunos se encontra desmotivado, não participa das aulas, estão esgotados (P14).

Porque pelas situações sem precedentes foram feitas alterações na metodologia sem a preparação necessária para utilização do método EAD, falta de recursos (computador, celular, *wi-fi*) por parte de alguns alunos, dificuldades em aprender a trabalhar com os aplicativos, erros nos sistemas, entre outros motivos (P27).

A maioria não consegue estudar com qualidade sem a intervenção presencial do professor (P28).

Também é possível relacionar as respostas com não presencialidade (P4) e as novas formas de interação, então reduzidas (P28) e também a sensibilidade de P14 em identificar que os estudantes não estavam acompanhando o ERE por estarem “esgotados”. Esse “esgotamento” foi consequência da implementação de novas formas de ensinar e aprender (o ERE), em que havia poucas informações a respeito de como cada uma deveria desempenhar seu papel. Novamente, os professores apontaram que não mais detinham o controle do processo e listaram itens como a falta de interação e a dificuldade para aprender em casa, caracterizando o estudante dependente das aulas presenciais.

A separação entre os conteúdos curriculares teóricos e práticos também foi anunciada pelos professores como uma das causas de desmotivação para aprender:

Estamos trabalhando a parte teórica e deixando a parte prática para o retorno e, isso é prejudicial ao aluno, aulas teórico/prática só tem um aproveitamento quando são trabalhadas concomitante (P10).

Não estão realizando [atividades] práticas, não podem visualizar o professor fazendo os procedimentos (P16).

Em tempos normais teríamos mais visitas técnicas, grupos de estudo e atividades práticas, o que já é o diferencial (P21).

A justificativa de P10 é um reflexo de várias disciplinas curriculares que tiveram seus encaminhamentos alterados em função do ERE, nas quais se trabalhavam teoria e prática simultaneamente (característica da EPTNM - Integrado) e, nesse tempo, a parte prática foi postergada para quando houvesse o retorno presencial. Esta desintegração entre teoria e prática trouxe ainda mais dificuldades para a aprendizagem, dado o caráter prático da EPT. Também é prejudicial o fato de que a parte prática destas disciplinas pode ter sido desenvolvida por outros professores, e não os mesmos que lecionaram a parte teórica, visto a instabilidade funcional dos profissionais com vínculo temporário - que eram a maioria. No excerto de P16, ressaltou-se a importância do docente como instrutor das práticas, um

exemplo a ser observado e seguido pelos estudantes. A professora P21 lembrou que as atividades práticas e visitas técnicas são um atrativo na EPT.

Não identificamos respostas demonstrando a preocupação dos professores com os efeitos emocionais que a pandemia causava nos estudantes e sua relação com a motivação para estudar. Por participar diariamente deste processo, apontamos que os professores não tinham um mapeamento das condições de acesso, equipamentos e pouco contato com os estudantes, o que dificultava o planejamento e elaboração de materiais de ensino mais significativos.

Sobre a percepção dos estudantes a respeito do momento pandêmico, perguntou-se: “Como você analisa o envolvimento dos estudantes nos períodos pré-pandemia, durante a pandemia e na pós-pandemia: quais as diferenças (que há e que haverá) em cada período?” Algumas respostas priorizaram os aspectos observáveis do comportamento dos estudantes e demonstraram que havia professores preocupados com a aprendizagem no período, como seguem algumas respostas, a seguir.

Pré-pandemia: tudo estava ocorrendo bem, ainda estávamos em sala de aula, praticando em laboratório e atuando nos campos de estágio. Estávamos tendo o controle de tudo.

Durante a pandemia: período difícil e desgastante, para alunos e professores. Precisávamos motivar os alunos, mas quem motivava os professores? Tivemos apoio do Colégio, da direção, da equipe pedagógica, de outros professores, alunos e pais. Mas nem todos os dias, foram bons dias. Alunos decaíram na aprendizagem, outros se mantiveram dentro do esperado e poucos evoluíram além do esperado. Mas muitas coisas colaboraram para isso, a falta de *Internet* foi uma delas.

Pós-pandemia: ainda não estamos nessa fase, nem sei quando chegaremos nela. Mas espero animadamente por ela. Assim como os alunos. Muitos já tem empregos a vista, mas precisam terminar o curso antes, ter diploma, carteirinha do Coren, para dessa forma fazer parte do mercado de trabalho. Muitos alunos estão esperando esperançosamente pelo nosso retorno. Acredito que tudo será muito melhor. Com toda essa pandemia passamos a valorizar até o ar que respiramos (P1).

Quando iniciaram pré-pandemia, estavam pensando que duraria pouco tempo, acharam muito difícil e tiveram bastante resistência. Durante a pandemia foram se esgotando igual nós educadores, **foram se esgotando emocionalmente e psicologicamente não tendo o mesmo ritmo e hábito de estudo, por mais que a gente tente motivá-los**. Pós-pandemia será um período muito difícil, pois teremos que retornar os conteúdos que não foram aprendidos, para daí dar continuidade ao ano seguinte. Além de resgatar os alunos para o estudo e aprendizagem. Ou seja todo nosso trabalho foi destruído (P14) (grifos nossos).

Período pré-pandemia: a interação professor aluno acontecia diretamente, o ensino era mais direcionado e imediato assim como o esclarecimento de dúvidas e troca de experiências. Durante a pandemia: alunos desmotivados, interação comprometida, desinteresse em realizar as atividades propostas. Pós-pandemia: alunos com grande defasagem de conhecimento científico (P11).

O bom aluno continuará sendo bom aluno independente das formas de aulas. Mas o

sistema de ensino/avaliação é voltado a "desmotivar" os bons alunos e não valorizá-los adequadamente. Mas em questão do envolvimento do aluno, acredito que o meio digital será cada vez mais comum e necessário, precisando haver adaptações de alunos, escolas e professores para essas aulas futuramente "mais técnicas" (P18).

No período pré-pandemia os alunos demonstravam um interesse maior nos estudos, mesmo assim já haviam educandos desmotivados. Durante a pandemia essa falta de motivação e interesse aumentaram. Já após a pandemia é uma incógnita (P26).

No trecho citado, P1 salientou a ausência de apoio institucional nos quesitos de planejamento do trabalho docente e também nos aspectos emocionais para os professores. P14 ressaltou a preocupação a respeito da aprendizagem durante o ERE não ser satisfatória e que deveriam ser retomados os conteúdos estudados nesse tempo objetivando não perder de vista os pré-requisitos para o estudo dos conhecimentos seguintes.

Houve a constatação de que a motivação para estudar foi alterada e que as dificuldades técnicas também influenciaram:

Alguns alunos desistem por não ter (sic) ferramentas para obter o aprendizado (P24).

[...] acredito que o meio digital será cada vez mais comum e necessário, precisando haver adaptações de alunos, escolas e professores para essas aulas futuramente "mais tecnológicas" (P19).

Houve também a identificação por parte dos professores que a mantenedora não correspondia de forma rápida, tanto quanto surgiam as necessidades para atender as demandas da EPT, durante a emissão de normativas para o ERE. Havia reclamações de professores e de gestores de que a mantenedora emitia orientações para o Ensino Médio regular e, somente, após algum tempo se pronunciava sobre a EPT, causando atrasos por falta de orientações.

Acredito que não houve mudança por parte do entendimento da SEED que o professor é o total responsável pelo aprendizado e notas dos alunos, muitas vezes somos cobrados por questões que fogem a nossa alçada. Os estudantes do profissional [EPTNM] precisam de legislações próprias, condições específicas sejam analisadas diferentemente do que é feito hoje. Muitos problemas que encontramos no dia a dia, questões dos alunos com o emprego, por exemplo, não conseguem ser solucionados por falta de entendimento que precisamos de atendimento diferenciado por parte da SEED. Os alunos sentem esse clima e falta de atenção e acabam desanimando (P27).

Penso que a mantenedora SEED deveria pensar na qualidade de atividades e conteúdos propostos e não na quantidade. Muitas ações para serem desenvolvidas pelos professores em curto espaço de tempo (P11).

Enquanto a educação profissional for tratada como igual ao ensino básico não vejo melhoria na evasão nem na qualidade de ensino (P27).

Notamos a preocupação de P11 sobre a quantidade de atividades postadas no *Classroom*, que foi típico nos primeiros meses do ERE, nas quais evidenciou-se que muitos estudantes não conseguiam dar conta desse grande volume. Por este motivo, vários estudantes

acabavam solicitando material impresso por julgarem ser “mais fácil”. Já P27 reclamou das orientações fornecidas pela mantenedora que não atendiam às especificidades da EPTNM.

Neste eixo, a questão 8, a última, era opcional e solicitava “por gentileza, acrescente neste espaço algo que não foi contemplado no questionário acima, mas que considere relevante comentar.” Dentre as respostas, destacaram-se:

Nessa pandemia a valorização profissional deveria ter sido muito melhor. Estamos fazendo muitas coisas, com poucos recursos e isso não está sendo visto por grande parte das pessoas. Um professor é essencial na vida de cada um, desde os primeiros aninhos. Aprendemos a trabalhar com diferentes alunos, de várias idades, culturas, em diferentes lugares e escolas. Por maior e mais difícil que seja o obstáculo, paramos, pensamos, estudamos e achamos uma maneira de passar por ele. Para quem olha de fora, não imagina o que passamos para chegar aonde estamos. Por isso e por outros motivos, desejo que os professores sejam valorizados como deveriam ser (P1).

O sistema imposto pelo Estado não permite que tenhamos um bom desempenho. A sobrecarga e as pressões burocráticas levam ao baixo rendimento do trabalho como um todo, afetando professores e alunos (P17).

Creio que se criou uma lacuna entre professor e aluno nesta pandemia, senti que muitos alunos que antes eram mais participativos, mais frequentes, mais interessados, acabaram perdendo estas características, portanto creio que se criou um distanciamento maior entre os participantes (P21).

Gostaria de destacar o quanto o trabalho, empenho e dedicação dos professores tem aumentado durante o ensino remoto. Que esses profissionais vêm se desdobrando para ensinar e motivar os seus alunos (P26).

Nestes trechos citados, identificamos que os professores tiveram seu ofício alterado, o momento pandêmico exigiu mudanças no trabalho docente com o surgimento de novas demandas. Assim, percebe-se que os professores tiveram de realizar um conjunto de atividades mesmo sendo atribulados por várias dificuldades. Pode-se elencar: a demora em receber orientações da mantenedora para a EPTNM, a desmotivação dos estudantes, a sobrecarga de trabalho, a insegurança em avançar empiricamente por um novo tipo de ensino com pouca informação. Também foi perceptível nas respostas ao questionário que estavam dedicados e comprometidos com o bom desempenho escolar dos discentes. Que faziam algo a mais daquilo que eram solicitados, pois conhecendo os estudantes e localizando as suas dificuldades, eram os únicos a saber como agir e ter iniciativas no intuito de assegurar o sucesso escolar do público da EPTNM.

Estes resultados apresentaram um alinhamento com Reis, Novaes e Sá (2022), os quais apontam que as metodologias desenvolvidas pelos professores na EPTNM, durante o período pandêmico, pautaram-se nas experiências docentes. “A emergencialidade,

acrescentado a metodologia de ensino na qual não se tinha experiência culminou nas eventualidades no processo de planejamento, parte fundamental do ensino” (p. 11):

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (SARAI-VA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.17).

Nesse sentido, em Reis, Novaes e Sá (2022), constatamos, como os professores de um IF (Instituto Federal) planejaram e executaram atividades experimentais de Química em um curso Técnico (EPTNM) em Química. Foram utilizados simuladores, videoaulas demonstrativas gravadas pelos professores em Laboratórios didáticos da instituição, associados a vídeos disponíveis no Youtube e também professores que propuseram e incentivaram a realizar práticas caseiras de baixa complexidade e sem riscos para os estudantes e os resultados foram satisfatórios. Vale destacar que os professores da EPTNM da rede Federal têm maior carga horária destinada às atividades fora da sala de aula quando comparada a dos professores da rede estadual do Paraná. Por isso, acreditamos que se os professores dispusessem de maior carga horária para planejamento das atividades os resultados teriam sido mais satisfatórios, principalmente no planejamento e realização de atividades práticas através de videoaulas, assim como fora relatado por Reis, Novaes e Sá (2022).

Nessa conjuntura, para Santos, Gonçalves e Rodrigues (2022, p.15):

O que fica evidente no conjunto de trabalhos selecionados na escala da realidade paranaense referente a estratégias por parte da SEED, são as mesmas observações, argumentos e ponderações de outras análises em alusão ao conjunto da realidade da educação nacional na conjuntura da pandemia, isto é, que, sem preparação, sem treinamento, os professores da Educação Básica foram pegos de surpresa pela nova realidade, tendo que dar continuidade ao ano letivo, mesmo em condições de trabalho adversas, explicitando uma realidade nova [...] (p.15).

Assim, pela perspectiva dos professores, a maioria dos estudantes estava desmotivada para aprender e para concluir o curso. No entanto, não relataram conhecer os motivos, limitando-se a relacionar dificuldades tecnológicas e tentando propor atividades que motivassem os estudantes. Também apontaram que os estudantes não tinham maturidade para estudar sem a presença de um professor. Isso dá indícios de que os estudantes estavam habituados com as aulas expositivas, não se sentindo agentes no processo. E esses comportamentos podem ter as mais variadas causas como o medo da doença, medo de perder alguém próximo, a desinformação geral, falta de vacina, desempenho escolar abaixo do

esperado (quando afirmaram não estarem aprendendo o suficiente). Por isso, acompanhar o quadro emocional dos estudantes deveria ter sido um dos principais pilares formativos.

