

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

SÍLVIO NEI DA SILVA MACHADO

**ABANDONO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA NA ESCOLA ESTADUAL
DE ENSINO MÉDIO OLINDO FLORES DA SILVA EM SÃO LEOPOLDO/RS:
(Des)encantos, (des)estímulos e (des)crenças**

São Leopoldo

2022

SÍLVIO NEI DA SILVA MACHADO

**ABANDONO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA NA ESCOLA ESTADUAL
DE ENSINO MÉDIO OLINDO FLORES DA SILVA EM SÃO LEOPOLDO/RS:
(Des)encantos, (des)estímulos e (des)crenças**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosangela Fritsch

Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato

São Leopoldo

2022

M149a Machado, Sílvio Nei da Silva.

Abandono escolar em tempos de pandemia na escola estadual de ensino médio Olindo Flores da Silva em São Leopoldo/RS : (des)encantos, (des)estímulos e (des)crenças / Sílvio Nei da Silva Machado. – 2022.
245 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch
Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato.”

1. Abandono escolar. 2. Aulas remotas. 3. Ensino médio.
4. Evasão escolar. 5. Pandemia. I. Título.

CDU 37

SÍLVIO NEI DA SILVA MACHADO

**ABANDONO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA NA ESCOLA ESTADUAL
DE ENSINO MÉDIO OLINDO FLORES DA SILVA EM SÃO LEOPOLDO/RS:
(Des)encantos, (des)estímulos e (des)crenças**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 22 de abril de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério de Mesquita Teles – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão – IFMA

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. Darciel Pasinato - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sem o apoio da CAPES não seria possível realizar a pesquisa.

Deus está nas pessoas, naquilo que elas têm de mais humano. Desta forma, parece-me que seria mais justo enxergá-Lo nas grandes mulheres e homens que fizeram parte da minha vida e que, graças a eles e elas, encontro-me aqui, neste ponto da minha caminhada.

À minha orientadora, Rosangela Fritsch, por ver em mim um pesquisador que eu não sabia existir. Pela sua humanidade, compreensão e carinho.

Ao meu coorientador, Darciel Pasinato, por me fazer compreender a importância do rigor acadêmico e pela disponibilidade.

Aos membros da Banca, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva e Prof. Dr. Rogério de Mesquita Teles.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional/Escolar (PPGEe/UNISINOS), em especial às colegas de mestrado Luciane Flores Homem e Carina Malon pela troca de experiências e pela parceria.

Aos docentes e alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, em especial, à ex-diretora, Professora Wanda Helena Mondadori Duarte, pelo apoio e pelo incentivo decisivo para meu ingresso no mestrado.

À esposa e companheira de todas as horas, Luciane da Silva. Essa caminhada não seria possível sem você ao meu lado.

Aos filhos que a vida me deu: Richard, Cauê e Júnior. Aprendo com vocês todos os dias, mesmo a distância.

À minha mãe, Cleusa da Silva Machado, pela vida, pelas advertências e pelo incentivo em estudar sempre, apesar de todas as dificuldades.

À minha avó, Alfrida da Silva Machado, a vó Bida, (in memoriam).

Ao meu avô, Olívio Machado (in memoriam).

Ao sogro José Irai da Silva (in memoriam).

À sogra, Antônia Terezinha Moutinho (in memoriam) infelizmente vitimada pela Covid-19.

Espero poder honrá-los neste trabalho.

Reflexões "pós" sala de aula

Ontem, estava trabalhando com o gênero textual “carta do leitor” em sala de aula. Gosto muito de utilizar o jornal na classe, pois nele temos a oportunidade de trabalhar a língua atual, em um contexto de produção contemporâneo e real. Em determinado momento, após distribuir os jornais aos alunos, um deles me chamou:

(Cabe lembrar que se trata de uma turma de 2º ano do ensino médio, com jovens entre os 15 e 19 anos de idade).

- Professor, olha só esse anúncio aqui!

Mostrou-me com o dedo indicador uma página de classificados, em que se destacava um anúncio de cursos do SENAC.

- Ok, Fulano, mas não estamos trabalhando com anúncios. Você já leu a carta do leitor que eu pedi?

- Já vou ler, “sor”! Será que é bom esse curso aqui de polimento e pintura automotiva? (acho que era esse o curso) É só 24 horas de curso e posso fazer aos sábados!!!

Na hora, fiquei meio “chateado” pelo fato da atividade não ter despertado o menor interesse naquele aluno. Mesmo com toda a proposta de valorizar a língua e seus usos, de trazer fatos e assuntos do cotidiano para sala de aula, de fugir um pouco do “gramatiquês” tradicional, nada daquilo funcionava. “O que há de errado?”, pensei.

No dia seguinte, após refletir, cheguei à conclusão que não posso condenar esse aluno por estar mais interessado em um curso profissionalizante do que nas minhas aulas. Todavia, não posso também me condenar por não ter atingido meu objetivo com ele, pois, afinal de contas, estava fazendo o meu papel. Acontece que, em determinados momentos da vida (ou na maior parte dela) as pessoas pensam somente em sobreviver com alguma dignidade. Esse menino vislumbrava um futuro um pouco melhor com esse curso que, com certeza, era o melhor que ele poderia fazer naquele momento. Embora a importância da língua portuguesa ter ficando em segundo ou terceiro plano para aquele jovem, e mesmo que ele só perceba o quanto essas reflexões e usos da linguagem serão importantes em qualquer profissão que porventura ele venha a escolher, tudo o que o rapaz quer é ganhar um pouco mais. Tudo o que ele quer é ter uma profissão que lhe garanta uma qualidade de vida um pouco melhor. Só isso. E eu, como professor, preciso perceber e entender esse processo, compreendendo as realidades, mas sem me afastar do foco e sem menosprezar a minha importância e a importância daquilo que ensino (e aprendo).

RESUMO

A presente dissertação tem como tema o abandono escolar em tempos de pandemia na Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, localizada no Bairro Scharlau, na cidade de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul. O abandono e a evasão escolar no Ensino Médio têm sido objetos de estudos diversos e configuram-se como grandes desafios dessa etapa da educação básica. As taxas de abandono observadas entre os anos de 2007 a 2019, ainda que numa demonstração de queda nesse período, agravaram-se diante do quadro de pandemia e a consequente suspensão das aulas presenciais no ano de 2020. A pesquisa tem como objetivo geral analisar fatores associados que influenciam no abandono escolar no Ensino Médio, em tempos de pandemia, no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. Com base nas ideias de autores como Bourdieu; Passeron (2009), Dubet (2004 e 2011), Freire (1991), Castel (1998), Laval (2019), Dayrell e Jesus (2016), Silva; Pelissari; Steimbach (2013) e Morin (2015) foi possível estabelecer um aporte teórico que servirá de base a esta dissertação. O presente trabalho configura-se em um estudo de caso qualitativo. Foi realizada uma análise documental, buscando-se descrever as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, por meio das leis, decretos, pareceres e demais tipos de documentos. Para compreender o comportamento dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, a produção de dados foi obtida por meio de um questionário *online* (*Forms da Microsoft*). Das questões dissertativas, foram selecionadas quatro categorias de análise: abandono escolar em 2020; sentimentos em relação ao ensino remoto; organização do estudo em casa (em tempos de pandemia) e incentivo para estudar por parte dos empregadores (em se tratando de alunos trabalhadores). Com o intuito de caracterizar fatores relacionados à pandemia nas falas dos docentes da escola, optou-se pela realização de um grupo focal. Da transcrição do grupo focal, foram selecionadas oito categorias de análise: recursos digitais, aulas síncronas e participação discente (*Google Meet*); abandono escolar durante a pandemia de Covid-19; domínio de ferramentas digitais docentes; modelos educacionais e autonomia discente; relação escola-comunidade escolar durante a pandemia; disponibilidade de recursos tecnológicos por parte de docentes e discentes para a realização das aulas remotas e sentimentos dos docentes em relação ao período

vivido em 2020. Neste intrincado processo, a pandemia trouxe consequências diversas que contribuíram decisivamente para o aumento das desigualdades educacionais e para o agravamento do abandono escolar. Há que se ressaltar que, junto com a pandemia, uma série de fatores econômicos, sociais, culturais e emocionais, tecidos nesta rede complexa, atuaram de forma a agravar quadros de exclusão escolar que antes da pandemia já eram preocupantes. Esses novos elementos amplificaram e potencializaram as desigualdades, dando-lhes ainda mais destaque e escancarando algo que já deveria ter sido enfrentado de forma mais séria pelos governos, gestores, professores e pela sociedade como um todo.

Palavras-chave: abandono escolar; evasão escolar; Ensino Médio; pandemia; aulas remotas.

ABSTRACT

The present dissertation has as its theme the school dropout in pandemic times, at Olindo Flores da Silva State High School, located in the neighborhood of Scharlau, in the city of São Leopoldo, state of Rio Grande do Sul, Brazil. School dropout and dropout in high school have been objects of several studies and are configured as major challenges of this stage of basic education. The dropout rates observed between the years 2007 and 2019, although showing a decline in this period, worsened in the face of the pandemic and the consequent suspension of face-to-face classes in 2020. The research has as general objective to analyze associated factors that influence high school dropout, in pandemic times, in the context of Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. Based on the ideas of authors such as Bourdieu; Passeron (2009), Dubet (2004 and 2011), Freire (1991), Castel (1998), Laval (2019), Dayrell and Jesus (2016), Silva; Pelissari; Steimbach (2013) and Morin (2015) it was possible to establish a theoretical contribution that supports this study. The present work is configured in a qualitative case study. A document analysis was carried out, seeking to describe national, state and municipal educational policies, through laws, decrees, opinions and other types of documents. To understand the behavior of students at Olindo Flores da Silva State High School, data production was obtained through an online questionnaire (Microsoft Forms). From the essay questions, four categories of analysis were selected: school dropout in 2020; feelings about remote teaching; organization of study at home (in pandemic times) and encouragement to study by employers (in the case of working students). In order to characterize factors related to the pandemic in the speeches of school teachers, a focus group was chosen. From the transcript of the focus group, eight categories of analysis were selected: digital resources, synchronous classes and student participation (Google Meet); school dropout during the Covid-19 pandemic; mastery of digital teaching tools; educational models and student autonomy; school-school community relationship during the pandemic; availability of technological resources by teachers and students to carry out remote classes and teachers' feelings about the period lived in 2020. In this intricate process, the pandemic brought several consequences that contributed decisively to the increase in educational inequalities and the worsening of school dropout. It should be noted that, along with the pandemic, a series of economic, social, cultural and

emotional factors, woven into this complex network, acted to aggravate situations of school exclusion that were already worrying before the pandemic. These new elements amplified and potentiated inequalities, giving them even more prominence and opening up something that should have already been faced more seriously by governments, managers, teachers and society as a whole.