Finalizando esta subseção, constatou-se que o ensino e a aprendizagem foram modificados para os estudantes e professores mediante o ERE na EPTNM e, de acordo com a perspectiva dos professores:

- Houve um distanciamento entre professores e estudantes ocasionado pela redução da interação visto que as aulas não eram presenciais.
- Os professores estavam com sobrecarga de trabalho, com pouca orientação e empreendendo esforços elaborando atividades com base na experiência pessoal.
- A falta ou atraso em orientações oficiais para o bom funcionamento da EPTNM deixava os professores desassistidos para fazer inovar no processo de ensino e aprendizagem.
- A plataforma mediadora dos processos de ensino e aprendizagem, o *Google Classroom* se mostrou insuficiente para atender as demandas da EPTNM, principalmente no compartilhamento de vídeos.
- Se para as turmas regulares havia material de ensino postado no *Classroom* pela mantenedora, nas disciplinas curriculares específicas da EPTNM isso não ocorria, sendo os professores os únicos responsáveis por elaborar todo o material de ensino, postá-los no *Classroom* e também enviá-lo como atividade impressa.
- Segundo os professores, nesse tempo de ERE, os estudantes tiveram reduzidas a motivação para aprender, com rendimento ou qualidade inferior ao do tempo em que tinham aula presencial e menos dispostos a concluir o curso. No entanto, os professores não informaram se conheciam as causas dessa desmotivação.
- O trabalho dos professores da EPTNM foi substancialmente alterado: novas demandas como a produção de conteúdo digital no *Classroom*, formulários para avaliação e correção destas, vídeos, áudios, *Meets* e atendimento aos estudantes, por meio de redes sociais.
- Todas essas atividades demandadas aos professores causaram sobrecarga para além das horas de trabalho contratadas, adentraram suas redes sociais, transformando sua vida particular em local de trabalho, atendendo estudantes a todo momento, prejudicando seus períodos de planejamento e reflexão sobre as atividades de ensino.

- Os professores sentiram que não tinham mais o controle do processo, por não poderem acompanhar o desenvolvimento das atividades dos estudantes. Notou-se uma grande dependência dos estudantes pelos seus professores.

4.4.2 A Perspectiva dos Estudantes sobre o Ensino e a Aprendizagem durante o ERE

Para iniciarmos esta subseção, trazemos a questão: “Como você avalia a qualidade do seu aprendizado durante o período de atendimento remoto”? Como era uma questão aberta, as respostas foram agrupadas por unidades e estão dispostas na Tabela 15.

Tabela 15- Como Você Avalia a Qualidade do seu Aprendizado Durante o Período de Atendimento Remoto?

Avaliação da qualidade do seu aprendizado	Frequência das respostas	% das respostas
Ótimo	2	2,2
Bom	30	33
Regular ou média	19	20,9
Insatisfatória, fraca, baixa ou ruim	18	19,8
Inferior ao presencial, poderia ser melhor ou não é muito bom	13	14,3
É melhor que nada, seria pior sem aulas	1	1,1
Sem opinião ou resposta inconclusa	8	8,8
Total	91	100

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

A partir da análise dos dados apontados na Tabela 15, constatou-se que a maioria considerava que seu aprendizado não era bom nem ótimo (19+18+13/91), aproximadamente 55%. Indicaram como sendo “bom” ou “ótimo” 35,2% (33%+2,2%).

Tal percepção nos intrigou quanto às origens, nas quais inferimos que os estudantes não tinham parâmetro para qualificar o que era um aprendizado bom ou ruim. Uma possibilidade para essa percepção poderia ser por não estarem em sala de aula e não haver discussões sobre a situação, por estarem em um contexto de que a autonomia foi forçada, algumas aprendizagens tiveram que se produzir quase que isoladamente. Isso se repetiu nas entrevistas, em que os 5 estudantes entrevistados (E6, E15, E39, E47 e E75) foram unânimes em afirmar que com o ERE alcançaram níveis insatisfatórios de aprendizagem na maioria das disciplinas, principalmente nas técnicas/específicas.

Uma das causas pode estar enraizada na dificuldade de aprender sozinho, devido ao

ERE não ter material adequado como na EaD, pois tentava-se imitar as atividades de sala de aula. Longe de atingirmos uma resposta definitiva, devido a variedade de situações que o ERE desencadeou, Santos, Gonçalves e Rodrigues (2022) salientam que algumas estratégias propostas pelo ERE não deram o resultado esperado, uma vez que:

as aulas gravadas e divulgadas em TV aberta, por exemplo, logo demonstraram ser uma ferramenta pouco efetiva, pois o número de espectadores foi ínfimo. Acerca disso, dentre as razões para tal situação, cita-se o tempo das aulas e a dinâmica monótona da explanação, bem como, a sua programação. A intenção era seguir o horário das aulas das escolas, organizadas em 5 aulas de 50 minutos. Diante disso, o aluno supostamente teria de se dedicar quatro horas do seu dia assistindo as aulas, o que não aconteceu, comprometendo o planejamento que fora equivocado (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022, p.7).

Não podemos desconsiderar que as mudanças na rotina e nas formas de estudar podem ter sido mais um agravante aos estudantes. Como, por exemplo, nas respostas à questão “Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta em seu estudo remoto”? As respostas foram agrupadas por similaridade, conforme a Tabela 16.

Tabela 16 - Quais São as Maiores Dificuldades que Você Enfrenta em seu Estudo Remoto?

Respostas	Frequência das respostas	% das respostas	% de estudantes que informaram essa resposta
Nenhuma dificuldade	19	15,4	20,9
Horas de estudo excessivas	25	20,3	27,5
Conciliação das atividades de aprendizagem com os afazeres domésticos	39	31,7	42,9
Conciliação das atividades de aprendizagem com jogos e brincadeiras	8	6,5	8,8
Dificuldades no uso das TIC's,	5	4,1	5,5
<i>Internet</i> de baixa qualidade ou limitada	12	9,8	13,2
Falta de infraestrutura ou equipamentos adequados	4	3,3	4,4
Comente	11	8,9	-
Total	123	100	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nesta questão era possível informar mais de uma opção, por isso o quantitativo de respostas foi maior que a quantidade de respondentes (112 respostas mais 11 “comente”, totalizando 123). Destacou-se “Conciliação das atividades de aprendizagem com os afazeres

domésticos” com 39 respondentes, ou seja, 42,9% dos estudantes apontaram essa como a maior dificuldade. Esta informação corrobora com os dados a Figura 11 onde indicaram a elevada carga horária diária de trabalho.

Com 25 respondentes “Horas de estudo excessivas” referia-se ao momento em que os estudantes se sentiam pressionados a assistir *Meet* e realizar todas as tarefas no *Classroom* para terem aferidas suas respectivas presenças naquelas aulas. Por um tempo, havia intensas tentativas de controle sobre os estudantes para assistirem as aulas síncronas em vídeo e deveriam responder, durante esta aula, duas questões *online* relativas aos conceitos estudados para terem registradas suas presenças.

Por outro lado, apenas 20,9% dos estudantes afirmou “nenhuma dificuldade”; e “Dificuldades no uso das TIC’s”, “*Internet* de baixa qualidade ou limitada” e “Falta de infraestrutura ou equipamentos adequados” somados corresponderam a 23,1% ($5,5+13,2+4,4=23,1$). Este número parece ser menor do que discutimos em seções anteriores, no tocante a falta de acesso ou de equipamentos, entretanto, com a elevada carga horária de trabalho muitos deles não participavam das aulas síncronas. Afirmaram realizar as atividades assíncronas do ERE somente em períodos próximos às avaliações e fechamento de trimestre.

Nesse item era possível indicar mais de uma opção e caso a dificuldade não estivesse contemplada nas alternativas, deveria ser inserida em “Outras”. Destas, destacaram-se: “sim, conciliação com o meu trabalho” (E66); “A distração por meio da *Internet*” (E42); “A responsabilidade individual exposta para os jovens que não estão preparados para lidar com esse novo método de ensino” (E34); “Procrastinação devido a desmotivação ocasionada pela incerteza do futuro” (E35); e “Trabalho e ter que dividir equipamento de estudo com outra pessoa” (E22).

No tocante à conclusão do curso e a aprendizagem durante o período pandêmico, seguem dados na Tabela 17.

Tabela 17- Você Acredita que Vai Concluir o Curso?

Você acredita que vai concluir o curso?	Frequência da resposta	%
Sim	84	92,3
Não	7	7,7
Total	91	100

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Quase todos afirmaram ter o desejo de concluir o curso, mesmo com as dificuldades já apontadas. Quanto à aquisição de conhecimentos para desempenhar a futura profissão, as

respostas estão tabuladas na Tabela 18.

Tabela 18 - Respostas à Questão “Você Acredita que, no Geral, Está Aprendendo o Suficiente para Desempenhar sua Futura Profissão?”

Você acredita que, no geral, está aprendendo o suficiente para desempenhar sua futura profissão?	Frequência da resposta	%
Sim	51	56
Não	40	44
Total	91	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Assim, mesmo com o desejo de concluir o curso, 44% dos estudantes informaram que acreditavam não estar aprendendo o suficiente para desempenhar a futura profissão. Todavia, pela Tabela 12, quando perguntados sobre o tempo dedicado aos estudos, observou-se que apenas 10 estudantes (8+2) informaram dedicar-se mais de 20h semanais para estudar. Ou seja, a maioria dedicava tempo inferior às 20h semanais como ocorria nas aulas presenciais.

Também lhes foi perguntado a respeito da suficiência de recursos para acompanhar o ERE e as respostas estão dispostas na Tabela 19.

Tabela 19 - Você Considera que Tem Recursos Suficientes (Conexão à *Internet* e Equipamento de Qualidade) Para Acompanhar a Aprendizagem Durante a Pandemia:

Você considera que tem recursos suficientes (conexão à <i>Internet</i> e equipamento de qualidade) para acompanhar a aprendizagem durante a pandemia:	Frequência da resposta	%
Sim	77	84,6
Não	14	15,4
Total	91	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Dessa forma, pela perspectiva dos estudantes, constatamos que:

- a qualidade da aprendizagem foi indicada como insatisfatória para 55% dos estudantes;
- a conciliação das atividades de aprendizagem com os afazeres domésticos foi um entrave na dedicação aos estudos;
- Tempo dedicado aos estudos menor do que era empregado durante o ensino presencial;
- 92,3% acreditavam que concluiriam o curso;
- Para 44% dos estudantes a aquisição de conhecimentos não estaria sendo suficiente

para desempenhar a futura profissão;

- 84,6% dos estudantes declararam ter conexão à *Internet* e equipamento de qualidade para acompanhar o ERE e estudar durante a pandemia;
- Não houve manifestação dos estudantes da entrada das atividades escolares em suas redes sociais nem em suas residências. Acreditamos que eles já estavam mais habituados a não ter essa distinção das atividades escolares e da sua vida pessoal.

4.5 OS FATORES QUE INFLUENCIARAM A APRENDIZAGEM, O APROVEITAMENTO ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO DOS ESTUDANTES

Nesta seção discutimos os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro dos estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na pandemia da Covid-19, através das respostas ao questionário dos estudantes e dos dados das entrevistas.

A questão nº1 do Eixo II do questionário: “Nesse período da quarentena devido à Covid-19, você está se sentindo motivado para estudar?” Obteve-se como respostas: “Sim” para 34 e “Não” para 57 respondentes. Ou seja, 37,4% e 62,6%, respectivamente. Na sequência, havia espaço para comentar a resposta desta questão, e os 66 comentários recebidos foram agrupados em unidades por afinidade, conforme a Tabela 20.

Da Tabela 20 foi possível constatar uma heterogeneidade nos comentários, contudo há uma prevalência de comentários relacionados à desmotivação, desleixo e dificuldades para aprender no ERE, que podem estar relacionados às alterações na rotina por não estar presente no ambiente escolar.

Tabela 20 - Comentários das Respostas à Pergunta “Nesse Período da Quarentena Devido à Covid-19, Você Está se Sentindo Motivado para Estudar?” Agrupados por Afinidade.

(continua)

Respostas	Frequência	% da resposta
Trabalho/emprego	7	10,6
Medo da doença/vírus/contaminação	1	1,5
Insegurança pessoal	1	1,5
Desmotivação, sem vontade	10	15,2
Preguiça/desleixo	10	15,2
Não gosta das atividades do ERE	2	3,0

Tabela 20 - Comentários das Respostas à Pergunta “Nesse Período da Quarentena Devido à Covid-19, Você Está se Sentindo Motivado para Estudar?” Agrupados por Afinidade.

(conclusão)

Sente falta do ensino presencial e/ou das explicações dos professores	9	13,6
Dificuldades para aprender no ERE	10	15,2
Sobrecarga de atividades	2	3,0
Consegue estudar melhor em casa (ERE estimulou)	5	7,6
Quer estudar e progredir	9	13,6
Total	66	100

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Sobre a permanência no curso, perguntou-se na questão 2, “Você sentiu vontade de desistir do curso durante a pandemia?” As respostas estão na Tabela 21.

Tabela 21- Você Sentiu Vontade de Desistir do Curso Durante a Pandemia?

Você sentiu vontade de desistir do curso durante a pandemia?	Frequência da resposta	%
Sim	34	37,3
Não	57	62,7
Total	91	100

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Em seguida era possível enviar um comentário sobre esta questão, os quais foram agrupados por similaridade, na Tabela 22.

Tabela 22 - Respostas e Comentários Agrupados para a Questão: “Você Sentiu Vontade de Desistir do Curso Durante a Pandemia?”

(continua)

Respostas/comentários	Entre os que responderam “SIM” (%)	Entre os que responderam “NÃO” (%)	Total (%)
Atividades excessivas no ERE e acúmulo de atividades	7 (19,4%)	2 (3,2%)	9 (9,2%)
Problemas pessoais e/ou familiares	3 (8,3%)	1 (1,6%)	4 (4,1%)
Dificuldades para aprender	6 (16,7%)	1 (1,6%)	7 (7,1%)
Não gosta do ERE	0	0	0
Desmotivação/desânimo	3 (8,3%)	1 (1,6%)	4 (4,1%)
Preguiça/desleixo	1 (2,8%)	0	1 (1%)
Falta de apoio	0	1 (1,6%)	1 (1%)

Tabela 22 - Respostas e Comentários Agrupados para a Questão: “Você Sentiu Vontade de Desistir do Curso Durante a Pandemia?”

	(conclusão)		
Sentiu falta dos professores e/ou das aulas presenciais	4 (11,1%)	2 (3,2%)	6 (6,1%)
Trabalho/emprego	2 (5,6%)	0	2 (2%)
Não quis desistir	2 (5,6%)	9 (14,5%)	11 (11,2%)
Desejo de concluir o curso	0	3 (4,8%)	3 (3,1%)
Conseguiu manter o foco	0	1 (1,6%)	1 (1%)
Gosta do curso	1 (2,8%)	2 (3,2%)	3 (3,1%)
Sem comentário ou inconclusiva	7 (19,4%)	39 (62,9%)	46,9 (47,8%)
Total	36 (100%)	62 (100%)	98 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Como uma resposta poderia ser inserida em mais de uma opção, por isso o total de respostas (98) foi maior que o número de participantes. Da Tabela 22, mesmo com a heterogeneidade dos comentários, pôde-se inferir que predominaram “Não quis desistir”, demonstrando certa persistência em permanecer no curso; e “Atividades excessivas no ERE e acúmulo de atividades”, que se relacionam à dedicação a outras atividades, como trabalho em afazeres domésticos ou fora de casa (emprego). Já o “acúmulo de atividades” poderia estar relacionado com a procrastinação e também por terem hábitos de estudar somente antes das provas. Como as avaliações eram assíncronas, havia a possibilidade de serem realizadas em grupo ou mesmo com pesquisa às respostas na *Internet*. Esses hábitos já estavam cristalizados na vida escolar de muitos estudantes e se constituíram em mais um desafio ou, até mesmo, um empecilho ao sucesso escolar durante o período pandêmico. Entretanto, nenhum estudante afirmou que “Não gosta do ERE”.

Entre quem respondeu “sim” (Você sentiu vontade de desistir do curso durante a pandemia?) que representam 37,3% dos estudantes, conforme a Tabela 20, temos:

Por conta do trabalho, se as aulas voltarem não tenho meu curso a noite, e trabalho agora está difícil de achar, ou saio do trabalho, ou continuo meu curso (E21, de 2ª série).

Achava que não estava aprendendo nada, e que sentiria muita dúvida quando as aulas presenciais voltassem (E62, de 1ª série).

Senti vontade de desistir pois não conseguia fazer as atividades e também por não ter muito tempo para a realização, pois chego cansado em casa e a noite não tenho disposição de fazer as atividades (E72, de 1ª série).

Notou-se a indicação de uma falta de organização pessoal, de origem ainda desconhecida, dificuldades conceituais e a conciliação do trabalho e estudos. Já entre os que responderam “Não”, tivemos:

Não pois já estava na reta final e apesar do ensino remoto consegui aprender muito na minha área (E2, de 4ª série).

Pois é um curso muito profissionalizando (sic) e vou perder muito conhecimento como estou já na metade do curso (E90, de 2ª série).

Um das minhas metas é concluir o ensino médio e espero que logo essa pandemia passe e volte as aulas presenciais (E50, de 1ª série).

O item “sentiu falta dos professores e/ou das aulas presenciais” foi recorrente, vistos os dados das Tabelas 19 e 21. Isso indica falta de estrutura rotineira para estudos e também que os estudantes poderiam estar desassistidos de algum amparo para estudar, tendo no ERE o único espaço para aprendizagem, sentindo falta de momentos para tirar dúvidas e para aprender melhor. Sabendo-se que há uma intrínseca relação entre motivação e o desempenho escolar, sendo que bons resultados na aprendizagem resultam em maior motivação, verifica-se que nesse caso houve baixa aprendizagem aliada a desmotivação para aprender.

Também nas entrevistas, foi-se destacado a preferência por um ensino presencial, tanto pelas dificuldades em aprender sozinho, quanto pela inferência dos estudantes de que o ERE é uma modalidade com qualidade inferior, segundo eles, que não incentiva a estudar.

Não tinha contato com o professor e eu tenho mais dificuldade de aprender sozinha (E15).

A falta do professor é muito, muito complicada. A falta de um quadro, de ver o professor fazendo e você fazer junto com o professor. De ter o professor ali do teu lado explicando. Isso foi o que prejudicou bastante (E39).

Relacionando a motivação para estudar, perguntou-se “O período da pandemia afetou sua vontade de estudar?”. Obteve-se “sim” para 71 estudantes e “não” para apenas 20 deles. Quando separamos as respostas por série, obtivemos na Tabela 23:

Tabela 23 - Respostas à Questão “O Período da Pandemia Afetou sua Vontade de Estudar?” Separados por Série

Série	Sim (%)	Não (%)
4ª	10 (90%)	1 (10%)
3ª	6 (75%)	2 (25%)
2º	32 (78%)	9 (22%)
1ª	23 (74,2%)	8 (25,8%)
Total	71 (78%)	20 (22%)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Embora sendo uma amostra menor, percebeu-se que proporcionalmente os estudantes da 4ª série foram mais afetados nesse quesito, talvez por já estarem vislumbrando exercer a profissão ou ingressar no ensino superior. Na entrevista, o estudante de 4ª série afirmou:

[...] pra mim, foi o 3º e o 4º ano eu já não estava mais pensando em desistir. Se fosse no começo eu ia pensar em mudar de opinião. Mas como era no 3º e 4º ano, eu pensei: agora eu vou terminar (o curso) de vez.

Dentre os estudantes de 3ª e 4ª séries, apenas 3 (de 19) responderam que o período da pandemia não afetou a vontade de estudar. Portanto, para 84,2% (16/19) destes o período pandêmico influenciou a vontade ou disposição para estudar.

Em seguida havia espaço para comentários, que foram recebidos 61, agrupados por similaridade e estão detalhados na Tabela 24.

Tabela 24 - Comentários Sobre a Resposta Informada à Questão “O Período da Pandemia Afetou sua Vontade de Estudar?”

	Entre os que responderam “SIM” (%)	Entre os que responderam “NÃO” (%)	Total (%)
Sente falta do presencial	17	0	17 (22,1%)
Falta das atividades práticas do curso	1	0	1 (1,3%)
É difícil estudar em casa	10	0	10 (13%)
Saúde mental.	9	0	9 (11,7%)
Desânimo e/ou desinteresse	13	3	16 (20,8%)
Desejo de conclusão do curso	0	3	3 (3,9%)
Falta de concentração	1	0	1 (1,3%)
Trabalho e/ou emprego	3	0	3 (3,9%)
Não gosta do ERE	1	0	1 (1,3%)
Excesso de atividades	4	0	4 (5,2%)
Baixa qualidade das atividades do ERE	1	0	1 (1,3%)
Desorganização pessoal para estudar	4	1	5 (6,5%)
Falta de equipamento, material e/ou conexão	1	0	1 (1,3%)
Não afetou	0	5	5 (6,5%)
Total	65	12	77 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Pela tabela 24, as maiores frequências dos comentários apontaram que os estudantes foram impactados com desânimo e/ou desinteresse, sentindo falta das atividades presenciais e informando ter dificuldades para estudar em casa. Notou-se que as dificuldades para aprender até já poderiam existir e foram, somente, acentuadas durante esse período, como alguns citaram:

Como disse anteriormente as dificuldades a acesso, o tempo disponível para realização das atividades (E49, de 1ª série).

Pois não tem aulas presenciais e isso dobra a dificuldade e se não entendemos desanima pois na sala de aula é tão prático vc[sic] ter dúvida e pedir pro professor explicar novamente e dar outros exemplos (E31, de 2ª série).

O hábito de estudar deixou de ser rotina, com os conteúdos sendo passados em grande quantidade e com curto espaço para aprendizagem a vontade de estudar acabou sendo afetada (E41, de 2ª série).

A dificuldade aumentou, não dá para entender muita coisa (E46, de 1ª série).

Parece que não tenho resultados, acho que pela ausência de provas em que não podemos pesquisar. Não consigo mais sentir a evolução no estudo e sem saber quando a pandemia acabará, fico ansioso com o futuro (E35, de 2ª série).

Consideramos problemático constatar que E49, de 1ª série com 15 anos, afirmasse não ter tempo disponível para estudar. Nos questionamos como será o desenvolvimento deste estudante durante o curso? Além disso, a incerteza sobre o futuro também foi citada:

Afetou bastante, pois a gente acaba perdendo a esperança que tudo isso passe e que possamos ter uma profissão ainda (E39, de 2ª série).

Eu mesmo não tenho vontade de estudar porque não sei se vou conseguir exercer a profissão (E85, de 4ª série).

Houve, também, comentários reafirmando a vontade de estudar, embora eram minoria, conforme dados da Tabela 24.

Não pq [sic] mesmo com a pandemia eu gosto do curso e quero terminar ele (E60, de 1ª série).

Não [não afetou] pois continuei tendo vontade de estudar, terminar o curso e passar no vestibular (E2, de 4ª série).

Os estudantes nunca tinham sido treinados para aprender por conta própria, sempre foi estabelecida uma grande dependência das aulas presenciais e das explicações do professor. Isto pode ser resultado de uma educação que não desenvolveu a autonomia durante o percurso escolar e agora aliada aos efeitos da pandemia, culminaram com as dificuldades para aprender no ERE.

Quando se perguntou “2- Como o período da pandemia afetou a sua convivência familiar?”, obteve-se 83 respostas, que foram agrupadas por similaridade na Tabela 25.

Tabela 25 - Respostas à Questão “Como o Período da Pandemia Afetou a sua Convivência Familiar?”

Respostas	Frequência da resposta
Não houve alterações na convivência	46
Melhorou a convivência (aproximação)	20
Surgiram problemas de convivência	8
Afastamento dos familiares	9
Total	83

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Inferiu-se que a maioria informou não terem surgidos problemas na convivência familiar. Quando questionados se “3- Como o período da pandemia afetou sua convivência social (amigos, lazer, etc)?”, obteve-se 83 respostas mostradas na Tabela 25, agrupadas por similaridade.

Tabela 26 - Respostas à Questão “Como o Período da Pandemia Afetou sua Convivência Social?”

Resposta	Frequência da resposta
Sentiu falta dos amigos/social	70
Não sentiu alterações	10
Fez outros amigos	3
Total	83

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Pelos dados da Tabela 26, verificou-se que o distanciamento social (físico) imposto pela pandemia foi sentido por grande parte dos estudantes, pois tinham a escola como o principal local de convivência social com seus pares. Lembrando que os estudantes são de vários municípios, ou seja, moram distantes uns dos outros e o principal ponto de encontro e interação destes era a escola.

Em relação “Como o período da pandemia interferiu nas suas perspectivas com a futura profissão?” As 77 respostas foram agrupadas por similaridade e estão na Tabela 27.

Pelos dados da Tabela 27, 36,4% dos estudantes informaram que o período pandêmico não lhes causou alterações significativas nas suas perspectivas com a futura profissão. Já 26% demonstraram-se preocupados por sentirem que aprenderam menos no ERE e para 23,4% dos respondentes havia insegurança em exercer a futura profissão.

Tabela 27 - Respostas à Questão “Como o Período da Pandemia Interferiu nas Suas Perspectivas com a Futura Profissão?”

Resposta	Frequência da resposta	%
Não mudou, não afetou muito	28	36,4
Ajudou a pensar, a refletir	6	7,8
Preocupado por sentir que aprendeu menos no ERE	20	26
Desanimou	3	3,9
Motivou/animou pela profissão	2	2,6
Sentiu insegurança em exercer a futura profissão	18	23,4
Total	77	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Ou seja, pode ter havido uma relação de causa e efeito entre esses dois fatores. Conforme a seção 4.1, na caracterização dos estudantes, como a maioria ingressou no curso por escolha pessoal (Tabela 5) e agora sentiram insegurança em exercer a futura profissão, tem traços robustos da aprendizagem insuficiente no ERE.

Como tal constatação atribui à modalidade de ensino remoto uma limitação na qualidade da aprendizagem, durante a pandemia, que afetou principalmente as disciplinas técnicas (específicas) pela ausência das atividades práticas de laboratório, ocasionando defasagem nos conteúdos e foram determinantes para que alguns abandonassem o curso. Notou-se, pelos depoimentos dos estudantes, uma culpabilização do ERE sobre aquilo que eles afirmam não terem aprendido.

As avaliações realizadas de forma assíncrona foram citadas como uma possibilidade de atingir notas sem deter o conhecimento em níveis satisfatórios. Para E47, na entrevista,

[...] as notas, durante a pandemia, a gente vê que vai bem. Mas aprender, mesmo, pegar e se lembrar do que você aprendeu ou dizer, [...] é muito pouco, pela nota que a gente tira não é o conhecimento que a gente tem no ensino remoto.

Nesse sentido, a uma aprendizagem insuficiente nas disciplinas técnicas foi citada na entrevista como um desafio ainda maior. Para E15 (de 2ª série), a alteração nas perspectivas de exercício da profissão tinha como causa a baixa aprendizagem em disciplinas técnicas.