Keywords: school dropout; truancy; high school; pandemic; remote classes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão metodológica.....	56
Figura 2 - Convite café da manhã docentes.....	65

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Fachada da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva em 1983	20
Fotografia 2 - Ato na Av. Thomaz Edison, em frente à escola, durante a greve do magistério de 2019.....	21
Fotografia 3 - Muro da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva nos dias de hoje	21

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxas de Abandono no Ensino Médio no Brasil de 2007 a 2019	24
Gráfico 2 - Taxas de Abandono no Ensino Médio no RS de 2007 a 2019	25
Gráfico 3 - Taxas de Abandono no Ensino Médio em São Leopoldo/RS de 2007 a 2019	26
Gráfico 4 - Taxas de Abandono no Ensino Médio na E.E.E.M. Olindo Flores da Silva de 2007 a 2019	27
Gráfico 5 - Comparativo das taxas de abandono no Brasil, Rio Grande do Sul, São Leopoldo e na E.E.E.M. Olindo Flores da Silva no 1º ano do Ensino Médio de 2007 a 2019	28
Gráfico 6 - Ano em que está matriculado	108
Gráfico 7 - Turno em que está matriculado	109
Gráfico 8 - Faixa etária	110
Gráfico 9 - Estado Civil	111
Gráfico 10 - Grau máximo de escolaridade do pai	112
Gráfico 11 - Grau máximo de escolaridade da mãe	112
Gráfico 12 - Pessoas que compartilham a residência	113
Gráfico 13 - Pessoas da residência que trabalham	114
Gráfico 14 - Propriedade da residência	115
Gráfico 15 - Condições de habitação – água encanada/tratada	116
Gráfico 16 - Condições de habitação – energia elétrica	116
Gráfico 17 - Condições de moradia - pavimentação	117
Gráfico 18 - Condições de moradia – quantidade de cômodos	118
Gráfico 19 - Alunos que pretendem trabalhar/estagiar durante a realização do Ensino Médio	119
Gráfico 20 - Estudo e trabalho	120
Gráfico 21 - Vínculo empregatício	120
Gráfico 22 - Carga horária de trabalho semanal	121
Gráfico 23 - Exigência de horas-extras	122
Gráfico 24 - Trabalho e dependência familiar	123
Gráfico 25 - Reprovações	124
Gráfico 26 - Anos em que foi reprovado	124
Gráfico 27 - Componentes curriculares com maior dificuldade de aprendizado	125

Gráfico 28 - Estudantes que já abandonaram a escola em algum momento	126
Gráfico 29 - Incentivo para continuar estudando.....	127
Gráfico 30 - Acesso à internet.....	127
Gráfico 31 - Meio de acesso à internet.....	128
Gráfico 32 - Acesso às aulas pelo Google Classroom	129
Gráfico 33 - Equipamento para acessar as aulas remotas.....	129
Gráfico 34 - Propriedade do equipamento para usar as aulas	130
Gráfico 35 - Facilidade para acessar as aulas	131
Gráfico 36 - Espaço adequado para estudar em casa	131
Gráfico 37 - intenção de desistir de estudar durante a pandemia	132
Gráfico 38 - Perda de emprego familiares durante a pandemia.....	132
Gráfico 39 - Facilidade de uso das tecnologias pelos professores.....	133
Gráfico 40 - Devolução das atividades dentro do prazo.....	134
Gráfico 41 - Horas dedicadas ao estudo por dia	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva.....	22
Quadro 2 - Turmas da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva (2020).....	23
Quadro 3 - Trabalhos encontrados na Revisão de Literatura.....	35
Quadro 4 - Síntese dos fatores associados à evasão e ao abandono no E.M.	44
Quadro 5 - Documentos analisados	57
Quadro 6 – Nomes de pesquisadores, filósofos, artistas e desportistas renomados	64
Quadro 7 - Dados dos professores participantes	64
Quadro 8 - Questões centrais	68
Quadro 9 - Porcentagem de alunos participantes e em busca ativa	107
Quadro 10 - Artigos selecionados	241
Quadro 11 - Dissertações selecionadas.....	242
Quadro 12 - Teses selecionadas.....	245

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEd	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE-E	Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DOE	Diário Oficial do Estado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMURS	Federação das Associações dos Municípios do RS
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Informatização da Secretaria de Educação
MEC	Ministério da Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SEDUC	Secretaria da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SES	Secretaria da Saúde
SESI	Serviço Social da Indústria
SINEPE RS	Sindicato do Ensino Privado
SMED	Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Revisão de Literatura	35
1.2 Do Abandono à Pesquisa: uma jornada pessoal	45
2 PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1 Análise de documentos	57
2.2 A Produção de dados com os estudantes	60
2.3 A Produção dos dados com os docentes	62
3 PERCURSO TEÓRICO	72
3.1 Juventudes	72
3.2 Abandono Escolar	74
3.3 Trabalho	77
3.4 Desigualdades Educacionais	79
3.5 Da Complexidade do Problema	82
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	88
4.1 O que dizem os documentos?	88
4.2 A perspectiva dos estudantes	106
4.2.1 Abandono escolar em 2020 (pandemia)	135
4.2.2 Sentimentos em relação ao ensino remoto	138
4.2.3 Organização do estudo em casa (em tempos de pandemia)	140
4.2.4 Incentivo para estudar por parte dos empregadores (alunos trabalhadores) .	142
4.3 As vozes de professores e professoras	144
4.3.1 Recursos digitais, aulas síncronas, participação discente – <i>Google Meet</i>	145
4.3.2 Abandono Escolar durante a pandemia de Covid-19	152
4.3.3 Domínio de ferramentas digitais docentes	168
4.3.4 Modelos educacionais e autonomia discente	180
4.3.5 Relação escola-comunidade escolar durante a pandemia	189
4.3.6 Disponibilidade de recursos tecnológicos por parte de docentes e discentes para a realização das aulas remotas	191
4.3.7 Sobrecarga de trabalho docente e discente na pandemia	195
4.3.8 Sentimentos dos docentes em relação ao período vivido em 2020	203
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	222

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES	231
APÊNDICE B - ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA	241

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, vinculada à Linha de Pesquisa 1: Educação, História e Políticas. Tem como tema de pesquisa o abandono escolar em tempos de pandemia, no contexto de uma escola estadual de Ensino Médio, na cidade de São Leopoldo/RS.

A escolha do tema “abandono escolar no ensino médio” se dá, primeiramente, pela trajetória pessoal, durante a minha jornada, como estudante/trabalhador do ensino médio noturno, no final da década de 1980, início dos anos 1990, associada ao ingresso na carreira, anos mais tarde, como professor da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, e às observações do campo empírico sobre o assunto, que o exercício profissional provocou. Soma-se a isso o fato de que a escola em que trabalho atualmente fez parte do estudo intitulado *Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar* (FRITSCH, 2015), o que me instigou a dar continuidade às discussões sobre o tema. Diante da participação da escola na pesquisa e do meu envolvimento com o Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional/Escolar (PPGEe/UNISINOS), ingressei no mestrado em abril de 2020 com o intuito de aprofundar os estudos, com base naquilo que já foi pesquisado sobre o tema, propondo novos caminhos e possibilidades para o entendimento desse fenômeno tão complexo.

O abandono e a evasão escolar no Ensino Médio têm sido objeto de estudos diversos e configuram-se como grandes desafios dessa etapa da educação básica, visto que os números ainda são alarmantes, conforme será evidenciado posteriormente.

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo que perdura até os dias de hoje e, infelizmente, sem uma perspectiva de a curto ou médio prazo, ser resolvidas. Apesar dessa situação ainda existir em todos os níveis da Educação Básica, é a quantidade de alunos que deixam as classes escolares no Ensino Médio que chama a atenção (OLIVEIRA; THUMS; ALVES, 2015, p. 49).

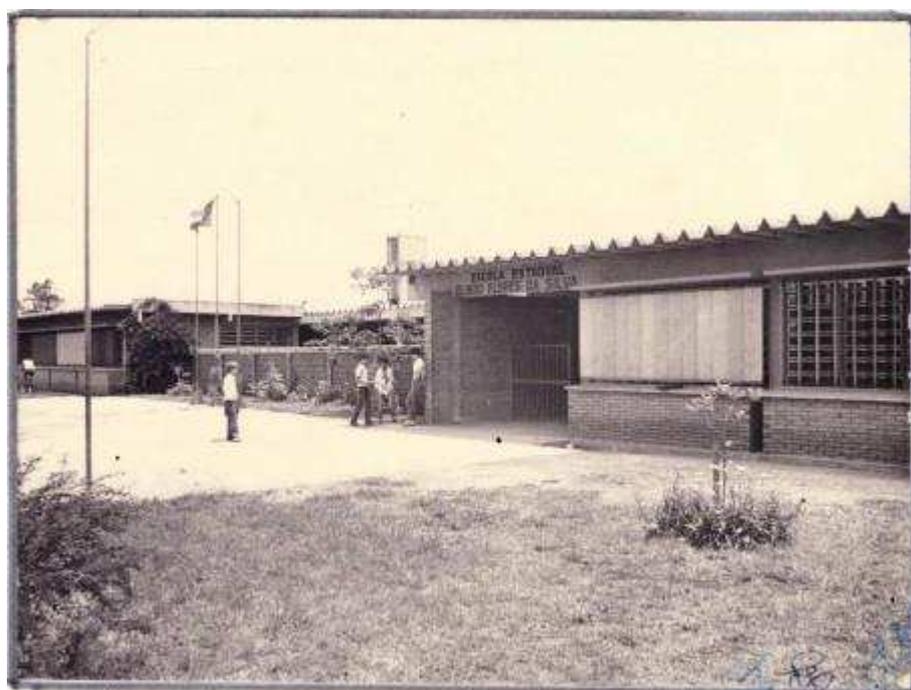
Com relação ao campo empírico, o estudo se deu na Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, situada no município de São Leopoldo, pertencente à 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE). A escola localiza-se no Bairro

Scharlau, mas recebe alunos de toda a zona norte da cidade de São Leopoldo. Contava, no ano de 2020, com 16 turmas de ensino médio, totalizando 516 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite.

O “Ginásio Estadual Olindo Flores da Silva” foi criado no ano de 1963 e estava situado na rua Reinaldo Becker, no bairro Scharlau. Por meio do Decreto nº 16.095 de 19 de dezembro de 1963, foi assim denominado em homenagem ao advogado, jornalista, professor e estudioso da língua portuguesa e da literatura, o senhor Olindo Flores da Silva, falecido em 21 de setembro de 1960.

No ano de 1979 ocorreu a mudança para a atual localidade, na Avenida Thomaz Edison nº 2.158. A escola passou a atender alunos de 5ª a 8ª série do então denominado 1º Grau. No ano de 1983, no mesmo local, passou a funcionar a “Escola Estadual de 2º Grau no Bairro Scharlau”. Em 1993, há a unificação das “duas escolas”, sendo que sua denominação atual – Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva - passa a ser utilizada a partir do ano 2000.

Fotografia 1 - Fachada da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva em 1983



Fonte: Acervo da escola (2022).

A escola possui um forte protagonismo dentro da cidade de São Leopoldo com relação às reivindicações dos docentes e funcionários de escola. Além disso, possui uma larga tradição democrática, sendo uma das primeiras escolas a realizar

conselhos de classe participativos com os estudantes, o que se mantém até os dias de hoje.

Fotografia 2 - Ato na Av. Thomaz Edison, em frente à escola, durante a greve do magistério de 2019



Fonte: Acervo da escola (2022).

O Bairro Scharlau, onde está localizada a escola, fica na zona norte da cidade de São Leopoldo e é um dos maiores do município. De acordo com o Censo de 2010, o bairro possuía uma população de 14.456 pessoas. Além disso, o bairro possui uma economia bastante ativa com supermercados, farmácias, bancos e indústrias.

Fotografia 3 - Muro da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva nos dias de hoje



Fonte: Acervo da escola (2022).

No quadro 1 é possível visualizar um breve histórico da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva.

Quadro 1 - Linha do tempo da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva

Ano	Histórico
1963	21/01 – É criado o “Ginásio Estadual no Bairro Scharlau” – São Leopoldo/RS. 02/03 – Iniciam-se as aulas. 11/11 – Inauguração oficial. 19/12 – A escola passa a ser denominada “Ginásio Estadual Olindo Flores da Silva”.
1979	Março de 1979 – Muda-se para o prédio novo, na Avenida Thomaz Edison, nº 2158 – Bairro Scharlau – São Leopoldo/RS. 29/05 – Passa a chamar-se “Escola Estadual Olindo Flores da Silva”, atendendo alunos da 5ª à 8ª série do 1º grau.
1983	21/02 – É criada a “Escola Estadual de 2º Grau no Bairro Scharlau” (funcionando junto à Escola Estadual de Olindo Flores da Silva).
1986	12/02 – A “Escola Estadual Olindo Flores da Silva” passa a se chamar “Escola Estadual de 1º Grau Olindo Flores da Silva”.
1993	22/03 – Acontece a unificação das “duas escolas” e passa a se

	chamar “Escola Estadual de 1º e 2º Graus Olindo Flores da Silva.
2000	Passa a atender exclusivamente o Ensino Médio e seu nome muda para “Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva”, o qual se mantém até hoje.

Fonte: Acervo da escola (2022).