Teve algumas matérias, principalmente do remoto, que eu não tinha o conhecimento que eu imagino que deveria ter para exercer a profissão (E15).

Para a estudante E39, a insegurança em exercer a futura profissão originou-se da aprendizagem insuficiente no tempo pandêmico.

Eu não tenho segurança pra chegar e falar: olha eu sei fazer isso, isso e isso. Tem coisas que a gente não tem essa segurança. [...] É que agora a gente teve algumas aulas práticas e tinha coisas ali que a gente já deveria saber. O professor teve que retomar tudo. Era pra gente chegar e fazer a [aula] prática, e a gente já sabia a teoria, mas aí ele teve de retomar tudo isso por conta de algumas coisas que a gente não aprendeu, não conseguiu entender (E39).

[...] Dificultou um pouco as coisas. Querendo ou não, por não ter aprendido bem algumas coisas vai fazer falta lá na frente quando estiver exercendo a profissão. [...] Você sai daqui com o diploma e se você não souber fazer as coisas direito, você não vai ter lugar no mercado de trabalho (E47).

Quando questionado sobre a qualidade da aprendizagem durante a pandemia, no tocante às disciplinas técnicas, a estudante E15 informou:

[Em] algumas foi excelente. As que são mais complicadas, foi mais difícil de pegar. No ensino remoto a gente não aprende o quanto deveria (E15).

Na opinião de E6 (de 4ª série), a falta das atividades práticas de laboratório caracterizou-se como uma redução na qualidade do ensino ofertado e influenciou na qualidade da formação dos estudantes.

Você pega muito mais o conteúdo você estando presencial, tendo uma aula aqui no laboratório do que tendo uma aula por uma câmera pelo computador. [...] não tanto nas matérias do tipo convencionais, mas mais na parte técnica por conta das práticas, das aulas práticas, acho que isso foi o que influenciou mais (E6).

Percebe-se, também, que alguns estudantes relacionaram de forma direta as dificuldades de aprendizagem no ERE a evasão do curso.

Teve bastante alunos que saíram [desistiram do curso] nesse tempo. Saíram porque falaram que não conseguiam aprender, não iam conseguir recapitular tudo aquilo... não iam conseguir aprender nada e daí acabaram desistindo do curso. Então a gente teve que ser bem persistente. [...] Tinha alunos bons que tiveram de sair por não estarem aprendendo. Não estavam conseguindo aprender e estava bem difícil (E39).

A menor interatividade foi citada por todos os entrevistados como um ponto negativo do ERE. Aliada a falta de concentração para estudar em casa, foram relacionadas como as principais causas da baixa aprendizagem durante o ERE. E75 afirmou que “Na escola, você vem focado para estudar”, o que já não ocorre em casa. Para E15, influenciou a falta de hábitos de estudos em casa. Para E39, as dificuldades para aprender foram ocasionadas devido a pouca interatividade do ERE.

Eu prefiro muito mais a escola, a gente está lá, conversa, debate o assunto. No [ERE] *online* os alunos, principalmente, não falavam nada, só o professor que falava. Todo mundo ficava quieto. Aqui na sala é difícil alguém ficar quieto, então a gente conversa bastante, debate os assuntos (E15).

É cansativo ficar na frente de uma tela uma manhã inteira olhando, cansa (E39).

E39 citou cansaço no ERE, que tinha relação com assistir a aulas não interessantes, não participativas, já que a desmotivação para aprender foi recorrente nas respostas. Esses excertos condizem com Santos, Gonçalves e Rodrigues (2022) quando afirmam que algumas estratégias do ERE não foram efetivas.

Entretanto, todos os entrevistados reforçaram o desejo de concluir o curso, embora E39 relatou ter tido vontade de desistir do curso, devido aos baixos níveis de aprendizagem durante o ERE. Na sequência, afirmou que os fatores que a influenciaram a permanecer no curso foram o apoio dos pais, conversas com os colegas e também o estímulo dos professores.

Assim, findamos esta seção concluindo que os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro estão relacionados a(o):

- a desmotivação para estudar, relatada por 62,6% dos estudantes, mesmo índice de respondentes que afirmaram ter sentido vontade de desistir do curso durante a pandemia.
- Sentiram falta do ensino presencial, citaram dificuldades para estudar em casa e desânimo/desinteresse.
- O excesso de atividades a serem realizadas diariamente, inclusive com dificuldades de conciliar os horários de trabalho e estudos.
- 79,5% dos estudantes informaram não ter surgido problemas de convivência familiar, sendo que para 24,1% houve melhorias na convivência familiar.
- Por outro lado, 84,3% relataram sentir falta dos amigos e da convivência social.
- A sensação de estar aprendendo menos no ERE despertou insegurança em exercer a futura profissão e, segundo os estudantes, pode ter sido um forte motivo para a evasão escolar.
- A menor interatividade das aulas, quando comparadas ao ensino presencial, foi listada como uma das causas do desânimo dos estudantes, reduzindo o desejo de concluir o curso.

4.6 IMPLICAÇÕES DO ERE – RESULTADOS E CONSEQUÊNCIAS PARA O PROCESSO FORMATIVO

Os estudantes foram questionados: “Sobre a importância do seu curso técnico, após o período da pandemia, você acredita que (marque quantas achar corretas)”. As respostas estão listadas na Tabela 28.

Tabela 28 - Respostas à Questão “Sobre a Importância do Seu Curso Técnico, Após o Período da Pandemia, Você Acredita que (Marque Quantas Achar Corretas)”

Respostas	Concluir este curso será de fundamental importância para minha carreira profissional.	Concluir este curso será de fundamental importância, pois dependerei desta profissão para me sustentar.	Concluir este curso não será de grande importância, pois pretendo fazer outro curso ou graduação (universidade) em outra área.	Não precisarei trabalhar na área deste curso para me sustentar.	Não pretendo concluir este curso.	Total de respostas por série
Série						
1ª série	26 (63,4%)	8 (19,5%)	3 (7,3%)	2 (4,9%)	2 (4,9%)	41 (100%)
2ª série	32 (55,2%)	12 (20,7%)	8 (13,8%)	5 (8,6%)	1 (1,7%)	58 (100%)
3ª série	7 (63,6%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)	0	11 (100%)
4ª série	9 (56,3%)	0	6 (37,5%)	1 (6,3)	0	16 (100%)
Total	74 (58,7%)	21 (16,7%)	18 (14,3%)	10 (7,9%)	3 (2,4%)	126

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Pelos dados da Tabela 28, constatou-se que 58,7% das respostas apontaram que o curso foi de fundamental importância para a carreira dos estudantes. Já para os concluintes, o indicativo de que cursar uma graduação seria ainda mais importante que o curso Técnico despontou com 37,5%. Apontaram o desejo de prosseguir na formação acadêmica, projetaram novos passos para o futuro, mesmo quando a pandemia os desmotivou. Este é um dado comprobatório que o CEEP-PNBS conseguiu ofertar uma formação ampla aos estudantes, transmitindo segurança para projetar que são capazes ingressar no Ensino Superior, pois já vislumbram outras possibilidades.

Já a opção de resposta “Concluir este curso será de fundamental importância, pois dependerei desta profissão para me sustentar” foi indicada por 19,5% e 20,7% das respostas de estudantes de 1ª e 2ª séries, respectivamente. Este dado aponta para a função social do CEEP-PNBS, inclusive, para a empregabilidade e desenvolvimento regional.

Em relação a gostar do curso e da formação profissional, indicamos na Tabela 29 as respostas obtidas.

Tabela 29 - Sobre o Gostar do Curso e da Formação Profissional, a Importância da Futura Profissão e a Importância do Curso Para a Vida

	Percebi que meu gosto pelo curso e formação profissional aumentaram.	Percebi que meu gosto pelo curso e formação profissional não foram alterados.	Percebi que meu gosto pelo curso e formação profissional diminuíram.	Total
1ª série (31)	13 (41,9%)	13 (41,9%)	5 (16,1%)	31 (100%)
2ª série (41)	14 (34,1%)	21 (51,2%)	6 (14,6%)	41 (100%)
3ª série (8)	2 (25%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	8 (100%)
4ª série (11)	0	10 (90,9%)	1 (9,1%)	11 (100%)
Total	29 (31,9%)	49 (53,8%)	13 (14,3%)	91

Sobre a importância da futura profissão:

	Minha futura profissão através da conclusão deste curso será ainda mais importante.	Minha futura profissão através da conclusão deste curso será tão importante quanto já era.	Minha futura profissão através da conclusão deste curso será ainda menos importante.	Total
1ª série (31)	15 (48,4%)	13 (41,9%)	3 (9,7%)	31 (100%)
2ª série (41)	17 (41,8%)	21 (51,2%)	3 (7,3%)	41 (100%)
3ª série (8)	3 (37,5%)	5 (62,5%)	0	8 (100%)
4ª série (11)	3 (27,3%)	6 (54,5%)	2 (18,2%)	11 (100%)
Total	38 (41,8%)	45 (49,4%)	8 (8,8%)	91

Sobre a importância do curso para a vida:

	O seu curso será ainda mais importante para a sua vida.	O seu curso terá a mesma importância para a sua vida como tinha antes da pandemia.	O seu curso não será tão importante para a sua vida.	Total
1ª série (31)	14 (45,2%)	15 (48,4%)	2 (6,5%)	31 (100%)
2ª série (41)	19 (46,3%)	19 (46,3%)	3 (7,3%)	41 (100%)
3ª série (8)	4 (50%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	8 (100%)
4ª série (11)	3 (27,3%)	7 (63,6%)	1 (9,1%)	11 (100%)
Total	40 (44%)	44 (48,3%)	7 (7,7%)	91

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Pelos elementos da Tabela 29, pôde-se constatar que para 53,8% dos estudantes o gosto pelo curso e formação profissional não foi alterado e, para 31,9%, aumentou. Para 91,8%

a futura profissão, por meio da conclusão do curso, seria tão importante ou ainda mais importante. Com estes dados, se os estudantes ingressaram no curso por escolha pessoal, tinham gosto pelo curso e formação e davam importância para a futura profissão, conclui-se que o desânimo/desmotivação estava ligado às questões de aprendizagem e sucesso escolar.

Apesar da insegurança e de estarem aprendendo menos, a futura profissão continuava sendo tão importante quanto já era ou, ainda, teve ampliação na importância. Pelos dados da Tabela 29, percebeu-se que um equilíbrio entre a estabilidade e também expectativas de melhora em gostar do curso e da formação profissional, da importância da futura profissão e da importância do curso para a vida.

Os estudantes também foram questionados sobre o seu desempenho escolar e a motivação para estudar. As respostas às questões foram detalhadas por série, nas Tabelas 30 e 31.

Tabela 30 - Dados Sobre o Desempenho Escolar Informado Pelos Estudantes

Sobre o desempenho escolar durante a pandemia, você acha que:

	Teve bom desempenho na aprendizagem estudando em casa, da mesma forma que eu tinha em sala de aula.	Teve resultados de estudos bem próximos aos de quando estava em sala de aula.	Seu desempenho escolar caiu em relação a quando estava em sala de aula.	Total
1ª série	5 (16,2%)	11 (35,5%)	15 (48,4%)	31 (100%)
2ª série	9 (22%)	17 (41,5%)	15 (36,6%)	41 (100%)
3ª série	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	8 (100%)
4ª série	2 (18,2%)	4 (36,4%)	5 (45,5%)	11 (100%)
Total	19 (20,8%)	35 (38,5%)	37 (40,7%)	91

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Sobre o desempenho escolar durante a pandemia, 40,7% dos respondentes afirmaram que seu desempenho escolar caiu, enquanto que apenas 20,8% indicaram terem observado melhorias em seu desempenho escolar. Isso mostra que o ERE não potencializou, desse modo, tantas melhorias para o processo de ensino e aprendizagem como se anunciava na implementação, e que os estudantes também não estavam engajados nesta modalidade de ensino.

Tabela 31- Dados do Estudantes Sobre a Motivação Para Estudar Durante a Pandemia

Sobre a motivação para estudar:

	Eu já estava com pouca motivação para estudar e o período da pandemia me deixou ainda mais desmotivado(a)	Eu estava desmotivado(a) para estudar e o período da pandemia não interferiu nesse quadro.	Eu já estava com pouca motivação para estudar, mas o período da pandemia me trouxe alguma motivação.	Eu estava motivado(a) para estudar, mas o período da pandemia me deixou desmotivado(a).	Eu estava motivado(a) para estudar e o período da pandemia não interferiu nesse quadro.	Eu estava motivado(a) para estudar e o período da pandemia me deixou ainda mais motivado(a).	Total
1ª série	3 (9,7%)	1 (3,2%)	1 (3,2%)	17 (54,8%)	5 (16,1%)	4 (12,9%)	31 (100%)
2ª série	5 (12,2%)	0	1 (2,4%)	20 (48,8%)	10 (24,4%)	5 (12,2%)	41 (100%)
3ª série	2 (25%)	2 (25%)	0	3 (37,5%)	0	1 (12,5%)	8 (100%)
4ª série	1 (9,1%)	1 (9,1%)	0	9 (81,8%)	0	0	11 (100%)
Total	11 (12,1%)	4 (4,4%)	2 (2,2%)	49 (53,8%)	15 (16,5%)	10(11%)	91

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

A opção de resposta “Eu estava motivado(a) para estudar, mas o período da pandemia me deixou desmotivado(a)” foi predominante em todas as séries, atingindo 53,8% dos respondentes. Juntando-se os “desmotivados” da primeira e da quarta colunas obtivemos 60 estudantes (11+49), o que representa 66% (60/91) que se desmotivaram, ainda podendo-se adicionar os desmotivados da 3ª coluna, totalizando 70,3%. Ou seja, de acordo com os dados obtidos, 70,3% dos respondentes estavam sem motivação para estudar. Entre os da 4ª série, nenhum deles afirmou ter alguma motivação e na 3ª série, apenas 1 informou ter alguma motivação para estudar.

Talvez não tenham detectado o rendimento inferior por não terem tido a oportunidade de testar os conhecimentos adquiridos no ERE como pré-requisitos para aprender aos próximos; ou porque os professores desdobraram-se para trazer os pré-requisitos para cada aula ou conteúdo. Isso condiz com o relato da professora (P26): “Gostaria de destacar o quanto o trabalho, empenho e dedicação dos professores tem aumentado durante o ensino remoto. Que esses profissionais vêm se desdobrando para ensinar e motivar os seus alunos” (P26).

Em outra questão, foi perguntado “Como você vê (percebe, compreende) todo este

momento diferenciado que estamos vivendo?” Era uma questão aberta e as 113 respostas foram agrupadas por similaridade, conforme Tabela 32.

Tabela 32 - Respostas à questão “Como Você Vê (Percebe, Compreende) Todo Este Momento Diferenciado que Estamos Vivendo?”

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Percebeu/sentiu poucas alterações	2 (6,5%)	1 (1,9%)	0	1 (6,3%)	4 (3,5%)
Percebeu um fortalecimento de vínculos	1 (3,2%)	2 (3,7%)	0	1 (6,3%)	4 (3,5%)
Um momento de aprender com a vida e se fortalecer	1 (3,2%)	6 (11,5%)	0	3 (18,8%)	10 (8,8%)
Um momento difícil ou triste	15 (48,4%)	15 (27,8%)	5 (41,7%)	3 (18,8%)	38 (33,6%)
Momento de cuidar de si e dos outros	2 (6,5%)	7 (13%)	0	1 (6,3%)	10 (8,8%)
Momento de adaptação às condições adversas sobre as quais não temos controle	2 (6,5%)	8 (14,8%)	2 (16,7%)	2 (12,5%)	14 (12,4%)
É só uma fase e vai passar	1 (3,2%)	4 (7,4%)	2 (16,7%)	1 (6,3%)	8 (7,1%)
A Educação e o Ensino decaíram	1 (3,2%)	0	1 (8,3%)	0	2 (1,8%)
Um momento de novas mudanças e/ou oportunidades	2 (6,5%)	2 (3,7%)	2 (16,7%)	0	6 (5,3%)
Um momento de reflexão e de valorização sobre a vida	4 (12,9%)	6 (11,1%)	0	1 (6,3%)	11 (9,7%)
Um momento de retrocesso	0	1 (1,9%)	0	0	1 (0,9%)
Um momento de dificuldade financeira	0	1 (1,9%)	0	3 (18,8%)	4 (3,5%)
Um momento de perdas	0	1 (1,9%)	0	0	1 (0,9%)
Total	31	54	12	16	113 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

As respostas que foram agrupadas em “Um momento difícil ou triste” foram as com maior frequência, com 33,6%. Entre os matriculados na 1ª série esse índice foi de 48,4% das respostas, apontando que os estudantes mais jovens sentiram mais intensamente os efeitos emocionais do momento pandêmico, que condizem com Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) “o medo de um devir que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos” (p.2).

Algumas respostas demonstraram os efeitos emocionais de período pandêmico:

Acho que é um momento de aprendizagem, pois nesse período difícil, conseguimos ver o valor dos amigos e parentes, aprendi a importância de uma conversa olho a olho e não apenas pela tela do celular, a importância dos professores e entre outras coisas (E14, de 2ª série).

É uma coisa diferente, que interfere na maneira de pensar, no psicológico das pessoas, são muitas coisas acontecendo em pouco tempo (E49, de 1ª série).

É apavorante, passar por essa fase histórica realmente me assusta (E62, de 1ª série).

Que todas estamos com dificuldade e que esse ano está sendo difícil para todos (E50, de 1ª série).

Houve, também, estudantes que demonstraram estar atentos às alterações na vida e que isso poderia ser transformado em algo benéfico:

Foi um ano difícil pra todos, mas além dele ter sido difícil, acho que foi um ano de aprendizado para todos. Demos mais valor a nossa família, aos nossos amigos, aos abraços e apertos de mão, demos valor até o simples fato de ir a escola que era chato pra nós, ao nossos professores que se dedicaram ainda mais esse ano. Tudo se transformou nas nossas vidas, as salas de aulas foram substituídas por salas virtuais, os encontros de família todos feitos virtualmente, nossos amigos vemos só por WhatsApp.... Mas além disso, muita gente ficou desmotivado, outros se motivaram ainda mais correr atrás dos seus sonhos e objetivos (E61, de 1ª série).

Eu vejo um momento de aprendizado para todos, pois em pouco tempo tivemos que nos acostumar com um sistema que jamais pensamos que iríamos utilizar (E37, de 2ª série).

A parte positiva de um ensino *online* também foi indicada na entrevista, em que alguns estudantes revelaram ter descoberto a possibilidade de cursos *online*.

Você ver como que é o ensino remoto, a gente até ficou com a visão de fazer algo mais remoto. [...] A gente aprendeu a lidar mais com essas ferramentas, ver como que a gente pode fazer daqui pra frente, em coisas *online*, assim, pegar e, por exemplo, fazer um curso *online* para se especializar na tua área (E47).

Mesmo com as dificuldades citadas, viu-se novas possibilidades de formação. Lembramos que estes estudantes residem distante de cidades que oferecem mais possibilidades de formação e, então, vislumbram a aprendizagem por meio de cursos remotos, que tem sido uma tendência contemporânea.

A última questão para os estudantes foi: “Por gentileza, acrescente neste espaço algo que não foi contemplado no questionário acima, mas que considere relevante comentar”. Algumas respostas destacaram-se, como:

A pandemia me deixou mais ansioso, e com alguns sintomas de depressão (E29, de 2ª série).

O que o sistema educacional poderia fazer para melhorar o desempenho dos alunos com mais dificuldade nesse novo método de ensino? (E34, de 2ª série).

Como será voltar às aulas, e provavelmente em um ano seguinte sem ter tido um bom desempenho nesse... (E71, de 1ª série).

Gostaria que tudo voltasse ao normal, sem preocupações em perder alguém (E39, de 2ª série).

Qual a reação dos professores com essa pandemia, seria uma boa pergunta para ver como cada aluno vê a situação de vocês professores, que também não está sendo fácil (E67, de 1ª série).

Assim como citado por E39, os fatores emocionais causados pelo tempo pandêmico também foram mencionados nas entrevistas como obstáculos aos planos dos estudantes. Medo da doença, nervosismo e desânimo foram mencionados como entraves para querer permanecer no curso e para a aprendizagem – o que influenciou diretamente na qualidade das tarefas escolares realizadas. São fatores que poderiam estar fortemente relacionados à baixa concentração e pouca aprendizagem relatadas, vontade de desistir do curso, entre outros fatores citados com grande frequência na entrevista e no questionário.

Pelos dados, pôde-se perceber relatos que fatores econômicos, pessoais e sociais surgiram neste tempo, entretanto os fatores emocionais foram os mais intensos. Relatos de preocupação com a saúde de familiares, medo de perder pessoas próximas e afloramento de sintomas apontados como ansiedade e depressão parecem ter marcado a rotina dos estudantes.

Foram relatadas dificuldades para aprender sozinho, durante o ERE, pela falta de ter um professor acompanhando o desempenho individual do estudante. Assim, foi citado por todos os entrevistados que era mais difícil aprender pelo ERE, principalmente pela falta de ter um professor acompanhando passo a passo do desenvolvimento dos conteúdos curriculares estudados.

Dessa forma, no tocante às implicações do ERE, foram notados:

- problemas emocionais advindos da pandemia como o medo da doença, a ansiedade e o nervosismo foram fatores que interferiram diretamente na motivação e na aprendizagem.
- A parte positiva emergiu em propiciar ao estudante, ainda que forçadamente, de início, o acesso às ferramentas digitais de aprendizagem, despertando para fazer atividades *online*;
- Permaneceu recorrente, também nesta seção, relatos da dificuldade de aprender sozinho;
- Os dados dos estudantes de 1ª série foram os que mais relataram sentir os efeitos emocionais do período pandêmico;
- Para aproximadamente 60% dos estudantes, o rendimento escolar nesse período ficou

igual ou próximo de como era em sala de aula;

- A futura profissão por meio da conclusão do curso técnico continuava sendo importante;
- O gosto pelo curso e pela formação profissional não foram alterados. A importância do curso para a vida continuou sendo robusta;
- 70,3% declararam estar sem motivação para estudar;
- Ao refletirem sobre o momento pandêmico em que se encontravam, o caracterizaram como “momento difícil ou triste”, mostrando que os efeitos emocionais estavam intensos naquele período.

Ao analisarmos os dados das últimas seções deste capítulo percebemos que para os estudantes havia uma combinação dos efeitos causados pela pandemia e outros pelo ERE. Entre os efeitos não separáveis, elencamos os emocionais da pandemia na motivação para aprender no ERE, o distanciamento social e sensação de estar aprendendo menos, interferindo diretamente na motivação para aprender. A maioria desses efeitos estão inter-relacionados, tem mais de uma causa e podemos separá-los, para uma melhor compreensão dos fatos desse período.

A pandemia da Covid-19 afetou impiedosamente os aspectos emocionais dos estudantes como: medo da doença, de perder alguém próximo, situação financeira instável, sentimento de estar aprendendo menos, de estar perdido no tempo e no espaço, sem perspectivas de término da reclusão social. Também percebemos que foram sentidos efeitos do distanciamento social, falta de viagens de estudos, a desinformação de órgãos oficiais do Governo Federal, lentidão em ações para aquisição de vacinas, a perversa veiculação de notícias inverídicas (*fake news*) pelas redes sociais, que dificultavam ainda mais a compreensão da situação pandêmica.

O ERE atingiu o desempenho escolar devido a não presencialidade, pela insistência institucional em fornecer atividades que tentavam reproduzir as aulas presenciais expositivas e centradas na explicação do professor; falta de atividades que estimulassem a autonomia para estudar; a tentativa de se manter o controle sobre as atividades e o tempo dos estudantes encaminhou para a não proposição de trabalhos colaborativos; ausência de ações interdisciplinares devido à rigidez nos horários de trabalhos dos professores; a sensação de estar aprendendo menos aumentou a insegurança em exercer a futura profissão; a menor interatividade e as dificuldades para se aprender “em tela”; a dificuldade em estudar em tela de tamanho reduzido no *Smartfone*, que para a maioria tinha o seu uso compartilhado.

4.7 SEÇÃO INTEGRADORA

Na seção 3.1 inferimos que a negação do acesso ao conhecimento científico para a classe trabalhadora (SEMERARO, 2015) é uma forma das classes dominantes manterem a hegemonia não permitindo, assim, a formação de dirigentes oriundos de classes menos favorecidas. Também atestamos que a não apropriação de conhecimento científico, tal como ocorre com a educação bancária (FREIRE, 2005), oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

Nessa pesquisa, constatamos que o ERE foi implementado sem o devido mapeamento das condições de acesso aos materiais de aula fornecidos aos estudantes. E também as atividades impressas, caracterizavam-se em disponibilizar uma educação bancária, em que o estudante recebia conteúdos, deveria depositá-los em sua memória para depois transcrever em uma avaliação. Tais itens apontaram para uma educação depositária e, portanto, potencializadora para manter ou acentuar desigualdades entre as classes.

Em um ensino transmissivo que buscava manter o controle sobre as atividades dos estudantes, não era questionador nem dialógico. Não se percebia a ocorrência de negociação de significados, o diálogo no sentido freiriano. Assim, os resultados dessa pesquisa estão alinhados com a concepção de Freire (1985), tendo o ERE apresentado um ensino que não estimulou a criatividade, contribuiu para a passividade e tornou-se tedioso. O fato de se implantar uma modalidade de ensino que excluiu uma parcela dos estudantes, apresentou características de negação ao direito ao acesso a bens e serviços e, em alusão aos escritos de Freire (2005), associamos à uma profunda violência ao seu direito de pessoa.

O que vimos foi uma educação que desconsiderava o estudante como sujeito do processo educativo, este existindo apenas para receber e assimilar aquilo que lhe era enviado. Como se fossem “vazios” e precisassem ser enchidos de conhecimentos fornecidos pelos professores, numa concepção de educação bancária (FREIRE, 2005). Tais circunstâncias servem aos opressores, pois jamais atuam no sentido de conscientização dos oprimidos e mantêm as relações de poder da sociedade.

Consideramos que as atividades desenvolvidas pelo estudante na sua profissionalidade estudantil, no cotidiano escolar, pode ser considerada um ofício. Este ofício é uma constituição histórica da função desse sujeito que vai estruturando o seu quefazer de atividades escolares manifestadas, por exemplo, na sua postura em sala de aula, em realizar os registros de conteúdos, ouvir explicações, acompanhar demonstrações do professor, estudar para as avaliações, entregar trabalhos e ainda obter notas. Para Pereira (2015, p.2):

o ‘ofício de aluno’, expressão utilizada originalmente por autores de língua francesa (CHAMBORREDON; PREVOT, 1986; SIROTA, 1993; PERREDOUD, 1995) para explicar o conjunto de aprendizagens de que os estudantes precisam se apropriar para viverem sem problemas na escola.