Atualmente, a escola atende exclusivamente o Ensino Médio. Abaixo, o quadro de turmas da escola no ano de 2020. Havia oito turmas de primeiro ano, sendo cinco no turno da manhã, uma no turno da tarde e duas no turno da noite; cinco turmas de segundo ano estavam distribuídas entre três turmas no turno da manhã e uma no turno da noite; havia ainda três turmas de terceiro ano, sendo duas no turno da manhã e uma no turno da noite, conforme ilustradas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Turmas da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva (2020)

Ano	Manhã	Tarde	Noite
1º	5	1	2
2º	3	-	2
3º	2	-	1

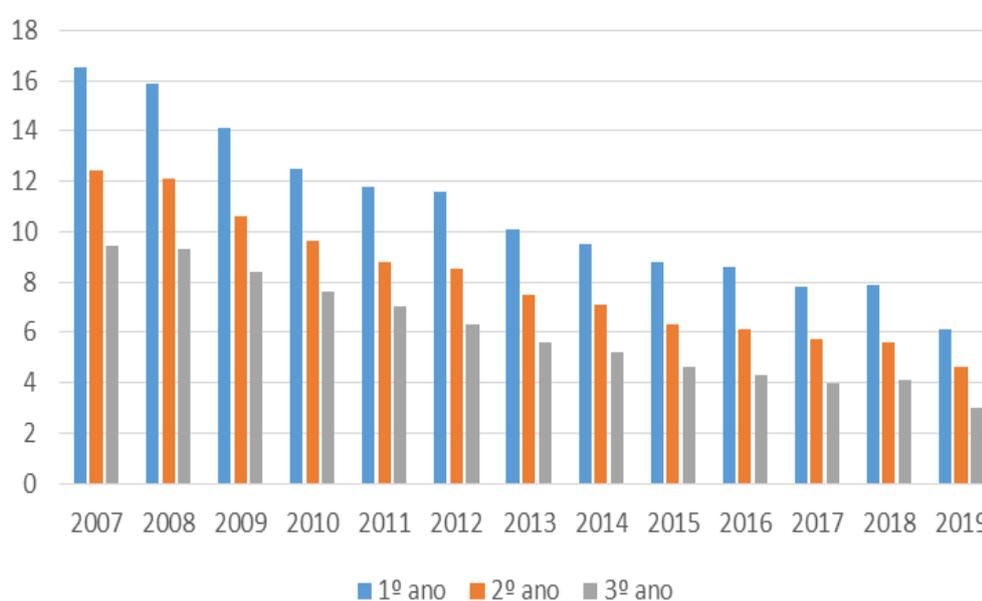
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Tomando como base o Dicionário de Indicadores Educacionais (BRASIL, 2004) e o próprio site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos distinguir os conceitos de Abandono e Evasão escolar, comumente confundidos como sinônimos. O abandono compõe as taxas de rendimento escolar, assim como a aprovação e a reprovação e refere-se ao estudante que deixou a escola dentro de um mesmo ano, retornando no ano seguinte. A evasão está relacionada às taxas de transição, juntamente com a promoção e a repetência escolar, ou seja, refere-se aos estudantes que saem da escola e não retornam mais, considerando o ano seguinte. As taxas de rendimento e de transição compõem as taxas de fluxo escolar.

Com base nos dados do INEP (2020), foi traçado um comparativo das taxas de abandono no ensino médio do país, do estado, do município e da escola em questão. Pode-se observar pelo Gráfico 1 - Taxas de Abandono no Ensino Médio no Brasil de 2007 a 2019 - que, em nível nacional, há um decréscimo com relação às

taxas de abandono. De 2007 a 2019, houve uma redução significativa no abandono escolar nos três anos do ensino médio regular. Analisando-se o ano de 2007, por exemplo, no 1º ano do Ensino Médio, a taxa de abandono foi de 16,7%; no 2º ano, de 12,4%; no 3º, de 9,4%. Se comparadas ao último ano de registro, 2019, temos, respectivamente, 6,1% no 1º ano do Ensino Médio, 4,6% no 2º ano e 3% no 3º ano. No Gráfico 1 é possível visualizar a queda gradual nas taxas de abandono em nível nacional.

Gráfico 1 - Taxas de Abandono no Ensino Médio no Brasil de 2007 a 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

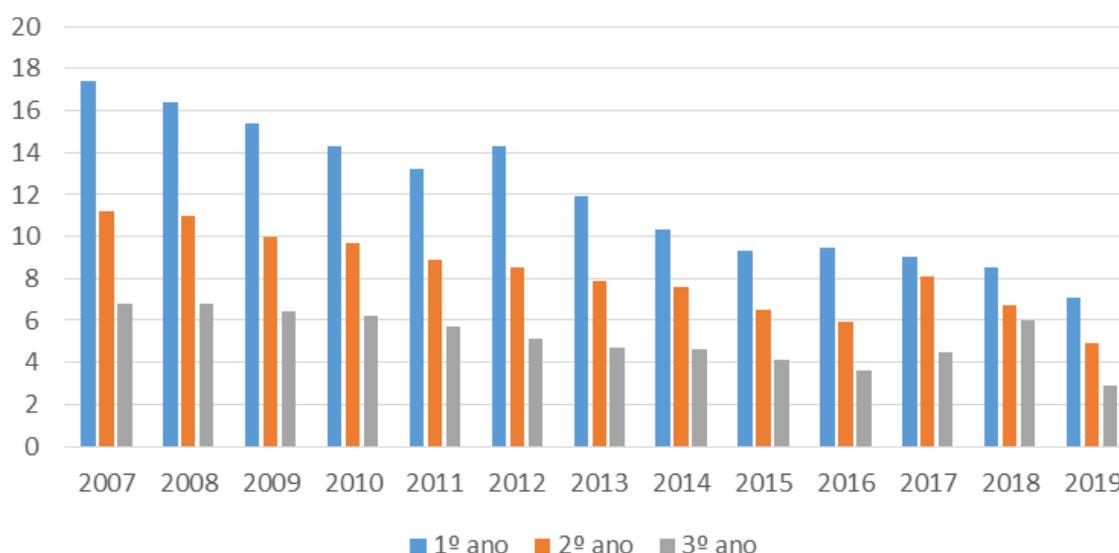
Um outro aspecto importante a ser ressaltado é que, assim como poderá ser observado posteriormente nos dados referentes ao estado do Rio Grande do Sul, ao município de São Leopoldo e à Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, as maiores taxas de abandono concentram-se no 1º ano, caindo no 2º e diminuindo ainda mais no 3º ano do Ensino Médio. Essa constante aparece em todos os anos analisados, de 2007 a 2019, nos dados nacionais.

Os números do estado do Rio Grande do Sul assemelham-se àqueles encontrados no Brasil. No entanto, observa-se uma ligeira diferença, tendo o estado números um pouco maiores na média do que aqueles encontrados no cenário nacional. É interessante observar também que os números do estado do Rio Grande do Sul acompanham a tendência decrescente conforme o período analisado, de

2007 a 2019. Como exemplo, podemos tomar o ano de 2007, com 17,4% no 1º ano do Ensino Médio e 7,1% em 2019, contra 16,5% e 6,1% respectivamente em nível nacional. Para o 2º ano, os números são semelhantes, sendo que em 2007 apresentou uma taxa de 11,2% e em 2019, 4,9%. No 3º ano, os números do estado do Rio Grande do Sul mostraram-se ligeiramente menores, iniciando com 6,8% em 2007, mantendo essa taxa em 2008 e, posteriormente, caindo de forma mais tímida. Em 2019, atingiu a taxa mais baixa, com 2,9% no 3º ano do Ensino Médio.

A título de curiosidade, as taxas de abandono do Ensino Médio no RS mantiveram uma queda pequena e gradual até o ano de 2016, quando atingiu 3,6%, subindo para 4,5% em 2017 no 3º ano do Ensino Médio, chegando a 6% em 2018, para novamente cair em 2019 para 2,9%. Observa-se também que no ano de 2018, os números entre os três anos do Ensino Médio ficaram mais próximos, sendo 8,5% no primeiro, 6,7% no segundo e 6% no terceiro.

Gráfico 2 - Taxas de Abandono no Ensino Médio no RS de 2007 a 2019



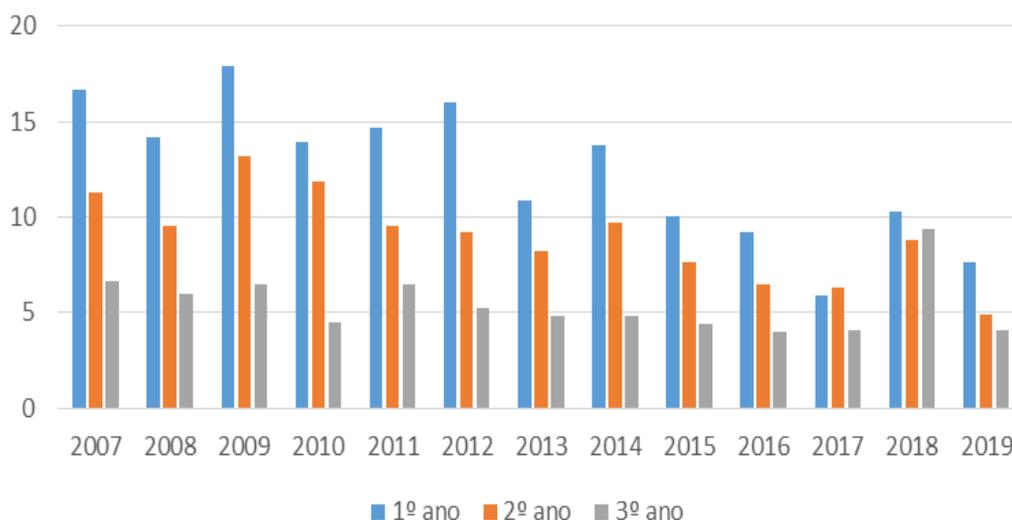
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Já no Gráfico 3 - Taxas de Abandono no Ensino Médio de São Leopoldo/RS - no que se refere apenas ao Ensino Médio regular oferecido no município, percebe-se também uma curva decrescente, com algumas exceções, como no ano de 2012, quando no 1º ano do Ensino Médio houve um aumento considerável no número de abandonos com relação a 2011. De forma geral, as taxas de abandono no Ensino

Médio no município de São Leopoldo/RS assemelham-se às do estado, com pequena variação, observando-se uma tendência de queda, salvo algumas exceções, quando há uma elevação das taxas, mas que tornam a cair subsequentemente.

Destaca-se o maior índice para o 1º ano do Ensino Médio em 2009, com uma taxa de 17,9%; apresenta a menor taxa, dez anos mais tarde, com 5,9%; finaliza o período em 2019, com 7,6%. O 2º ano também apresenta uma tendência geral de queda, ficando a maior taxa de abandono em 2009, com 13,2%, e a menor em 2019, com 4,9%. As taxas de abandono no 3º ano do Ensino Médio em São Leopoldo apontam uma queda menor entre 2007 (6,6%) e 2019 (4,1%), destacando-se uma discrepância em 2018, quando apresentou a maior taxa, 9,4%, ficando maior que a taxa do 2º ano, 8,8%, aproximando-se do 1º ano, com 10,3%.

Gráfico 3 - Taxas de Abandono no Ensino Médio em São Leopoldo/RS de 2007 a 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

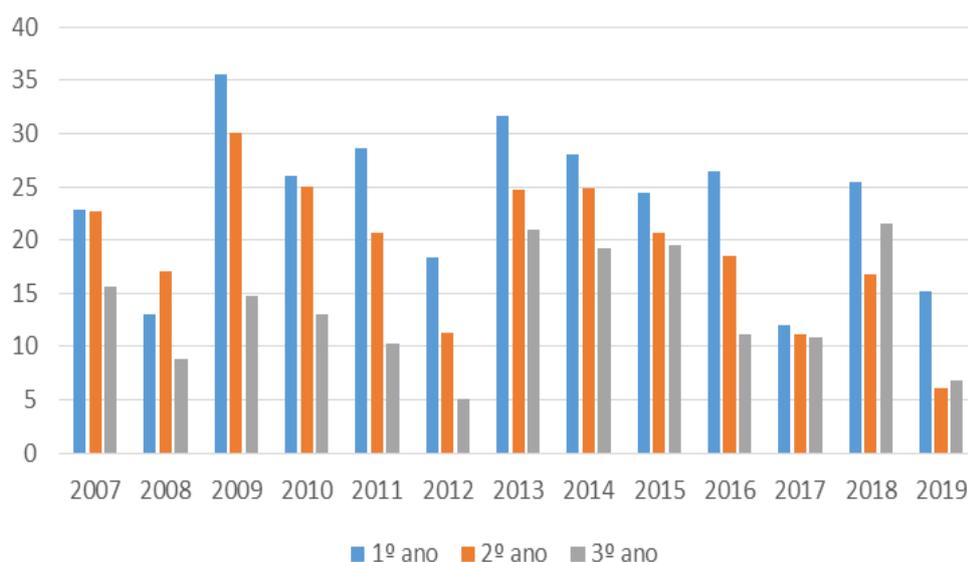
É interessante observar, no gráfico referente aos números da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, uma discrepância muito maior em relação ao Brasil, ao estado do Rio Grande do Sul e ao município de São Leopoldo. As porcentagens de abandono nesta escola são bastante elevadas se comparadas com as médias nacional, estadual e municipal. Nota-se, de forma geral, um gráfico mais irregular, embora, nos últimos anos analisados, exista uma tendência de queda.

No 1º ano, a maior taxa está no ano de 2009, com 35,6%, caindo para 26% em 2010 e subindo novamente em 2011, para 28,6%. Em 2012, é registrada outra queda de um pouco mais de 10 pontos percentuais, 18,3%, tomando patamares mais altos em 2013, quando atingiu 31,7%. O índice mais baixo para o 1º ano do Ensino Médio na Escola foi em 2017, com 12%, finalizando o período analisado, em 2019, com 15,2%.