Nesse trabalho, notamos que as alterações no cotidiano escolar, manifestado na alteração na rotina dos estudantes pelo distanciamento social e nas formas de convivência familiar, nos efeitos econômicos, na inserção de um ensino remoto emergencial, alteraram as percepções que os estudantes tinham sobre seu cotidiano, pois modificaram o ofício do aluno. As mudanças nas formas de ensinar e aprender, como se recebiam, realizavam e se devolviam tarefas, bem como a realização de provas levaram a alteração no ofício do aluno. E este deveria, então, agir de outra forma, diferentemente do ensino presencial, já que as demandas tinham sido alteradas. Essas alterações podem ter tornado-os mais passivos nos processos escolares e também mais distantes de uma aprendizagem duradoura e crítica. A passividade pode ter aproximado, ainda mais, a educação da concepção depositária de Freire.

Os estudantes tiveram o seu ofício alterado inclusive pelos professores: recebiam materiais resumidos e algumas questões para pensar e responder. Porém, muitas dessas questões tinham suas respostas disponíveis na *Internet* e, então, poderiam ser realizadas sem estudar o material. Mesmo os estudantes com material impresso poderiam comunicar-se sobre as respostas das questões. Assim o estudante obtinha notas boas, acreditando que estava aprendendo e que seu ofício de aluno estava tendo sucesso.

O trabalho dos professores foi de sobrecarga, pois deveriam planejar e elaborar os materiais, realizar *Meets* durante o horário das aulas, corrigir atividades devolvidas na plataforma *Google Classroom*, realizar orientações, sanar dúvidas diariamente pelo *WhatsApp Messenger*, além de efetuar os registros de notas e frequência dos estudantes. Era humanamente impossível elaborarem materiais de estudos com questões inéditas, devido ao ínfimo tempo disponível para planejamento didático comparado ao volume de trabalho imposto. “Os professores não tiveram tempo de preparo para organizar o seu ofício diante do colapso real e que afetou todo sistema educacional do mundo todo” (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022, p. 14).

As avaliações eram propostas e corrigidas pelos professores no *Google Classroom* e cabia-lhes o planejamento, elaboração, postagem, correção e *feedback* de cada item respondido pelos estudantes. Entretanto, era um trabalho manual verificar as notas conferidas às atividades no *Google Classroom* e transportá-las para o sistema de registro de classe *online* (RCO), já que estas duas plataformas não se comunicavam. Também foi contratada outra

plataforma, chamada de BI²⁵, que registrava as presenças dos estudantes em *Meet* e em videoaulas síncronas. O professor deveria acessar o BI, verificar as presenças e transportá-las manualmente para o RCO. Dessa forma, a imposição de atividades administrativas aos docentes foi alçada a níveis incompatíveis com a sua carga horária comprometendo, assim, a disponibilidade para o planejamento de ações didáticas mais específicas para o momento pandêmico.

Constatamos que o trabalho dos professores foi de iniciativa, muita competência e desenvoltura. No entanto, o trabalho exaustivo, muitas vezes, superando a jornada semanal pode comprometer os momentos de formação e de preparação das atividades. Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.12):

A educação remota vem trazendo questões e desafios para a Educação Básica e para a docência, mas, mesmo com todas as dificuldades, não se coloca em questão a paralisação dessas atividades. Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão.

Estas autoras apresentam uma pesquisa sobre a exaustão no trabalho docente durante o ERE no Estado do Rio Grande do Sul em 2020 e apontam que:

O material empírico mostra repetidas vezes uma demanda por disponibilidade irrestrita dos professores nesses tempos de pandemia. O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por *WhatsApp* (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.13).

Apontamos que houve sobrecarga no trabalho dos professores, pois estes estavam imersos em uma forma de ensino *online* que tinha materiais de ensino assemelhados ao das aulas presenciais, ou seja, não havia material específico, como ocorre na EaD.

O ERE ofertado nesse período de pandemia de Covid-19, assemelha-se a EaD apenas no quesito tecnologia, mas difere por completo em sua metodologia de ensino, pois as aulas remotas são centradas na figura do professor transmissor de conteúdo com alunos receptores. As interações virtuais foram improvisadas, conseqüentemente, as leituras, atividades e avaliações não utilizam metodologias e ferramentas diversificadas (GUIMARÃES, 2021, p.45).

Também apontamos para a necessidade de que haveria de ter uma equipe de tutoria para auxiliar o professor no *Google Classroom*, de forma semelhante como os monitores na

²⁵ O Power BI é uma plataforma unificada e escalonável para business intelligence (BI) empresarial, que reúne informações para a gestão. Disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/>. Acesso em 31 Out. 2022.

EaD. Estes monitores poderiam ser responsáveis pelo acompanhamento do acesso dos estudantes aos materiais postados, a videoaulas, envio das atividades propostas, entre outros. Desta forma, o docente teria maior disponibilidade para propor atividades mais significativas e buscar interação com os estudantes. Quando todas estas atividades foram deixadas a cargo do professor, percebemos que impactou a qualidade do seu trabalho.

Com a sobrecarga de trabalho, os professores tiveram menores chances de se capacitar e, com o tempo, tornam-se reprodutores de práticas o que se tornou uma educação depositária. Por isso, havia que se pensar em ampliação do tempo para planejamento e capacitação docente em tempos de pandemia. Salientamos também, que não houve apoio governamental para os professores adquirirem equipamentos para trabalhar no ERE.

A suspensão das aulas ocorreu após o período de planejamento anual, o qual antecedeu ao início das aulas. Dessa forma, os professores tiveram de rever seus planejamentos. Sentimos que ocorreu

[...] uma situação desafiadora às Secretarias de Educação e ao trabalho pedagógico dos professores, o que revelou certos problemas de ordem econômica e de acesso tecnológico, mostrando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o atraso no qual o país se encontra seja superado (SANTOS; GONÇALVES; RODRIGUES, 2022, p.2).

Na seção 4.3 apresentamos as condições de acesso ao ERE por parte dos estudantes e apontamos a ausência de identificação prévia das condições de acesso a equipamentos e conectividade por parte deles. Para Rappoport, Rodríguez e Bressanello (2020, p.2), é imprescindível conhecer a situação particular dos estudantes para, então, propor estratégias de atendimento aos estudantes. “[...] é fundamental ter a informações sobre a aprendizagem alcançada por cada aluno até o momento do isolamento e conhecer a infraestrutura das casas onde passam a quarentena, efeitos econômicos que famílias podem estar vivendo, situação epidemiológica do ambiente, etc”.

A partir destas ideias, receber um diagnóstico, para estabelecer as formas de comunicação entre professores e estudantes no ERE. Entretanto, a proposição das autoras não foi empregada na rede pública estadual do Paraná, a qual realizou a implantação do ERE sem um diagnóstico mínimo das condições de equipamentos e acesso aos conteúdos *online*.

Para Rappoport, Rodríguez e Bressanello (2020, p.8) “não é possível ensinar tudo o que foi previsto. O cenário inédito e o súbito ensino a distância nos obriga a limitar os conteúdos de nossa programação, priorizando os mais relevantes e pertinentes”. Entretanto, para os estudantes que pretendiam prestar vestibulares ou ENEM, os conteúdos cobrados não

foram flexibilizados e mantinha-se o compromisso dos professores em desenvolver todos os conteúdos curriculares.

Assim, o período de ERE durante pandemia desconsiderou “[...] as necessidades individuais dos estudantes, a dificuldade de acesso à tecnologia e à *Internet* e o contexto familiar e doméstico, nem sempre favoráveis aos estudos” (CASTILHO; SILVA, 2020, p.19). No entanto, mesmo com esses obstáculos, também foi perceptível que estimulou as instituições a se reinventarem, propondo novas e inesperadas ações. Estudantes e professores aprenderam, ainda que de certa forma forçadamente, novas formas de estudar, de aprender, de se relacionar em família, ou seja, uma gama de conhecimentos que não estavam no currículo escolar, mas que surgiram pela necessidade da convivência naquele momento.

Quanto a escolha de plataformas digitais como suporte ao ERE, o *YouTube Studio*²⁶ poderia ter sido utilizado para disponibilizar videoaulas. Essa ferramenta possibilita a gravação de aulas, tendo a vantagem de o vídeo ficar gravado para ser assistido outras vezes, dispondo também de um espaço de comentários que pode ser útil para esclarecer dúvidas e realizar alguma orientação aos estudantes. Este fato poderia resolver a adversidade enfrentada pelos professores - principalmente das disciplinas técnicas – em disponibilizar vídeos e videoaulas, uma vez que não havia tal possibilidade pelo *Google Classroom*.

Por vezes, apontamos nesse trabalho que no Estado do Paraná havia dificuldades para se elaborar e distribuir materiais de estudos aos estudantes durante o ERE. Constatamos que em outros países foram disponibilizados *sites* com os conteúdos e materiais didáticos elaborados pelos respectivos Ministérios da Educação, para que os estudantes e professores utilizassem. “*Seguimos educando*”, na Argentina; “*Aprendendo en línea*”, no Chile; “*Aprende en casa*”, na Colômbia; “*Aprendo en casa*”, no Peru e Guatemala; “*Profes em casa*”, na Espanha; “*Actividades para estudiantes*”, elaborado pela Organização dos Estados Iberoamericanos (RAPPOPORT; RODRÍGUEZ; BRESSANELLO, 2020) são alguns exemplos de ações desenvolvidas pelo governos dos países (e OEI) para disponibilizar atendimento educacional remoto em tempos de distanciamento social. Também encontramos a utilização de canais de TV governamentais na Argentina, Colômbia, Costa Rica, Honduras e México (RAPPOPORT; RODRÍGUEZ; BRESSANELLO, 2020) e de emissoras de rádio governamentais são mencionadas pelas autoras na Argentina, Colômbia, Paraguai e Peru.

²⁶ “O *YouTube Studio* foi desenvolvido para facilitar o trabalho dos criadores de conteúdo. A plataforma conta com ferramentas de análise de estatísticas, moderação de comentários, criação de *playlists*, adição de legendas, edição de vídeos, entre outras. A plataforma permite subir vídeos, iniciar transmissões, acompanhar as novidades do *YouTube*, entre outras funcionalidades”. Citado de <https://sernotavel.com.br/veja-como-o-youtube-studio-pode-melhorar-o-seu-canal>, Acessado em 27 Nov. 2022.

A exigência para os professores realizarem atendimento aos estudantes na mesma grade de horários das aulas presenciais de antes da suspensão destas, pode-se dizer que pretendiam manter uma certa organização escolar, porém obstaculizavam a proposição de um trabalho coletivo dos professores. Para Rappoport, Rodríguez e Bressanello (2020, p.8), “[...] recomenda-se trabalhar em colaboração com outros professores para propor currículos integrados e interdisciplinares. É uma excelente oportunidade para trabalhos de projeto envolvendo professores do mesmo grupo”. Porém, notou-se que os professores deveriam, compulsoriamente, trabalhar conforme sua grade de horários presencial, não havendo flexibilização para trabalhos coletivos ou interdisciplinares.

Acreditamos que para um ERE mais apropriado seria necessário que os estudantes possuíssem equipamentos e conexão à *Internet*, ambas com qualidade que permitisse acessar os recursos digitais. Tal solução não ocorreu e ainda passa por proposições governamentais de inclusão digital, a serem efetivadas no país.

A falta de acesso a computadores e *Internet* aos estudantes, até o presente, um problema não resolvido, devido a ausência de políticas governamentais. Nesse sentido, para Garcia *et al.* (2020, p.11) “nenhuma política pública foi desenvolvida para sanar o problema, o que nesse momento se torna extremamente importante para garantir acesso a todos os estudantes e diminuir os índices de evasão escolar, bem como para o desenvolvimento do país.”

Acreditamos que outras ações são importantes para que se possa atingir melhores níveis de aprendizagem mesmo no ERE, como, por exemplo, a garantia de uma renda mínima às famílias para que os estudantes possam utilizar seu tempo em ações de estudos, prioritariamente. Na esfera organizacional das instituições de ensino: sugere-se organizar horários de estudos além do período de aulas normais, adicionando tempo para debates, estudos coletivos, tirar dúvidas ou aprofundamento. Para isso é importante ampliar o tempo de planejamento das atividades para os professores e inserir tutor o ambiente virtual. Nas atividades impressas, é imprescindível ampliar disponibilidade de impressão de material, já que muitas vezes foi racionado.

A presencialidade em sala de aula permite interações em que o professor permanece mais atento às necessidades dos estudantes, sejam elas de ordem conceitual ou pessoal. Em tempos de ensino remoto, percebeu-se a dificuldade dos adolescentes em lidar com os próprios sentimentos, já que faltavam espaços de interação e momentos de conversa e de escuta, individual e coletiva. Os estudantes passaram por diversas experiências durante a

pandemia que foram significativas para eles, como as mudanças de rotina, o distanciamento social, a não presencialidade escolar, o medo da contaminação, insegurança financeira, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino no período pandêmico da Covid-19 por meio do ERE, foi marcado pela construção e aplicação de ideias inéditas no ambiente escolar, porém caracterizado por improvisações com métodos do tipo “tentativa e erro”. Durante o processo foi-se selecionando o que dava certo e os demais itens iam caindo em desuso. Até a denominação das atividades foi alterada: no início, chamava-se EaD, mas após algum tempo esse processo foi denominado de ERE. Em alguns Estados e Institutos Federais, as atividades desenvolvidas no ERE foram chamadas de atividades pedagógicas não presenciais (APNP).

Queremos deixar explícito que não somos contrários às medidas de distanciamento, isolamento social ou quarentena por entender que saúde é primordial e que nenhuma outra esfera da vida humana será relevante quando não há garantia de saúde ou de sobrevivência. Nossa questão tratou de investigar como se deu o processo formativo na EPT, de nosso convívio, durante o período excepcional da pandemia da Covid-19, para perceber se foi garantida aprendizagem para nossos estudantes, com a imposição do ERE. E que a(s) plataforma(s) contratada(s) para mediar as atividades de ensino tenha(m) as funcionalidades necessárias para que os professores e estudantes possam comunicar-se da melhor forma, compartilhar materiais e informações importantes.