Os números do 2º ano acompanham a mesma tendência do 1º ano, ficando sempre abaixo dele, da mesma forma que nos cenários nacional, estadual e municipal. A maior taxa para o 2º ano foi em 2014, com 24,9% e a menor em 2019, quando atingiu 6,1%.

Assim como se repetiu nas outras análises (Brasil, RS e São Leopoldo), os números do 3º ano são menores que os do 1º e do 2º, consecutivamente, exceção feita ao ano de 2018, quando os números do 3º ano superaram os do 2º, 21,6% contra 16,8%, respectivamente. Em 2018, observa-se uma maior aproximação das taxas de abandono nos três anos do Ensino Médio, já que o 1º ano apresentou 25,4%.

Gráfico 4 - Taxas de Abandono no Ensino Médio na E.E.E.M. Olindo Flores da Silva de 2007 a 2019

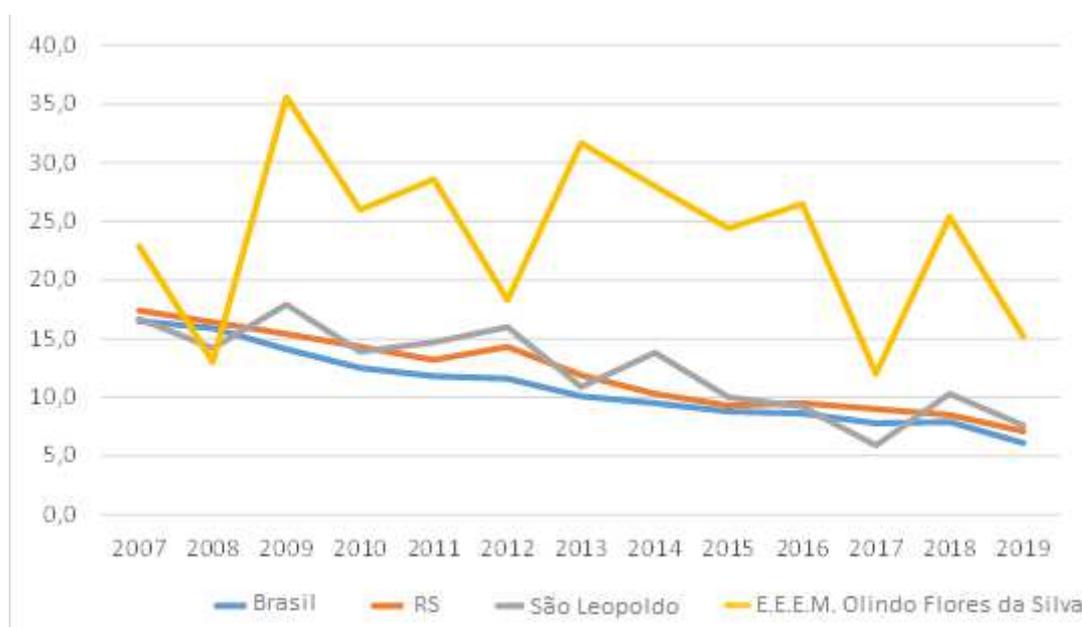


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Abaixo, no Gráfico 5, foi traçado um comparativo entre as taxas de abandono do 1º ano do Ensino Médio no país, no estado do Rio Grande do Sul, no município

de São Leopoldo e na escola, nosso campo empírico. Observa-se de forma mais clara que os dados da escola são, de forma geral, bem mais elevados do que os demais, atingindo uma discrepância maior em 2009, quando a taxa de abandono escolar no 1º ano do Ensino Médio chegou a 35,6%. Além disso, embora seja um gráfico mais irregular se comparado aos demais que apresentam queda gradual com pequenas variações, o gráfico da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva mostra uma ligeira tendência de queda.

Gráfico 5 - Comparativo das taxas de abandono no Brasil, Rio Grande do Sul, São Leopoldo e na E.E.E.M. Olindo Flores da Silva no 1º ano do Ensino Médio de 2007 a 2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante do abandono escolar no Ensino Médio, que por si só configura um problema importante a ser estudado, no ano de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia de coronavírus, SARS – CoV2¹. Perante a crise mundial de saúde pública, inúmeros países suspenderam diversas atividades, entre elas, nas escolas, as aulas presenciais. No Brasil, a situação não foi diferente, sendo que essa medida foi

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 13 nov. 2020.

adotada em todo o território nacional, especialmente por iniciativa das secretarias de educação municipais e estaduais.

De acordo com os dados do UNICEF², no que se refere ao ano de 2019, portanto antes do início da pandemia, na rede pública estadual, a taxa de abandono escolar no Ensino Médio era de 6,40%. Na escola Olindo Flores da Silva, esse número representa que 10,9% dos estudantes desta instituição estavam em situação de abandono, sendo que a maioria desses eram do 1º ano do Ensino Médio, 33 estudantes, ou 73,3% o total de abandonos da escola, 45 alunos.

Apesar de todos os esforços realizados pelas redes de ensino, gestores, escolas, professores e famílias no intuito de manter os alunos vinculados à escola, várias foram as dificuldades encontradas tanto com relação à disponibilidade de equipamentos, acesso à *internet*, quanto à adaptação dos conteúdos ao modelo remoto de ensino e mesmo o despreparo dos docentes para essa nova realidade.³ Se já tínhamos um panorama bastante preocupante com relação ao abandono escolar em tempos de “normalidade” no que tange à questões sanitárias, diante da pandemia, apresentou-se um cenário bastante complexo, o qual afetou substancialmente a rotina de gestores escolares, professores e funcionários e, especificamente, estudantes e seus familiares.

As primeiras notícias sobre uma epidemia que começava a se espalhar por uma cidade de grande porte da China iniciaram-se no final do ano de 2019⁴. Para quem estava do outro lado do planeta, até aquele momento, tudo parecia muito distante. Na realidade, acompanhava-se com uma certa indiferença e desconhecimento aquilo que parecia estar tão afastado da nossa realidade.

Logo em seguida, após a identificação do novo coronavírus pelos chineses⁵, a primeira morte causada pelo vírus ocorreu em 11 de janeiro de 2020⁶. Logo em

² Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (*United Nations International Children's Emergency Fund*). Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/painel/43172636/2019/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

³ Disponível em: [enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf \(unicef.org\)](#). Acesso em: 27 abr. 2021.

⁴ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Disponível em: Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS Brasil <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em: 27 fev. 2021

⁵ Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais

seguida, países vizinhos à China começam a relatar casos, e não levou muito tempo até que o vírus chegasse à Europa, ainda no mês de janeiro.

No final do mês de fevereiro, é detectado o primeiro caso no Brasil: um homem de 61 anos que tinha viajado à Itália, um dos países mais afetados pelo coronavírus no continente europeu, a negócios⁷. Aliás, na fase inicial, a Itália foi um dos países mais atingidos pela doença na Europa, impondo uma quarentena em seu território no início do mês de março de 2020⁸. No dia 11 de março do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara a pandemia de coronavírus⁹.

A partir da segunda metade do mês de março, diversos estados brasileiros dão início a uma série de restrições com o intuito de conter a doença: fechamento total ou parcial do comércio não essencial, a obrigatoriedade da utilização de máscara em espaços públicos, a disponibilização de álcool gel nos locais de atendimento e de grande circulação de pessoas e a suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades. Com o tempo, o mundo assiste a uma escalada sem precedentes no número de casos, atingindo o recorde diário de infecções por COVID-19, segundo a OMS, em 18 de julho de 2020¹⁰.

Pouco menos de cinco meses da primeira morte por coronavírus no país, no dia 08 de agosto de 2020, o Brasil atinge a alarmante marca de 100.000 mortes¹¹. Em 27 de fevereiro de 2021, após passarmos por períodos de quedas no número de casos e de mortes diárias, para depois assistirmos novamente ao recrudescimento da doença, o Brasil contabilizava a impressionante marca de 254.221 vidas perdidas, com mais de 10 milhões de casos desde o início da pandemia¹². No mundo, contabilizava-se 2.446.008 mortes, sendo o Brasil o terceiro colocado do

graves em humanos do que o resfriado comum. Disponível em: Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS Brasil <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em: 27 fev. 2021

⁶ China anuncia a primeira morte causada pelo novo coronavírus em 11/01/2020. Um homem que havia feito compras no mercado de frutos do mar de Wuhan, de 61 anos. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-evolu%C3%A7%C3%A3o-da-pandemia-de-covid-19/g-52174021>. Acesso em: 27 fev. 2021.

⁷ Disponível em: <https://istoe.com.br/coronavirus-chega-ao-brasil/>. Acesso em: 27 fev. 2021

⁸ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/coronavirus-italia-impoe-restricoes-e-populacao-deve-ficar-em-casa>. Acesso em: 27 fev. 2021

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2021

¹⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/07/18/covid-19-mundo-tem-recorde-diario-de-infeccoes-aponta-oms.htm>. Acesso em: 27 fev. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/08/no-dia-em-que-brasil-atinge-100-mil-mortes-por-covid-19-governo-comemora-um-dos-menores-indices-de-obitos-por-milhao.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2021.

¹² Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 27 fev. 2021.

ranking mundial no número total de casos, ficando atrás apenas da Índia, segundo colocado no número de óbitos, atrás dos Estados Unidos¹³, primeiro colocado.

Enquanto isso, num tempo recorde, vacinas foram produzidas por diversos laboratórios em nível mundial, sendo que a primeira dose aplicada no mundo ocorreu no Reino Unido, no dia 08 de dezembro de 2020, em uma senhora de 90 anos de idade¹⁴. No Brasil, a primeira pessoa vacinada foi uma enfermeira de 54 anos, em São Paulo¹⁵.

Os efeitos da pandemia foram sentidos por todos os setores da sociedade brasileira. Como não poderia ser diferente, a rotina das escolas foi substancialmente afetada. Logo no início do ano letivo de 2020, por questões sanitárias, foi necessária a suspensão das atividades presenciais. No dia 17 de março de 2020, portanto, o Ministério de Educação (MEC) publicou a portaria n. 343¹⁶ autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios digitais, sem especificar exatamente como isso se daria, ficando a cargo de estados e municípios, por meio das suas secretarias, a tomada de decisões de acordo com a realidade local. Dessa forma, não houve uma decisão uniforme no território nacional no que diz respeito à suspensão das aulas presenciais em escolas e universidades, no início do período pandêmico no Brasil. Um dia depois, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma nota¹⁷ ressaltando que competia às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais e distrital autorizar a realização de atividades a distância na educação básica. A nota pretendia esclarecer alguns critérios com relação ao calendário escolar, formas de organização, reposição de aulas, por exemplo, de acordo com as normas e legislações das redes de ensino.

¹³ Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em: 27 fev. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2020/12/08/idoso-de-90-anos-e-a-primeira-a-ser-vacinado-contracovid-no-reino-unido.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/17/primeira-pessoa-e-vacinada-contracovid-19-no-brasil>. Acesso em: 27 fev. 2021.

¹⁶ A Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 14 abr. 2021.

¹⁷ Nota divulgada pelo Conselho Nacional de Educação considerando as implicações da pandemia de COVID-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/20-03-2020-16-56-conselho-nacional-de-educacao-divulga-nota-de-esclarecimento-considerando-as-implicacoes-da-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 14 abr. 2021.

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do Decreto n. 55.118¹⁸, de 16 de março de 2020, antes mesmo da portaria do MEC, determinou a suspensão das atividades presenciais na rede estadual. Inicialmente, as escolas foram orientadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação a desenvolverem planos de ação, descrevendo as atividades que seriam trabalhadas com os estudantes por meio de aulas programadas¹⁹. Os professores deveriam preparar as atividades coletivamente e encaminhar para os estudantes de suas respectivas turmas. Importante ressaltar que, nestas orientações, não foi dito com clareza como as escolas, as direções e os professores deveriam proceder com relação ao encaminhamento dessas atividades aos alunos.

Sendo assim, as escolas da rede estadual buscaram soluções para que os seus alunos se mantivessem estudando em casa. Diversas ações nesse sentido foram feitas, desde a impressão de trabalhos pararetirada presencial ou entregas em domicílio, até o uso de aplicativos de mensagens como o *Whatsapp*, e de redes sociais como o *Facebook*, por exemplo, para comunicação e para o envio de tarefas.

Cada instituição, nesse período, adotou estratégias com base na sua realidade, características da sua comunidade escolar e perfil dos seus estudantes, seguindo as orientações da mantenedora. Ainda de acordo com as determinações, os responsáveis legais dos estudantes deveriam ser comunicados sobre as atividades programadas, destacando-se a importância do cumprimento das tarefas como parte do processo e da rotina escolar. Passados os dias de suspensão das aulas presenciais, os alunos deveriam entregar aos seus professores as atividades propostas. Essa ação atestaria o registro da frequência do alunado.

Posteriormente, a Secretaria Estadual de Educação decidiu antecipar o recesso de inverno, que tradicionalmente acontece em final de julho, para a primeira quinzena de maio. Na segunda quinzena de maio, as aulas foram canceladas e os

¹⁸ Publicado no Caderno do Governo (DOE) do Rio Grande do Sul Em 17 de Março de 2020. Entre outras medidas, destacamos o artigo abaixo: Art. 5º Ficam suspensas, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto.

¹⁹ “As Aulas Programadas são atividades escolares, presenciais ou não, previamente elaboradas com base em objetos de conhecimentos já abordados em sala, compreendendo um conjunto de aulas a serem cumpridas pelos estudantes e seus respectivos professores. A entrega das atividades dos alunos será realizada após o retorno das aulas presenciais na Rede Estadual de Ensino”. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/aulas-programadas-na-rede-estadual-de-ensino-iniciam-nova-etapa-a-partir-de-segunda-feira-6> acesso em 12/11/2020. Acesso em: 28 fev. 2021.

alunos também não receberam atividades domiciliares, pois o governo estadual estava em processo de finalização do contrato para uso da plataforma *Google for Education*²⁰. O mês de junho foi dedicado à sistematização das atividades realizadas até então, à ambientação de alunos e professores ao *Google for Education* e ao cadastramento de professores e estudantes na conta de e-mail institucional “@educar”²¹.

A partir de julho, todas as atividades e toda interação entre alunos e professores passou a ser feita por mediação do *Google Classroom*, instituído pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. Desde então, os alunos recebem atividades, tiram dúvidas e preenchem formulários avaliativos dentro da plataforma. Os professores oferecem aulas ao vivo através do *Google Meet* e toda a interação passa a ser feita por meio da plataforma.

Anteriormente, no dia 08 de junho de 2020, a Secretaria de Saúde do Estado, por meio da portaria conjunta SES/SEDUC/RS n.1/2020²², estabeleceu as medidas que deveriam ser adotadas pelas instituições de ensino com relação à prevenção da COVID-19. No documento, além das especificações, o mais relevante era a formação do Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação no âmbito local (COE-E locais). Os COE-E locais deveriam ser compostos por, no mínimo, um representante da direção da instituição de ensino, um representante da comunidade escolar e um representante da área de higienização e limpeza. Dessa forma, a escola deste estudo, organizou-se para atender às determinações da portaria.

Detalhadamente, no documento, foram destacadas as atribuições do COE-E local, dos COE-E municipais e estaduais. Além disso, foram também estabelecidas medidas diversas de distanciamento e cuidados sanitários no ambiente de trabalho, além dos procedimentos com relação a funcionários, professores e estudantes que apresentassem os sintomas da COVID-19.

Ao final do documento, as escolas receberam um modelo de plano de contingência para a prevenção, monitoramento e controle da transmissão de

²⁰ Serviço oferecido pela empresa Google voltado para a área da educação. Entre as ferramentas educacionais disponíveis, encontram-se o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Drive*, entre outros. Disponível em <https://edu.google.com/intl/pt-BR/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

²¹ Conta de e-mail institucional que deveria ser criada para que cada professor e aluno da rede estadual pudesse acessar todos as ferramentas disponibilizadas pelo Google.

²² Secretaria Estadual da Saúde e SEDUC publicam medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo Coronavírus.

COVID-19. Foi determinado um prazo às escolas para que fizessem esse plano e encaminhassem para a Coordenadoria. No início, devido ao fato de que muitas escolas não possuíam os equipamentos de proteção individual, pois aguardavam o seu envio ou ainda o aporte de recursos para a sua compra, o plano foi preenchido conforme a realidade de cada instituição.

No mês de outubro de 2020, o Governo do Estado sinalizou com a perspectiva de um retorno iminente das aulas presenciais de forma parcial ou híbrida (parte dos alunos de forma presencial e parte acessando as aulas remotamente em regime de revezamento), desde que por meio do cumprimento de todos os protocolos estabelecidos pelos planos de contingenciamento elaborados pelos COEs locais das escolas e aprovados pelos COEs municipais e regionais. Contudo, no âmbito local, a prefeitura municipal de São Leopoldo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), no dia 15 de outubro, emitiu o Decreto nº 9.695²³ proibindo a abertura das escolas da rede pública (municipais e estaduais) no seu território. A exemplo de São Leopoldo, outros 200 municípios do estado do Rio Grande do Sul também adotaram a mesma medida nos seus territórios²⁴.

O ano letivo na rede estadual foi finalizado em 08 de janeiro de 2021. Com relação à situação das avaliações dos estudantes, aprovação e reprovação, fato que preocupava pais e professores, devido às incertezas e dificuldades enfrentadas quando do percurso do ano letivo de 2020, os alunos avançaram para a série seguinte, tomando-se por base a Lei Federal n. 14.040, de 18 de agosto de 2020²⁵,

²³ Art. 1º. Altera o “caput” do art. 3º do Decreto nº 9.598, de 22 de junho de 2020, que reitera a declaração de estado de calamidade pública no âmbito do Município de São Leopoldo para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências, que passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 3º. Ficam suspensas, diante das evidências científicas e análises sobre as informações estratégicas em saúde, observado o indispensável à promoção e à preservação da saúde pública, para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), com fundamento no art. 3º da Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, as aulas presenciais e atividades extracurriculares na rede pública municipal e estadual de ensino, incluídas tanto as escolas municipais como as conveniadas/contratadas, até o final do ano de 2020. (...)” Art. 2º. Este Decreto entra em vigor em 16 de outubro de 2020.

²⁴ Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/noticias/rio_grande_do_sul/2020/10/26/mais-de-200-escolas-estaduais-nao-permitiram-a-abertura-das-escolas-estaduais--diz-cpers.html?fbclid=IwAR3Di1oe9flruilYp5YoJUXJN3zLL-B275R1aMVICtS3tvRhWF9wlu7f5Xo. Acesso em: 17 nov. 2020

²⁵ Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6 de 20 de março de 2020; altera a Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 14 abr. 2021.

que estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

1.1 Revisão de Literatura

O trabalho de revisão de literatura foi realizado com o objetivo de mapear estudos que foram produzidos sobre o tema do abandono escolar no ensino médio. Com o suporte desses estudos, é possível apontar os principais caminhos com relação ao que vem sendo abordado dentro dessa temática, além de oferecer a esta pesquisa o olhar dos seus autores diante do problema em questão.

Diante disso, para efeitos de busca, os descritores pesquisados junto aos bancos de dados de trabalhos acadêmicos foram: “Ensino Médio and Evasão”; “Ensino Médio and Abandono” e “Ensino Médio and Evasão or Abandono”. Os resultados das pesquisas com estes descritores foram encontrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No Quadro 1, relaciono os trabalhos encontrados na Revisão de Literatura:

Quadro 3 - Trabalhos encontrados na Revisão de Literatura

Fonte	Tipo	Nº itens encontrados
CAPES	Artigo	6
CAPES	Dissertação	2
IBICT	Dissertação	18
IBICT	Tese	3
Total		29

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Foram encontrados 85 trabalhos relacionados ao tema, entre artigos, dissertações e teses. Após análise, decidiu-se por excluir aqueles que tratavam do tema “abandono” ou “evasão” escolar no Ensino Médio técnico (Instituições Federais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e trabalhos que abordavam a educação superior, já que o caso a ser estudado tem como “lôcus” uma escola de Ensino Médio regular. Por fim, foram selecionados 29 trabalhos.

Dentre os artigos encontrados, foram selecionadas as pesquisas de Camargo e Rios (2018); Fritsch e Vitelli (2019); Dutra-Thomé; Pereira; Koller (2016); Bartolini e Gerlo (2017); Fritsch *et al.* (2019) e Silva *et al.* (2016).

O artigo de Camargo e Rios (2018) trata da evasão escolar no 1º ano do Ensino Médio. Ao abordar este tema, Camargo e Rios (2018) destacam ser esse um dos gargalos existentes nessa etapa de ensino. Observa-se que Camargo e Rios (2018) utilizam a palavra “desestímulo”, assim como no título desta pesquisa, para referir-se às faltas e à baixa frequência dos alunos, que resultam num baixo desempenho dos resultados, acarretando o abandono escolar.

Fritsch e Vitelli (2019), em seu estudo, ao analisar alunos concluintes do Ensino Médio, no 3º ano desta etapa, apontam os principais motivos que os levaram a não abandonar a escola. Ao analisar os casos de “sucesso” escolar na trajetória desses alunos, fica evidente na fala dos estudantes o discurso de “um futuro melhor”, calcado na esperança de um “crescimento profissional” e “financeiro” como motivadores. Entre outros achados da pesquisa, podemos destacar, do outro lado, ou seja, diante dos fatores internos e externos à escola, fatores estes que levam os estudantes a abandoná-la, destacam-se dificuldades em cumprir com as obrigações escolares, problemas pessoais e familiares e pressões diversas advindas, principalmente, do emprego, da família e da escola. Assim como em outros trabalhos que veremos posteriormente, o estudo mostra que alunos cansados tendem a desistir da escola como forma de aliviar as pressões.

No artigo de Dutra-Thomé; Pereira; Koller (2016) são abordados os desafios que os jovens enfrentam para conciliar trabalho e escola. Dutra-Thomé; Pereira; Koller (2016) chamam a atenção para o dilema enfrentado pelos alunos trabalhadores que se veem diante de dois mundos: o laboral e o escolar. No trabalho laboral, apresenta-se a questão econômico-financeira envolvida como um reforço, enquanto não conseguem se dedicar como deveriam na escola. O artigo também aponta para o fato de que tanto os alunos trabalhadores quanto os não trabalhadores se sentem desmotivados com relação à escola. Como conclusões do estudo, destaca o fato de que os estudantes que acabam entrando precocemente no mercado de trabalho têm grandes chances de ter prejuízo em sua caminhada acadêmica, o que resulta em empregos com remunerações mais baixas.

No estudo de Bartolini e Gerlo (2017), é abordado o abandono na escola secundária na Argentina (equivalente ao Ensino Médio brasileiro) e no doutorado

acadêmico comparando as situações de abandono nestas duas etapas distintas, encontrando mais semelhanças entre os casos do que diferenças. Bartolini e Gerlo (2017) concluem que o abandono escolar não se dá por um fato isolado, mas, sim, por uma soma de diversos fatores, eventos e condições e que há um desengajamento gradual que culmina com o abandono. Bartolini e Gerlo (2017) tecem uma importante crítica ao referir-se à escassez de pesquisa e de políticas específicas de retenção dos alunos.

Com o objetivo de estudar os percursos escolares de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do município de São Leopoldo/RS, Fritsch *et al.* (2019) demonstram que há características associadas aos índices de reprovação, traçando um perfil social, cultural e econômico dos estudantes com maiores chances de abandonar a escola. Dentre estes, podemos destacar o aluno que trabalha ou faz estágio, aquele que ficou algum tempo sem estudar e retorna à escola, o estudante que foi reprovado em pelo menos um ano no Ensino Fundamental e aqueles advindos da EJA. Por outro lado, os alunos que concluíram o Ensino Médio no tempo previsto são aqueles que possuem melhores condições extraclasse. Essas condições contribuem para a continuidade dos estudos destes alunos.

Silva *et al.* (2016) trazem o tema do sucesso e do fracasso escolar no Ensino Médio em um período de 15 anos, de 1999 a 2014, por meio da análise de dados quantitativos. A pesquisa indica que os níveis de proficiência estão mais baixos do que há 15 anos e que as altas taxas de reprovação não resultam em um maior desempenho dos estudantes, pelo contrário, são um dos principais fatores que influenciam o estudante a abandonar a escola.

Dentre as dissertações pesquisadas, foram selecionados os trabalhos de Aquino (2016); Paula (2019); Alves (2019); Souza (2017); Sampaio (2018); Chaves (2019); Barrios (2018); Luz (2017); Lima (2018); Santos (2018); Pinheiro Júnior (2019); Silva (2016); Alves (2018); Silva (2018); Silva (2017); Santos (2017); Morais (2017); Roos (2016); Everton (2019) e Santos (2016).