O que percebemos é que houve, na medida do possível, a continuidade do calendário escolar com o ERE, porém não houve garantia de que alguma aprendizagem fosse alcançada. Os materiais eram disponibilizados conforme as possibilidades dos professores e também dos estudantes. Diante disso, ficou perceptível que aqueles que já apresentavam maior facilidade para estudar, em sala de aula, estudavam mais e os menos motivados ou com dificuldades não encontravam suporte para progredir nos estudos.

Nas respostas aos questionários, os estudantes citaram desmotivação, desânimo, medo, desinformação, dentre outros aspectos que dificultavam o desenvolvimento integral da aprendizagem. Essas sensações podem estar relacionadas às poucas ações governamentais no tocante à prevenção da Covid-19, informação institucional e ao pífio combate à doença no país, entre outros desmandos praticados. Entretanto, o atraso na vacinação da população era o maior agravante: enquanto em outros países já havia imunização em massa, no Brasil isso não ocorria e dava a impressão de ser um país desassistido de políticas de saúde para um momento tão delicado. Com certeza, isso acentuou as percepções negativas dos estudantes e da população em geral. Sucessivas ondas de Covid, cada vez mais transmissíveis e letais, aliado a um moroso projeto de vacinação em massa, causavam ainda mais medo à população.

Em um momento de medo da doença, de desassistência governamental para a compreensão da situação pandêmica e encaminhamento para imunização da população, teria sido de grande valia disponibilizar aos estudantes algum tipo de apoio psicológico por parte do poder público. O tempo pandêmico foi tenebroso e os estudantes não tinham amparo emocional para atravessar essa época, podendo, assim, causar-lhes danos à saúde emocional. Se os familiares estavam focados em manter trabalho e renda, os estudantes estavam desassistidos de amparo familiar.

Não sabemos em qual nível conceitual de apropriação de conhecimentos os estudantes estarão em relação ao ERE. Novos trabalhos de pesquisa são necessários para um diagnóstico pós-pandemia e como a escola deverá proceder para encarar as possíveis defasagens conceituais dos estudantes. Sugerem-se pesquisas sobre desdobramentos do ERE no ensino presencial, uma retomada de conteúdos para enfrentar a defasagem conceitual. Para se pensar em ações, no retorno às atividades presenciais, para mitigar os efeitos que este período ocasionou aos estudantes, acreditamos na importância de se fazer uma acolhida despertando o sentimento de pertencimento dos estudantes à escola e uma identificação das defasagens conceituais advindas desse tempo de ERE. Ou seja, ter um olhar atento a como estes estudantes se posicionam em relação às atividades presenciais.

Essa pesquisa tem suas limitações, já que valeu-se das respostas a questionários eletrônicos, de forma que alguns estudantes não participaram e o motivo pode ser por falta de conexão à *Internet*. Também por ser um estudo de caso do tipo “único” (YIN, 2010), valeu-se das conclusões referentes à amostra e não do “universo”. Embora o convite para participação tenha sido enviado via redes sociais, pode ser que alguns não tinham acesso rotineiro à *Internet* e, por isso, não responderam ao questionário. Assim, se por falta de conexão não se inseriram nesta pesquisa, seria muito mais difícil para estes utilizarem o ERE nas atividades *online*.

A pandemia alterou o contexto financeiro das famílias e forçou a entrada precoce desses adolescentes no mercado de trabalho, com funções temporárias ou precarizadas. E em uma região predominantemente agrícola, é possível que os estudantes estivessem trabalhando na propriedade familiar, onde não se tem horários fixos, a depender do ciclo de cada cultura.

Os professores adaptaram seu trabalho (seu ofício) para disponibilizar suas aulas aos estudantes, porém ainda sob a influência das amarras de um ensino conteudista. No ERE, reproduziram as formas de ensino tradicionais de sala de aula centradas na exposição oral dos conteúdos e a realização de exercícios de aplicação. Isso pode ter sido uma das causas da

sobrecarga informada pelos professores que tentavam enviar o material dos conteúdos e as avaliações. Talvez, se as atividades do ERE fossem desenvolvidas com outras metodologias, mais voltadas aos estudantes e ao seu desenvolvimento teriam sido mais produtivas. A pandemia denunciou a utilização de metodologias que são centradas no conteúdo e no professor.

Fatores já conhecidos da Educação impactaram no momento pandêmico como a rotatividade de professores, o ínfimo tempo de planejamento das aulas (as horas-atividades), falta de formação contínua, a manutenção da organização baseada em modelos industriais, (KUENZER, 2020) da escola, a organização dos estabelecimentos em horários fixos, falta de servidores para realizar a impressão, a entrega e o recebimento das atividades impressas demandava um volume considerável de trabalho e era necessário ter mais pessoal de apoio.

Havia a dificuldade em manter contato permanente com as famílias que não acompanhavam as informações oficiais da escola nem da SEED-PR. Também houve uma infestação de notícias falsas (*fake news*) e até mesmo negacionistas a respeito Covid-19 veiculadas reiteradamente, difundidas para desorientar a população que, então, confundia as famílias para compreenderem quando as informações eram oficiais e verdadeiras. Houve casos de desserviço, inclusive partindo de autoridades de alto escalão do Governo Federal e sua massa seguidora, no sentido de alienar a população a respeito dos cuidados para se evitar a transmissão da doença, seus efeitos e também sobre uma tão esperada vacinação e isso prejudicou o andamento de atividades escolares.

Notou-se, ainda, uma pequena parcela da população alinhada a esses discursos negacionistas da Covid-19, contrários ao distanciamento social e que reivindicavam o retorno imediato das aulas presenciais. Também teciam críticas injustas aos professores por estarem realizando as aulas de forma remota, *online*. Tal parcela alimentava seu repertório negacionista e necromante pelas desinformações veiculadas e até pelo desrespeito de autoridades com o enfrentamento da doença e das centenas de milhares de mortes que ocorreram no país, fomentava situações conflitantes entre a população e os profissionais que atuavam na escola. Estes fatores, aliados às dificuldades já citadas, causavam frustração e traziam mais desânimo aos professores.

A sobrecarga de trabalho, inclusive devido a manter o contato com os estudantes, já aliado ao insuficiente tempo para planejamento das atividades interferiu na percepção dos professores de que não estavam dando conta. Mesmo com todos esses reveses, atestamos que os professores se esforçaram, cada um com suas ideias, suas experiências e iniciativas,

tentando incluir e ensinar a todos. Os estudantes também foram resilientes, vencedores, pois atravessaram um período extenso de pandemia com medo, desinformação, vendo atrasos (acintosos) no projeto para a imunização da população, estudando quase que solitariamente em uma tela de tamanho limitado (*Smartfone*) e compartilhado, ou com material impresso, sem saber como seria o seu futuro, com embates com negacionistas, entre outros. Foram tempos difíceis que deixaram marcas indeléveis em nossas vidas.

No primeiro objetivo específico, “verificar como o processo de ensino e aprendizagem foi transposto para os estudantes e professores mediante o ERE na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio no período pandêmico”, constatamos que o ERE se caracterizou pela tentativa de fazer chegar até a casa dos estudantes as aulas tais quais eram as presenciais. Uma mescla de atividades síncronas, assíncronas, impressas e via TV aberta. Conservou-se o currículo e tentou-se prosseguir com as mesmas metodologias do ensino presencial, insistindo em manter o controle do professor sobre o processo. Assim, o calendário escolar foi cumprido.

No segundo objetivo específico, “identificar as condições que os estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio da escola escolhida dispunham para participar do ERE”, os estudantes informaram ter acesso a equipamentos e boa conexão à *Internet*. Porém, o equipamento predominante foi o *Smartfone* que, em muitos casos, seu uso deveria ser compartilhado.

No terceiro objetivo específico, “analisar como as mudanças nas formas de ensinar e aprender pelo ERE, ofertou possibilidades para os estudantes prosseguirem com o seu curso e como isso interferiu no desejo de conclusão do curso técnico e de exercício da profissão”, percebemos que partir da implementação do ERE foi possível aos estudantes darem continuidade ao curso, já que o calendário escolar foi retomado. Contudo, a qualidade ficou aquém do esperado, sendo que, isso interferiu de forma a aumentar a insegurança em exercer a futura profissão, devido ao fato de perceberem que estavam aprendendo menos do que o necessário para ser um profissional competente. No tocante ao desejo de conclusão do curso, não foram detectadas alterações significativas na percepção dos estudantes.

No quarto objetivo específico, “relacionar os fatores que influenciaram a aprendizagem, o aproveitamento escolar e as perspectivas de futuro dos estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na pandemia da Covid-19”: os fatores que influenciaram a aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 foram as limitações do ERE, a utilização no ERE de metodologias típicas de aulas presenciais, os efeitos emocionais da

pandemia como sentir-se desorientado frente a um momento difícil, não saber ou não conseguir estudar de forma autônoma foram os mais relevantes. Para o aproveitamento escolar, mais significativas foram as mudanças no ofício do aluno. Nas perspectivas de futuro, não percebemos alterações substanciais já que, pelos relatos, os estudantes estavam ansiosos para chegar ao fim do período pandêmico e retornarem à escola e a vida normal.

Retornando à tese desta pesquisa, “amparados por constatações empíricas pelo acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) nesse tempo, defendemos que o contexto da pandemia da Covid-19, manifestado na alteração do cotidiano dos estudantes pelo distanciamento social e nas formas de convivência familiar, nos efeitos econômicos, na inserção de um Ensino Remoto Emergencial, dentre outros, alteraram as percepções que estudantes tinham sobre seu cotidiano, seu curso e sua futura profissão, implicaram na redução das expectativas dos estudantes sobre a conclusão do curso e sua da futura profissão.” Constatamos que houve redução nas expectativas sobre a futura profissão, relacionado à insuficiente aprendizagem no ERE e à incerteza sobre o futuro. Entretanto, não foram encontrados elementos implicando para a redução das expectativas sobre a conclusão do curso, o qual, para os estudantes, continuava tendo grande importância para a vida.

Por fim, concluímos que, pela qualidade do que se foi observado no ERE, caracterizou-se como muito aquém do presencial. Contudo, sem dúvidas, contribui para minimizar os danos causados pela ausência de aulas presenciais. E na concepção de que Educação (e aprendizagem) estão relacionadas com o trabalho, não podemos negar que a partir de tantos impasses e o ineditismo das situações foram um espaço onde, ainda que forçosamente, aprendêssemos algo novo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em 02 jan. 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na *Internet*: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.** [online]. v.29, n.2, p.327-340, 2003.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte (v.1). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Maurício Lima. O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.23; 2020.
- BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa - PR**. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 22 jun. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 jan. 2021.
- BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 abr. 2023.
- BRASIL. Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out 1982. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1%C2%BA%20%2D%20Os%20arts. Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. **PROEJA**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Decreto nº 5,154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e Técnica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Técnica**. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 18 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal MEC**. O que é educação a distância, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, edição 53, seção 1, 18 de março de 2020, p. 39. 2020b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 02 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 02 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 15 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev 2017. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 14 jan.2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**. v.16, n. 3, 2019.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. **Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, Felipe Veziane Lembi de. A educação em quarentena: oportunidade de mudanças na direção de uma maior interdisciplinaridade. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.

CASTILHO, Mara Lúcia; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. A Covid-19 e a Educação Profissional e Tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos Institutos Federais. **Rev. Nova Paideia** -Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF, v. 2, n. 3. Núm. Esp. p. 18 – 34, 2020.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: Definição social da primeira infância e funções diferenciais da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/SP, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CHIAZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Ed: Vozes. Rio de Janeiro. 2006.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo. A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.150-204.

CGI, Comitê Gestor da *Internet* no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**. v.44, n.154, p.912-933. out./dez. 2014.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2023.

DOMINGUES, Thaiane de Góis. **Conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica no SENAI – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

FARIAS, Rosane de Abreu. Educação profissional na Rede FAETEC. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FERREIRA, Rubens da Costa. **Qualificação para o trabalho enquanto processo de formação continuada dos servidores técnico-administrativos da UFPA/ Campus de Cametá**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2016.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b, p.17-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018c, p.41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018d, p.125-149.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.249 – 266.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Tania Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giollo; RÊGO, Maria Carmen Freira Diógenes. **Design para oferta de conteúdo educacional no ensino remoto**. SEDIS: UFRN, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **La Costruzione del Partito Comunista 1923-1926 (CPC)**. Torino: Einaudi, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado profissional em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 25, n. 95, Rio de Janeiro, abr./jun.2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

KIELT, Everton Donizetti; PEREIRA, Ana Lucia; MORAES, João Carlos Pereira de. **Diagnóstico das condições de acesso de estudantes da Educação Profissional ao Ensino Remoto Emergencial na pandemia da Covid-19**. IV Simpósio de Educação IFRN – Campus Ipanguaçu, 2023.

KIELT, Everton Donizetti; PEREIRA, Ana Lucia; MORAES, João Carlos Pereira de. A implementação do Ensino Remoto Emergencial em uma escola de Educação Profissional no Paraná – um estudo de caso. **Enfil**, v. 2, n. 17 (2023): Dossiê Educação na Pandemia V.2. 2023b.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível**: apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. *Live* transmitida em 03/06/2020 pelo canal do MEP SINASEFE no Youtube e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-IBmIY>. Acesso em 08 fev. 2021.

LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **Holos**, v. 3, p. 164-175, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTELLI, Ivana. **EAD: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Educação, Marília, 2003.

MEC. Ministério da Educação. **Educação profissional e Técnica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016**. Brasília, 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em 14 jan. 2021.