Aquino (2019) traz como enfoque a atuação por parte da equipe gestora de duas escolas de Ensino Médio do município de Itacoatiara, no estado do Amazonas, diante da evasão escolar. A dissertação revela que a escola com os maiores índices de evasão é também aquela em que há maior rotatividade no quadro docente. A autora constata que, nos discursos dos gestores, o aluno e as famílias foram apontados como os principais responsáveis pela evasão escolar. Ao final do

trabalho, é apresentado um plano de ação prática para o combate à evasão, que pode ser utilizado e/ou adaptado para outras redes de ensino.

Tendo como tema a evasão no Ensino Médio e a desigualdade social, Paula (2019) traça um histórico da situação do Ensino Médio de uma escola do município de Adrianópolis/PR. O estudo conclui que a evasão e o abandono escolar estão ligados, especificamente, a questões econômicas, propondo políticas a longo prazo, voltadas aos interesses das classes menos favorecidas.

A partir da percepção de gestores, professores e estudantes sobre os fatores que levam à evasão em uma escola de Ensino Médio no município de José de Freitas/PI, Alves (2019) procura investigar as causas da evasão escolar e, a partir dos dados, propor ações de combate ao abandono. Dentre os principais fatores apontados pela pesquisa, destacam-se a desmotivação dos professores, a frequência do aluno, a qual está atrelada aos métodos de ensino empregados pelos professores, e a conseqüente reprovação escolar.

O trabalho de Souza (2017) traz a questão da reprovação, evasão e abandono escolar no Ensino Médio noturno em uma escola estadual do Amazonas. Como justificativa para o estudo, o autor aponta para o ensino no turno da noite aquele com as maiores taxas de abandono, ainda que tanto o diurno quanto o noturno possuam praticamente o mesmo quadro de professores na escola pesquisada. Diante dessa informação, o referido estudo conclui que um dos problemas encontrados é que a forma de ensino ministrada no noturno é a mesma daquela empregada no diurno. Há ainda faltas importantes na equipe gestora no que tange ao apoio pedagógico. Souza (2016) ainda aponta o desinteresse, o envolvimento com drogas, a gravidez precoce e problemas de estrutura da escola como fatores importantes na reprovação e abandono escolar. A realidade se assemelha com a da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, na qual realizei a minha pesquisa. Neste estudo, é interessante destacar que tanto professores como alunos entrevistados sugeriram uma reorganização curricular para atender às especificidades do aluno trabalhador.

Com o objetivo de contribuir para a diminuição da evasão/abandono escolar no Ensino Médio em uma escola pública do município de Fortaleza/CE, Sampaio (2018) constata que o problema da evasão escolar é uma realidade nacional, que atinge com maior ênfase os jovens de baixa renda, cujos pais não completaram a educação básica. Esses dados podem ser encontrados em outros trabalhos que

caracterizam o perfil dos estudantes propensos a abandonar a escola. Ao contrário de outras pesquisas já citadas, foi constatado que o trabalho extraclasse não influenciou na infrequência dos jovens aprendizes às aulas. Sampaio (2018) também chama a atenção para os fatores internos e externos à escola que contribuem para o abandono, com a preponderância dada aos fatores externos.

Na dissertação de Chaves (2019), é realizado um estudo de caso no interior do estado de Minas Gerais, abordando o tema da evasão no Ensino Médio. Com o objetivo de identificar os fatores relacionados à ineficiência escolar ao longo do Ensino Médio regular, que dificultam a permanência do aluno, Chaves (2019) conclui que são várias as razões, tanto internas quanto externas à escola, que podem influenciar a reprovação e a conseqüente evasão escolar.

Barrios (2018), ao abordar o tema do abandono escolar no Ensino Médio regular, aponta as suas lentes para o ingresso precoce de alunos na EJA. Essa “juvenilização” na educação de jovens e adultos, embora tenha sido apresentada como resultante de problemas psicopedagógicos individuais e sociais dos estudantes, tem nas suas raízes a influência política e a estrutura social da educação. Esta abordagem, como uma das causas importantes para o aumento do abandono escolar no Ensino Médio regular, destaca este trabalho em relação a outros, pois traz um elemento importante para a discussão, que é pouco explorado em outros trabalhos.

Trazendo mais um caso do estado do Amazonas, Luz (2017) desenvolve sua pesquisa em uma escola estadual de Ensino Médio de Manaus. Aqui, como em outros trabalhos elencados nesta revisão de literatura, conclui-se que há vários fatores, tanto internos quanto externos, que acabam ocasionando o abandono escolar. Luz (2017) propõe que ações para a prevenção e abandono escolar devem ser repensadas a cada início de ano letivo.

Em outro estudo de caso, desta vez no município de Campestre, no sul de Minas Gerais, Lima (2018) constata que a maioria daqueles que abandonam o Ensino Médio é composta por alunos trabalhadores. A autora (LIMA, 2018) ainda levanta a questão da dualidade do Ensino Médio que se encontra entre preparar para o nível superior ou técnico (propedêutico) ou formar cidadãos críticos e participantes na sociedade.

Outro estudo de caso, desta vez no município de Ribeirão das Neves, também em Minas Gerais, tem como problema de pesquisa investigar e entender

quais são os fatores que influenciam nos altos índices de reprovação nas turmas do 1º ano do Ensino Médio da escola estudada (SANTOS, 2018). Como já apresentado em outros estudos, sabe-se que o primeiro ano do Ensino Médio representa um gargalo quando se trata de abandono escolar, sendo a reprovação um dos fatores preponderantes para que isto ocorra. O estudo também apresenta, ao final, um plano de ação que encaminha algumas sugestões para minimizar os altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio.

A dissertação de Pinheiro Junior (2019) traz como tema os fatores associados ao abandono na escola de Ensino Médio José Milton Vasconcelos Dias, localizada no município de Maracanaú, Ceará. Partindo do pressuposto de que o abandono escolar é uma constante na realidade brasileira, o autor conclui que vários fatores estão associados a este problema, como a violência e a necessidade de trabalhar. Dentre os fatores internos à escola, destacam-se como mais relevantes a reprovação, a não atratividade da escola, a não utilização de metodologias diversificadas pelos professores e a não realização de atividades extraclasse. Trata-se, portanto, de mais um estudo que reforça os argumentos relativos ao abandono escolar no Ensino Médio, colocando-os em dois espectros: fatores internos e fatores externos à escola, evidenciando, mais uma vez, a complexidade do tema.

Silva (2016) estuda os problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio no município de Franca, São Paulo. Questionando quais seriam os motivos que levam o discente inserido no Ensino Médio a abandonar os estudos, o autor mostra que os estudantes, embora tenham expectativas relevantes com relação a esta etapa escolar, relativizam uma série de dimensões educacionais. No estudo, aparece como dado importante a valorização do trabalho por parte dos jovens, no que concerne ao complemento da renda familiar, garantia de renda pessoal (independência financeira), aceitação e respeito dos familiares. Entretanto, a análise mostra que quase metade dos respondentes da pesquisa nunca trabalhou. Entre outras causas importantes apontadas pelos estudantes, estão as “más companhias”, gravidez precoce, drogadição e desinteresse familiar. Destacam-se também outros fatores correlacionados, tais como a repetência, a relação com o mundo do trabalho e o impedimento nas discussões escolares.

Com o objetivo de investigar as dificuldades enfrentadas por uma escola no município de Nacip Raydan/MG para diminuir o abandono escolar no Ensino Médio, Alves (2018) justifica sua pesquisa demonstrando que a escola estudada possui

taxas de abandono maiores do que as médias nacional e estadual. O estudo conclui que é necessário que os professores melhorem suas metodologias de ensino, que procurem usar novas tecnologias e que a gestão da escola precisa aprimorar algumas ações, já que em casos específicos a escola vem alcançando êxito e em outros, não. Alves (2018), a partir desta pesquisa, elaborou um plano de ação educacional com o objetivo de combater ou, ao menos, amenizar o problema do abandono escolar no Ensino Médio na escola em questão.

Outro estudo de caso de uma escola do estado de Minas Gerais, desta vez no município de Monte Belo, também com a justificativa de que a escola possui taxas de abandono superiores às da Superintendência Regional de Ensino e às do estado, Silva (2018) conclui que a inserção dos alunos no mundo do trabalho, principalmente com o objetivo de auxiliar na renda doméstica, foi o principal motivo de abandono. A partir deste trabalho, foi elaborado um plano de ação educacional com base nos dados da pesquisa para o combate ao abandono escolar.

Com a hipótese de que os projetos de intervenção pedagógica possam ter influenciado positivamente na Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo, no Ensino Médio, em Nova Serrana/MG, Silva (2017) constata que há falhas na sua implementação, já que seus objetivos não são percebidos de forma clara por professores e alunos. A partir deste trabalho também é proposto um plano de ação com base nos dados da pesquisa, com o objetivo de combater o abandono escolar.

Santos (2017), em seu estudo, compara duas escolas com taxas de abandono distintas: uma que tem a maior taxa e outra que tem a menor taxa, ambas pertencentes à região da Coordenadoria Distrital de Educação (CDE 05) de Manaus/AM. Esta pesquisa se ateve aos fatores internos que podem contribuir para o abandono escolar. O estudo de caso utilizou como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários aos alunos, entrevista semiestruturada com os gestores escolares e com o coordenador distrital. O principal motivo elencado pelos alunos seria a falta de interesse em estudar. A baixa qualidade dos serviços educacionais pode favorecer o desinteresse dos alunos. O autor ainda aponta que essa “falta de interesse” pode estar relacionada à falta de atividades diversificadas nas escolas. Desta forma, propõe ações que possam trazer dinamismo, integração, participação, mobilizando a comunidade e colocando o jovem como protagonista do processo.

Morais (2017) realizou sua pesquisa na única instituição que oferece o Ensino Médio na cidade de Carmópolis de Minas/MG, escola que vem apresentando, nos

últimos anos, elevadas taxas de evasão e abandono escolar. A pesquisa revela que a participação na vida escolar dos filhos por parte dos pais é mínima. Outras hipóteses levantadas são as mudanças ocasionadas pela troca de escola, de etapa de ensino, as adaptações ao currículo do Ensino Médio e as novas relações interpessoais entre novos colegas e novos professores por parte dos estudantes.

Ao analisar a implementação do Ensino Médio Politécnico em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS e identificar seus impactos no sentido da melhoria da qualidade educacional dessas instituições, Roos (2016) percebe que os níveis de evasão aumentaram quando da implementação desta nova proposta. Na pesquisa deste autor, os resultados corroboram uma tendência apontada em outros estudos, ou seja, o Ensino Médio noturno é citado como sendo aquele que mais contribui para aumentar os números desse indicador. Entre os problemas encontrados para a implantação da proposta do governo estadual à época (2011 a 2014), estão a falta de suporte financeiro para a qualificação dos espaços e instalações dos prédios escolares. Além disso, é citada também a falta de qualificação dos gestores e professores quanto ao conteúdo e aplicação da proposta. O tipo de avaliação conceitual proposto causou um forte impacto e não foi bem aceito por professores, alunos e pais.

Com o objetivo de refletir sobre indicadores educacionais de fluxo escolar, relacionando o desengajamento escolar e compreender a implantação e a trajetória do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) no estado do Ceará, a pesquisa de Everton (2019) identifica práticas que se propõem a minimizar a desigualdade de acesso ao capital econômico e cultural dos jovens que ingressam nas escolas públicas cearenses. Segundo Everton (2019), todos os segmentos participantes desta pesquisa, sejam professores, sejam representantes das famílias, dos estudantes, dos gestores, dos professores ou dos PPDTs validam as práticas de acompanhamento, monitoramento e intervenção enquanto possibilidades de enfrentamento do desengajamento escolar.

Santos (2016) pesquisa uma escola de referência de Ensino Médio de tempo integral, no estado de Pernambuco, tendo como base a pedagogia da presença, a qual, segundo a autora, tem contribuído para favorecer a permanência e o sucesso do educando.

Dentre as teses selecionadas, o trabalho de Resende (2018) configura-se num trabalho da área da economia que estuda os fenômenos do abandono escolar

no Ensino Médio. São questionados, por exemplo, o que leva um estudante a abandonar o Ensino Médio, o que diferencia um aluno aprovado de um reprovado e em que medida o perfil entre eles diverge. Sob o título de “Análises econométricas sobre a permanência dos alunos do Ensino Médio na rede pública catarinense”, Resende (2018) conclui que há vários elementos, tanto intraescolares quanto extraescolares que levam ao abandono. No entanto, destaca a reprovação como um dos fatores preponderantes. Entre outros fatores, o autor elenca a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e o primeiro ano da etapa final da educação básica como os mais problemáticos, pois são nesses períodos que as taxas são mais elevadas.

Lopes (2017) aprofunda a discussão sobre a evasão no Ensino Médio noturno. Mais uma vez, conclui-se que tanto fatores internos quanto externos à escola estão relacionados à evasão. Com relação aos aspectos macrossociais, destacam-se o trabalho e a gravidez precoce. Entre os microssociais estão a organização curricular, metodologia, estrutura física das escolas e a precarização do trabalho docente. Outro destaque fica por conta de que, na pesquisa de Lopes (2017), a maioria dos alunos evadidos entrevistados atribuíram a si próprios e a motivos pessoais a evasão da escola, enquanto por parte dos professores foi associado o abandono escolar dos alunos à necessidade de trabalhar. Como pesquisa de investigação qualitativa, a geração de dados para este estudo incluiu entrevistas com alunos evadidos e professores, além do uso do caderno de campo e análise de documentos.

Vitelli (2017), em sua tese sobre políticas públicas estaduais e os indicadores de qualidade do Ensino Médio, levanta algumas hipóteses. Entre elas, destaca-se a de que as alterações que são propostas pelas políticas interferem nos resultados dos indicadores de qualidade. Outra hipótese é de que a implantação das políticas educacionais se concretiza, no espaço das práticas, com influência dos públicos que vão vivenciar as políticas. Os resultados das pesquisas mostram que as taxas de abandono escolar se mostram afetadas nos períodos pesquisados. A constituição dos planos de governo avaliados apresenta proposta de políticas públicas baseadas nas experiências de gestões anteriores, optando por não dar continuidade às políticas que os precederam. Além disso, as políticas são vistas com descrédito pelos docentes. Alguns dados se confirmam nessa tese se comparados a outros estudos como, por exemplo, o reflexo da defasagem idade-série nas taxas de

reprovação e abandono. A alta carga de trabalho dos professores também é apontada como um fator preponderante para que se tenha uma maior taxa de abandono nas turmas em que esses professores atuam.

Como forma de demonstrar, resumidamente, o que foi encontrado nos estudos selecionados nesta Revisão de Literatura, no quadro abaixo, trago os fatores tanto internos quanto externos à escola, associados à evasão e ao abandono escolar no Ensino Médio. Notar-se-á que, muitos desses fatores estão imbricados, sendo causa e/ou consequência uns dos outros. Entretanto, para fins de demonstração, eles foram separados para uma melhor compreensão dos achados.

Quadro 4 - Síntese dos fatores associados à evasão e ao abandono no Ensino Médio

	Fatores internos		Fatores externos
Ambiente pessoal/estudantes	Transição E.F. para E.M. - 1º ano E.M. - Novas relações interpessoais	Ambiente pessoal/estudante/ família	Trabalho, estágio (entrada precoce no mercado de trabalho)
	Dificuldades em cumprir as obrigações escolares		Questões econômico-financeiras - Complemento da renda familiar - Garantia de renda pessoal - Independência financeira -
	Desinteresse dos estudantes		Gravidez precoce
	Não participação nas decisões escolares		Envolvimento com drogas
	Reprovações		Violência - "Más companhias"
	Defasagem idade-série		Problemas pessoais e familiares
escolar/escola/professor	Métodos de ensino - Organização curricular - adaptações do currículo - Falta de atividades diversificadas na escola		Pais que não completaram a educação básica
	Rotatividade do quadro docente - Desmotivação		Desinteresse familiar Aceitação e respeito dos familiares

	professores - Alta carga de trabalho dos docentes - Precarização do trabalho docente		
	Infraestrutura escolar		Cansaço
	Baixa qualidade dos serviços educacionais	Sociedade	Não continuidade das políticas públicas na área da educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como se pode observar no Quadro 5, a compreensão do problema encontrada na Revisão de Literatura ainda é muito centrada na escola e no estudante, sendo ainda pouco abordada a questão das políticas públicas na área da educação. Com base naquilo que foi encontrado nestes estudos, pretendo, na minha pesquisa, validar e buscar outros fatores, considerando, especialmente, o contexto pandêmico.

1.2 Do Abandono à Pesquisa: uma jornada pessoal

O valor de algumas coisas reside justamente na sua imperfeição. A Torre de Pisa, na Itália²⁶, por exemplo, se não fosse inclinada, talvez seria apenas mais uma torre. Acordei, dia desses, com a imagem da torre inclinada na minha mente. Logo corri para pegar papel e caneta e anotar esse pensamento. Algo me dizia que deveria utilizá-lo no meu trabalho, na minha pesquisa. Essa imperfeição, essa particularidade, pode ser vista como aquilo que a faz interessante e que, devido justamente a essa característica inusitada, atraia tantos curiosos e turistas. Aquilo que, à época da construção, foi considerado um erro de engenharia, hoje, é motivo de apreciação.

“É torta, mas não cai!” Poderia fazer essa alusão à minha própria “torre” construída durante a minha caminhada como estudante, o que refletiu fortemente também na minha jornada enquanto professor. Fui e sou insistente e teimoso no sentido de fazer parte, talvez, de uma sociedade, de uma nação e de um tempo, em

²⁶ Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-a-torre-de-pisa-e-inclinada/>
Acesso em: 17 nov. 2020.

que a educação escolar, para pessoas com a história parecida com a minha, deveria ser cursada até certo ponto, até conseguir um trabalho, sem prosseguir, especialmente na vida acadêmica. Talvez estivesse destinado a isso. Metaforicamente, minha torre deveria cair ou, na melhor das hipóteses,- e acho que me encontro nela-, ficar meio “torta”. Jamais plenamente reta e perfeita. Entretanto, acredito ser justamente esse o valor da minha caminhada: a imperfeição.

Foi por essa imperfeição que transitei (e transito) e foi ela que me trouxe até aqui, justamente para entender por que as coisas se deram dessa forma. Não que minha intenção seja fazer torres perfeitas, mas saber por que ela se inclinou, em que momento aquele pequeno desvio de milímetros tornou-se um “erro” de alguns metros. Estudiosos afirmam que o terreno em que a torre foi construída não era o mais adequado e, por isso, ela cedeu. Talvez isso daria uma outra metáfora e poderia, a partir dessa base, desenvolver outra analogia. O que sei é que a Torre de Pisa permanece lá. Sim, precisou de algumas correções da engenharia moderna para não cair definitivamente, mas o próprio fato de ela ser salva e se manter exatamente desta forma, inclinada, é que revela o seu valor.

O ano de 1988 se encerrava. Naquele momento, encerrava-se também meu primeiro grau (hoje, Ensino fundamental). Durante toda a minha trajetória nesta etapa da educação básica, podia ser considerado um aluno exemplar: não repeti nenhum ano e, com exceção de algumas poucas notas “vermelhas” em matemática, não fiquei em recuperação em nenhuma das séries que cursei. Era considerado inteligente pelos professores, mas um tanto quanto brincalhão na maioria das vezes. Uma criança como tantas outras.

Oriundo de uma família da classe trabalhadora (média baixa), criado pela mãe (solteira) e pelos avós maternos, não tínhamos uma vida de luxo, no entanto, nunca nos faltou o que comer. Meu avô era servidor público estadual aposentado, minha avó era costureira e minha mãe trabalhava, primeiramente num escritório e, anos depois, em uma metalúrgica, onde se aposentou posteriormente. Na mesma casa ainda vivia minha tia adolescente e logo em seguida minha bisavó, que fora cuidada pela minha avó no final de sua vida: minha bisavó sofria do mal de *Alzheimer*²⁷.

²⁷ A doença de Alzheimer provoca deterioração das funções cerebrais, como perda de memória e da linguagem. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/doenca-de-alzheimer/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

O final dessa etapa da minha vida (conclusão do 1º grau) representou uma série de rupturas. Além das mudanças que a pré-adolescência causa na mente e no corpo de um jovem, tive o impacto de ter de sair da escola em que estudara desde o início da minha vida escolar, a Escola Estadual de 1º grau Padre Jaeger, no município de Canoas/RS²⁸. A escola ficava a duas quadras da minha casa, na rua Irmão Pedro, e eu e meus amigos/colegas íamos a pé, a menos de cinco minutos das nossas residências. Essa ruptura, tanto local como biológica e social, por um certo momento, representou uma “falta de chão”. Para qual escola ir? O que fazer? Curso profissionalizante? Arrumar um emprego? Estudar e trabalhar? Lembro que esses dilemas “batiam” em cada um de nós (amigos/colegas) de formas diferentes. Embora todos ali fossem da classe trabalhadora, sempre havia alguém em condições um pouco melhores ou um pouco piores do que a minha. Aquele espaço de equidade aparente que raramente se desfazia num caderno diferente, numa roupa ou num tênis, agora se manifestava de outra forma. Alguns continuariam seus estudos sem trabalhar, outros deveriam já pensar no que fazer. Eu tinha entre 13 e 14 anos de idade e, para quem é filho da classe trabalhadora, naquela época, isso era, sim, uma questão que se impunha: estudar ou estudar e trabalhar?

O ano de 1989 iniciou-se mediante a incerteza que essa mudança causava. Não havia 2º grau na Escola Padre Jaeger e a saída desta instituição era inevitável. Diante de todo esse novo cenário havia uma pressão da família para que eu trabalhasse. Essa pressão não se justificava por alguma necessidade financeira pela qual pudéssemos, porventura, estar passando. De fato, apesar de não ser uma vida de luxo, não passávamos por dificuldades. No entanto, acredito, vendo com a devida distância que o tempo hoje me permite, que várias preocupações passavam pela cabeça da minha mãe e da minha avó, especialmente. Entre elas, estava o fato do trabalho me impor uma certa responsabilidade.

Além disso, na visão delas, havia também a preocupação de se evitar os perigos que a desocupação e tudo o que uma mente e um corpo adolescente ocioso poderiam estar sujeitos, ou seja, somente estudar não era uma possibilidade. Havia ainda a questão de que meus tios, irmãos de minha mãe, quando tinham a minha idade, já estavam trabalhando. Isso era uma espécie constante de comparativo, de referência familiar: quase uma tradição. Não importava muito qual trabalho eu

²⁸ Escola pública de Ensino fundamental localizada no bairro Vila Rosa, no município de Canoas/RS, pertencente à 27ª Coordenadoria Regional de Educação.

conseguiria, o importante era que eu fosse à luta. Além do que, era importante conseguir um trabalho de carteira assinada.

Somado a isso, para mim, dentro da minha mentalidade já influenciada pelos valores dos jovens do final dos anos 80, início dos anos 90, uma necessidade de ter o próprio dinheiro. Questões pessoais à época: ter dinheiro para sair, integrar-se aos amigos que, de uma forma ou outra tinham uma condição – alguns – um pouco melhor. O desejo de poder consumir produtos atrativos aos jovens: tênis, aparelhos de som, bebidas, roupas, o próprio lanche que era vendido no bar da escola. Produtos esses que, por meio do seu consumo, designavam-me uma espécie de *status*, de lugar no mundo e que me fazia integrante de uma “tribo”.

A Escola André Leão Puente²⁹ estava localizada longe da minha casa. Foi a única escola de Ensino Médio onde conseguimos vaga. Seria a primeira vez em que teria de me deslocar a uma distância maior para ir à escola. Num primeiro momento, decepcionei-me ao conseguir vaga somente no turno da manhã, pois já estava convencido de que estudar à noite para conseguir um emprego seria o ideal. O plano então seria arrumar um emprego primeiro e pedir transferência para o turno da noite depois. E foi assim que aconteceu. No meio do ano, no mês de junho, consegui uma vaga como “office-boy” numa rede de lojas em Porto Alegre, a extinta Hermes Macedo³⁰. Foi um período de muito aprendizado, pois tive de me adaptar a uma nova realidade, tanto na escola como no novo emprego.

A rotina do trabalho e seus desafios, a pouca idade, pouca experiência, a convivência com amigos, que assim como eu iniciavam no mundo do trabalho, somados ao cansaço de ir para a escola todos os dias, no turno da noite, foram os motivos principais que culminaram com o abandono da escola no final daquele ano. Pela primeira vez na minha trajetória escolar, abandonei os estudos. Eu que fora um aluno exemplar dos 6 aos 13 anos de idade, agora com 14, assumindo responsabilidades novas, não soube conciliar as duas coisas. As aulas noturnas, o deslocamento para a escola após o trabalho, acordar cedo no outro dia e enfrentar uma longa jornada de labuta era muito cansativo. Entre faltar o trabalho e faltar aula,

²⁹ A Escola Estadual de Ensino Médio André Leão Puente é uma escola pública localizada no centro do município de Canoas/RS, pertencente à 27ª Coordenadoria Regional de Educação.