MOORE, Micheal; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

PARANÁ. **Decreto Estadual n.º 4.320, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. 2020a.

PARANÁ. **Resolução SEED n.º 1.016- 03/04/2020** - Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. 2020b.

PARANÁ. **Resolução SEED n.º 1.111- 11/03/2021** - Estabelece os critérios para o registro de frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto durante a pandemia de Covid-19. 2020c.

PEREIRA, Fabio Hoffman. **Configuração do ofício de aluno: meninos e meninas na escola**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED-Pr, 2008, p. 61-76.

RAPPOPORT, Soledad; RODRÍGUEZ, Maria Sol; BRESSANELLO, María. **Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teóricopráctica para docentes** [Teaching in times of COVID-19. A theoretical-practical guide to teachers]. UNESCO, 2020.

REIS, Jessica Lopes dos; NOVAES, Yan de Souza; SÁ, Lauro Chagas e. Formação Profissional e Tecnológica em tempos de pandemia: uma análise do currículo praticado em dois cursos técnicos em Química. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. v.8, e18, 2022.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONÇALVES, José Alexandre; RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A educação básica na pandemia no Estado do Paraná: o que as pesquisas revelam? **Revista OLHARES**, v. 10, n. 1 – Guarulhos, 2022.

SANTOS JUNIOR, Veríssimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos Silva. Covid-19 e escolas no ar: transmissão de aulas por rádio e TV aberta em período de distanciamento social. **Revista BOCA**. Boa Vista. Ano II, v. 3, n. 8, 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões Invisíveis – as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.24, n.1. p.233-244, jan-abr, 2015.

SIROTA, Régine. Le Métier d'Élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104, p. 85-108, out. 1993.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci: educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana**. 1. ed. Appris: Curitiba, 2014.

TRAUTWEIN, Mariana Medeiros; SANTOS, Marli Afonso dos. Ensino remoto emergencial – o desafio docente. *In: Educação em Tempos de COVID-19: desafios e possibilidades*. Curitiba: Bagai, 2020, v. 1, p.127-138.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert Kuo Zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

YIN, Robert Kuo Zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ESTUDANTES**Eixo I – Perfil do Estudante**

1- Sexo/Gênero:

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro: _____

2- Cor/Raça:

Amarela

Branca

Preta

Parda

Indígena

Prefiro não dizer

3- Idade:

Até 14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos ou mais

4- Em qual município você mora?

5- Renda Familiar mensal:

Menor ou igual a R\$261,25

De R\$261,25 a R\$522,50

De R\$522,50 a R\$1045,00

De R\$1045,00 a R\$1567,50

Acima de R\$1567,50

Nenhuma renda

6- Em qual estabelecimento de ensino você estuda?

CEEP Naiana Babaresco de Souza

Outra: _____

7- Qual a distância (aproximada) da sua casa até a escola?

Resposta _____

8- Você está matriculado(a) em qual curso?

Técnico em Agronegócios – Integrado

Técnico em Edificações – Integrado

Outro: _____

9- Em qual série você está matriculado(a).

1ª série

2ª série

3ª série

4ª série

Outra: _____

10- Por que você escolheu este curso?

Resposta: _____

11- Você já exerce uma profissão? (Se sim, especifique).

Sim

Não

Qual: _____

12- Quantas horas por dia você se dedica ao seu trabalho?

13- Está exercendo algum trabalho remunerado neste momento?

Sim, estou trabalhando Home Office

Sim, estou trabalhando e saindo de casa

Não estou trabalhando.

14- Você possui acesso à *Internet* em sua casa?

Sim, via *wi-fi* e *Internet* móvel do celular

Sim, apenas *wi-fi*

Sim, apenas *Internet* móvel do celular

Não tenho acesso

15- Como você considera a estabilidade do sinal da sua *Internet*?

Muito boa (Posso realizar chamadas de vídeo por horas ou jogar *online* o tempo que desejar).

Boa (Posso fazer chamadas de vídeos, mas às vezes a *Internet* trava).

Ruim (Posso fazer apenas chamada de voz).

Muito ruim (Não consigo fazer nenhum tipo de chamada, pois a comunicação é muito difícil).

Não tenho acesso a *Internet* em casa.

16- Quais equipamentos de informática você dispõe em sua residência?

Computador de mesa (*Desktop*)

Notebook

Smartfone/Celular

Tablet

Não possuo equipamento em casa

Outro: _____

17- O equipamento é compartilhado com outras pessoas?

Sim

Não

18- Você tem um local próprio para estudo?

Sim

Não

Outro: _____

19- Você está participando das aulas na modalidade EaD ou via acesso remoto?

Sim

Não

20- Como você avalia a qualidade do seu aprendizado durante o período de atendimento remoto?

Resposta: _____

21- Assinale abaixo quais TICs abaixo você e seus professores têm utilizado?

Zoom

Bongo

Google *Meet*

Moodle

Google *Classroom*

E-mail

Whatsapp

Skype

FaceTime

Nenhum

Outro: _____

22- Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta em seu estudo remoto?

Horas de estudo excessivas

Conciliação das atividades de aprendizagem com os afazeres domésticos

Conciliação das atividades de aprendizagem com jogos e brincadeiras

Dificuldades no uso das TIC's

Internet de baixa qualidade ou limitada

Falta de infraestrutura ou equipamentos adequados

Nenhuma dificuldade

Explique: _____

Eixo II – Características da aprendizagem

1- Nesse período da quarentena devido à Covid-19, você está se sentindo motivado para estudar?

Sim

Não

Comente: _____

2- Você sentiu vontade de desistir do curso durante a pandemia?

Sim

Não
Cite os motivos. _____

3- Você acredita que vai concluir o curso?

Sim

Não

4- Quantas horas por semana você se dedica aos estudos?

Resposta: _____

5- Quais disciplinas que você está cursando e acredita que está aprendendo de forma satisfatória?

Resposta: _____

6- Quais disciplinas que você está cursando e acredita que não está aprendendo de forma satisfatória?

Resposta: _____

7- Você acredita que, no geral, está aprendendo o suficiente para desempenhar sua futura profissão?

Sim

Não

Explique: _____

8- Você considera que tem recursos suficientes (conexão à *Internet* e equipamento de qualidade) para acompanhar a aprendizagem durante a pandemia:

Sim

Não

Eixo III- Condições de estudo Perspectivas

1- O período da pandemia afetou sua vontade de estudar?

Sim

Não

Por quê? _____

2- Como o período da pandemia afetou a sua convivência familiar.

Resposta: _____

3- Como o período da pandemia afetou sua convivência social (amigos, lazer, etc)?

Resposta: _____

4- Como o período da pandemia interferiu nas suas perspectivas com a futura profissão?

Resposta: _____

5- Sobre a importância do seu curso técnico, após o período da pandemia, você acredita que (marque quantas achar corretas):

concluir este curso será de fundamental importância para minha carreira profissional.

concluir este curso será de fundamental importância, pois dependerei desta profissão para me sustentar.

concluir este curso não será de grande importância, pois pretendo fazer outro curso ou graduação (universidade) em outra área.

Não precisarei trabalhar na área deste curso para me sustentar.

Não pretendo concluir este curso.

Outra: _____

6- Além deste curso, pretendo fazer outro(s) inclusive um curso de graduação (Universidade):

sim

não

Qual curso: _____

7- Durante a pandemia:

percebi que minha formação profissional se tornou ainda mais importante;

percebi que minha formação neste curso não é tão importante.

Minha percepção sobre a importância do curso não se alterou.

8- Durante a pandemia:

Percebi que meu gosto pelo curso e formação profissional aumentaram.

Percebi que meu gosto pelo curso e formação profissional não foram alterados.

Percebi que meu gosto pelo curso e formação profissional diminuiram.

9- No momento da pandemia percebi que:

Minha futura profissão através da conclusão deste curso será ainda mais importante.

Minha futura profissão através da conclusão deste curso será tão importante quanto já era.

Minha futura profissão através da conclusão deste curso será ainda menos importante.

10- Quando forem retomadas as aulas presenciais, você acredita que:

O seu curso será ainda mais importante para a sua vida.

O seu curso terá a mesma importância para a sua vida como tinha antes da pandemia.

O seu curso não será tão importante para a sua vida.

11- Durante a pandemia, você:

Se dedicou aos estudos como fazia na sala de aula.

Estudou só o suficiente para conseguir a aprovação de ano.

Se dedicou além do que fazia em sala de aula, pois tem mais tempo disponível.

Outro: _____

12- Durante a pandemia, você acha que:

Teve bom desempenho na aprendizagem estudando em casa, da mesma forma que eu tinha em sala de aula.

Teve resultados de estudos bem próximos aos de quando estava em sala de aula.

Seu desempenho escolar caiu em relação a quando estava em sala de aula.

Outro: _____

13- Sobre a motivação para estudar,

Eu já estava com pouca motivação para estudar e o período da pandemia me deixou ainda mais desmotivado(a)

Eu estava desmotivado(a) para estudar e o período da pandemia não interferiu nesse quadro.

Eu já estava com pouca motivação para estudar mas o período da pandemia me trouxe alguma motivação.

Eu estava motivado(a) para estudar mas o período da pandemia me deixou desmotivado(a).

Eu estava motivado(a) para estudar e o período da pandemia não interferiu nesse quadro.

Eu estava motivado(a) para estudar e o período da pandemia me deixou ainda mais motivado(a).

14- Como você vê (percebe, compreende) todo este momento diferenciado que estamos vivendo?

Resposta: _____

Por gentileza, acrescente neste espaço algo que não foi contemplado no questionário acima, mas que considere relevante comentar.

Sobre as informações prestadas:

- () Autorizo o uso e a divulgação das informações acima, desde que preservada minha identidade.
- () Não autorizo o uso e a divulgação das informações.

Você gostaria de receber os resultados dessa pesquisa, quando estes forem divulgados?

Sim

Não

E-mail: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES**Eixo I – Perfil profissional**

1- Sexo/Gênero:

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro: _____

2- Cor/Raça:

Amarela

Branca

Preta

Parda

Indígena

Prefiro não dizer

3- Idade:

Até 25 anos

De 26 a 30 anos

De 31 a 35 anos

De 36 a 40 anos

De 41 a 45 anos

De 46 a 50 anos

Mais de 50 anos

4- Em qual município você mora?

5- Tempo de docência:

Até 02 anos

De 03 a 05 anos

De 06 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

Mais de 20 anos

6- Atualmente, qual tipo de contrato de trabalho você possui?

Concursado

Contrato Temporário

Outro _____

7- A escola em que você tem a maior jornada como professor/a é?

CEEP Naiana Babaresco de Souza

Outra: _____

8- Qual a sua carga horária de trabalho semanal na Rede de Ensino? (Considere também as horas atividades)

Até 10 horas

De 11 a 20 horas

De 21 a 30 horas

De 31 a 40 horas

Mais de 40 horas

9- Em qual período do dia você tem o maior número de aulas?

Matutino

Vespertino

Noturno

10- A maior parte da sua carga horária semanal como docente na Rede de Ensino concentra-se em qual etapa ou modalidade?

Educação Infantil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental

Ensino Médio Regular

Educação de Jovens e Adultos

Profissional Técnico de Nível Médio Integrado

Profissional Técnico Subsequente

Educação Especial

Outra:

11- Qual a sua formação?

Licenciatura

Bacharelado

Outro

Nome do curso: _____

12- A(s) disciplina(s) que você ministra atualmente pertencem:

À base nacional comum do curso Téc. em Agronegócios;

À base nacional comum do curso Téc. em Edificações;

Às disciplinas técnicas ou específicas do curso Téc. em Agronegócios;

Às disciplinas técnicas ou específicas do curso Téc. em Edificações;

Outro: _____

13- Você considera que sua atuação docente na Educação Profissional é diferenciada da sua atuação na escola de regular? Explique.

Resposta: _____

14- Quais competências você acredita que são importantes e que você deseja formar nos estudantes desses cursos técnicos?

Resposta: _____

Eixo II – As atividades de Ensino

1- Como você considera que está a qualidade do seu trabalho docente durante o período de atendimento remoto?

Resposta: _____

2- Durante o período de atendimento remoto você alterou suas metodologias para ensinar? Explique.

Resposta: _____

3- Durante a pandemia, você acredita que seus alunos estão aprendendo os conteúdos: com o mesmo rendimento/qualidade ao do tempo em que tinham aula presencial com rendimento/qualidade superior ao do tempo em que tinham aula presencial com rendimento/qualidade inferior ao do tempo em que tinham aula presencial

4- Durante a pandemia, você acredita que seus alunos estão:

Menos motivados para aprender

mais motivados para aprender

Permanecem com o mesmo nível de motivação ao que demonstravam em sala de aula.

5- Sobre as suas aulas durante a pandemia, você acredita que os estudantes:

estão mais dispostos a concluir seu curso

estão menos dispostos a concluir seu curso

permanecem com a mesma disposição para concluir seu curso.

6- Durante a pandemia, você acredita que seus alunos têm aprendido o suficiente para serem profissionais competentes?

Sim

Não

Explique o porquê. _____

7- Como você analisa o envolvimento dos estudantes nos períodos pré-pandemia, durante a pandemia e na pós-pandemia: quais as diferenças (que há e que haverão) em cada período?

Resposta: _____

Por gentileza, acrescente neste espaço algo que não foi contemplado no questionário acima, mas que considere relevante comentar.

Sobre as informações prestadas:

- () Autorizo o uso e a divulgação das informações acima, desde que preservada minha identidade.
- () Não autorizo o uso e a divulgação das informações.

Você gostaria de receber os resultados dessa pesquisa, quando estes forem divulgados?

Sim

Não

E-mail: _____