³⁰ As **Lojas Hermes Macedo S/A**, ou simplesmente **Lojas HM** (1932-1997), foi um grupo empresarial que por muitos anos liderou o comércio varejista do Brasil, com centenas de lojas no Brasil e sede no município de Curitiba, no estado do Paraná. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lojas_Hermes_Macedo. Acesso em: 17 nov. 2020.

eu escolhia sempre a segunda opção. Gradativamente, começara a perder provas, trabalhos, e tivera muitas faltas. No final do ano, acabei abandonando a escola.

O ano de 1990 começou da mesma forma, porém, com uma falsa esperança que o início de um novo ano traz. O “começar do zero” proporcionava e fazia acreditar que dessa vez tudo seria diferente. Nesse período, frequentei as aulas, desde o início do ano letivo, no turno da noite. Sabia, no entanto, que o cansaço em determinado momento me levaria à desistência novamente. Somado a isso, após um ano, acabei saindo da empresa que fora meu primeiro emprego. Diante desse novo cenário, planejei procurar um emprego que me permitisse trabalhar meio turno, pois poderia estudar de manhã e trabalhar no outro turno, ficando a noite livre para o descanso. Pareceu-me naquele momento ser a melhor alternativa. E assim foi, consegui um emprego que me permitiu organizar melhor meus horários, só que neste período, o turno de trabalho era na parte da manhã e a escola na parte da tarde. Nessa época, então, também troquei de escola. Como vários amigos meus da infância, especialmente aqueles que não necessitavam trabalhar, estavam matriculados na Escola Marechal Rondon, decidi que queria ir para aquela escola, o que só foi possível no ano seguinte, 1991. No meio de toda essa confusão, obviamente mais um abandono, agora em 1990.

Havia, contudo, um fato que permeava todas essas questões que narro neste momento: um deslumbramento com o mundo do trabalho, o qual acabou funcionando como objetivo final à época, de uma educação que era “pregada”, direcionada para o trabalho, ou melhor, para se conseguir um emprego, discurso social vigente, tanto na família como na comunidade escolar: pais, professores e colegas. O discurso de “trabalhar para sustentar-se”. Tudo isso funcionando como uma meta alcançada. O futuro ficaria para depois. Era preciso ganhar dinheiro primeiro. Era como se, em parte (significativa), a escola já tivesse cumprido seu papel.

Em 1991, consegui, finalmente, conciliar trabalho no turno da manhã e escola no turno da tarde. Ainda no início do ano, precisei iniciar no turno da noite para depois conseguir uma transferência para o turno da tarde. A Escola Estadual Marechal Rondon³¹ além de ter uma boa parte de meus amigos estudando lá, era considerada uma referência entre as escolas estaduais do município de Canoas/RS.

³¹ O Colégio Estadual Marechal Rondon é uma escola pública localizada no bairro Marechal Rondon, no município de Canoas/RS, pertencente à 27ª Coordenadoria Regional de Educação.

Com relação à distância, era um pouco mais próxima da minha casa. Ainda assim, se comparada à minha escola de Ensino Fundamental, era longe. Nesse período, vivi uma espécie de nostalgia por estudar novamente durante o dia. Era como se eu pudesse me permitir voltar um pouco a ser “criança”, embora, já com 15 anos, trabalhando e, após passar um período estudando à noite, não era propriamente criança, mas um adolescente impregnado um pouco pelo espírito adulto, com o desejo de ter os privilégios que os jovens de classe média têm: estudar, apenas. Essa situação foi mais ou menos assim até o meio do ano, quando meu empregador não pode mais me manter naquele horário alternativo e decidiu me demitir.

Desta forma, voltei a ser apenas um estudante. Contudo, essa situação para mim tornou-se incômoda. Eu não podia mais apenas estudar. Sentia a necessidade cada vez maior de trabalhar, ainda mais pelo fato de já ter uma certa “independência financeira”, o que culminou em mais uma evasão. Junta-se a isso um fraco desempenho escolar, o qual atribuo à minha imaturidade, e por, em determinado momento, apresentar dificuldades em matérias como Física, que exigiam uma competência para a qual era considerado fraco. Mais uma vez, abandonei a escola no final do ano e fui em busca de trabalho novamente.

Nos anos de 1992 e 1993, apenas trabalhei. Os insucessos escolares recentes, embora sem nenhuma reprovação de fato, mas com o acúmulo de três desistências consecutivas, me fizeram adiar os estudos. No entanto, o fato de já ter 16 para 17 anos e ter apenas o primeiro grau completo me incomodava. Os trabalhos que apareciam e os quais eu ia desempenhando eram sempre os mesmos. Não havia nenhuma possibilidade de ascensão nas empresas sem ao menos ter o Ensino Médio completo. Foram dois anos de aprendizado no que diz respeito a experiências de vida, trabalho e até mesmo pessoais, mas foram dois anos em que me afastei da escola definitivamente. Algo precisava ser feito.

O ano de 1994 representou, finalmente, o ano de conclusão do Ensino Médio. Após três anos de desistências e evasão e dois anos afastado da escola, decidi procurar um curso supletivo particular e, desta forma, concluir de uma vez por todas o Ensino Médio. O curso foi realizado no turno da noite, em um ano de muito trabalho, mas também de muitas expectativas. Em dois módulos divididos por semestre, concluí esta etapa da educação básica. Não foi da forma como eu imaginava e, até hoje, mesmo depois de graduado, sinto como se aquele fosse um tempo perdido, desperdiçado. Sinto que se as coisas fossem de outra forma, se a

pressão pelo trabalho não tivesse ocorrido, se a necessidade de consumir, de ter dinheiro para comprar, muitas vezes, coisas supérfluas, não fossem tão imperativas, talvez teria terminado o segundo grau na idade certa.

Após vinte e um anos afastado da realidade da escola pública e após as voltas que a vida deu, no final do ano de 2012, retornei a essa realidade, desta vez como professor da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. Neste meio-tempo, depois de iniciar e posteriormente desistir da faculdade de jornalismo e após desempenhar os mais diversos trabalhos, fixando-me por mais tempo na função de auxiliar administrativo, retornei à universidade no ano de 2006, para cursar licenciatura em Letras. O curso foi concluído no final de 2011 e, em abril de 2012 prestei concurso público para o magistério estadual e fui aprovado. Transcorridos os prazos legais, no final do mês de novembro daquele ano, iniciei minhas atividades como professor da rede pública estadual, no município de São Leopoldo/RS, exatamente no turno da noite.

Após três anos em sala de aula, transcorrido o período de estágio probatório, fui convidado pela candidata a diretora da escola, a compor sua chapa como vice-diretor. Desta forma, após aclamação da chapa, assumi como vice-diretor da escola, para o triênio 2016-2018. Ao final desse período, fui incentivado a concorrer ao cargo de diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, cargo que assumi para o triênio 2019-2021.

Após tomar novamente contato com a dura realidade do Ensino Médio, em especial com o alunado do noturno, percebi que aquilo com que me deparei, após todos esses anos, ainda era a mesma coisa, ou seja, alunos trabalhadores, moradores da periferia que encontram na escola pública, muitas vezes, uma possibilidade de melhorar de vida com a conclusão do Ensino Médio. De qualquer forma, os números revelados pelas pesquisas realizadas em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos mostram um elevado índice de evasão. Os motivos são os mais diversos e não pretendo explorá-los agora, todavia, o que chama a atenção é que após todo esse tempo percorrido em minha trajetória pessoal, percebo que a escola pública e que o Ensino Médio, principalmente, não havia mudado. O abandono escolar, especialmente no noturno, revelava-se muito maior do que no diurno.

O ingresso no mestrado em abril de 2020 me permite estar numa posição privilegiada com relação ao olhar que passo a ter sobre o passado. Sob as lentes de

um profissional da educação, e com um histórico de evasão impresso na minha trajetória pessoal, posso dirigir minha atenção e debruçar-me sobre diversos estudos e autores que trataram e tratam desse tema, para oferecer minha contribuição, com uma visão carregada de uma certa nostalgia e um sentimento de tempo perdido, mas com o desejo de contribuir para o entendimento e, por que não, ajudar a apontar alguns caminhos para a solução ou, ao menos, para a minimização do problema.

Algumas questões colocadas na minha narrativa são de suma importância para entender o que aconteceu na minha vida pessoal, e que não são situações diferentes do que acontece na trajetória dos jovens de hoje. São várias as perguntas que surgem nesse momento baseadas na minha experiência e que posso trazer a este estudo. As questões são as seguintes: por que tive de trabalhar tão cedo? Por que era necessário ter dinheiro se não tínhamos nenhuma situação de vulnerabilidade social? Por que a necessidade de consumo era tão latente na minha época de juventude e ainda é hoje, talvez com uma intensidade ainda maior? Por que a escola não soube me acolher? Por que na balança “escola x trabalho”, o trabalho venceu? São essas, dentre tantas questões que se colocam e que pretendo trabalhar neste estudo.

Portanto, a partir da minha trajetória pessoal, repleta de desistências e abandonos no Ensino Médio, considerando-se, nesta dissertação, as taxas de abandono observadas entre os anos de 2007 e 2019, expressivas nesta etapa da educação básica, ainda que numa demonstração de queda, somadas ao quadro de pandemia e pelo cancelamento das aulas presenciais no ano de 2020, surge o problema de pesquisa. Sendo assim, quais os fatores que vêm contribuindo para o abandono escolar no Ensino Médio, em tempos de pandemia, em escolas públicas, considerando o ano de 2020? Esses fatores foram agravados ou permaneceram os mesmos nesse ano?

Diante dos contextos e da problemática apresentados, é de extrema relevância o estudo do tema, visto que, embora os números apontem para uma queda em todos os cenários e mesmo que os números da escola oscilem de um ano para outro, temos taxas de abandono escolar no Ensino Médio muito altas e a indicação de uma reversão negativa em razão da pandemia de COVID-19. Além disso, diante de um cenário de pandemia, de que forma essa implantação abrupta e emergencial ao ensino remoto repercutiu na vida escolar desses jovens? Foram

considerados, para efeitos de abandono escolar, nesse cenário, as carências econômicas das famílias dos estudantes, o acesso precário à *internet*, a computadores e a dispositivos móveis que proporcionassem o acesso às aulas? São essas e outras tantas questões que se colocam nesse momento, diante de uma situação nova tanto para a geração de estudantes quanto para a geração de professores e gestores públicos que estão vivenciando esse problema.

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar fatores associados que influenciam no abandono escolar no Ensino Médio, em tempos de pandemia, no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, localizada no município de São Leopoldo/RS.

Como objetivos específicos, busco:

- a) Descrever políticas educacionais nacionais, estaduais e municipal no contexto escolar em tempos de pandemia;
- b) Compreender o comportamento dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, de São Leopoldo/RS, durante a pandemia de COVID-19;
- c) Caracterizar fatores relacionados à pandemia, nas vozes dos docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva.

Em função das taxas de abandono escolar, em especial em tempos de pandemia em que as instituições, professores, estudantes e famílias foram impactados de forma severa, há a necessidade de estudos que contribuam para o entendimento do problema, além do próprio funcionamento da sociedade diante da sua relação com a escola, em um cenário de isolamento social e aulas remotas, considerando também as relações de trabalho e as dinâmicas familiares que influenciam para a complexidade deste quadro. Buscando a compreensão desses fatores externos à escola e que são, portanto, determinantes para o abandono escolar e a conseqüente evasão, há a necessidade de entender o funcionamento dos mecanismos sociais e a forma como eles se relacionam, intervêm e modificam-se, para compreender a complexidade do problema do abandono em tempos de crise sanitária.

Para a comunidade escolar do estabelecimento de ensino pesquisado, este estudo ocupa um lugar de destaque, visto que o problema do abandono escolar se

mostra como um constante nesta instituição de ensino, de acordo com os dados do INEP apresentados na introdução deste projeto. Além disso, por meio da pesquisa, busco entender as taxas elevadas para além da frieza dos números, trazendo possibilidades de compreensão dos fatores internos dentro do microcosmo escolar, por meio das vozes dos atores que dela participam.

Do ponto de vista acadêmico, em virtude do problema que o abandono escolar representa no campo da educação, tendo como ingrediente extra a pandemia de COVID-19, pretendo contribuir, por meio desta pesquisa, na busca do entendimento da questão. Além disso, este estudo visa propor soluções e caminhos possíveis, amparado nas teorias e nos trabalhos realizados na academia.

Pessoalmente, a relevância desta pesquisa reside no fato de que, a partir das leituras do referencial teórico e da Revisão de Literatura, houve um aguçamento no meu olhar a respeito do assunto e do ambiente no qual estou inserido. Esse olhar mais agudo para os problemas que envolvem o tema do abandono no Ensino Médio e o fato de estar inserido em um contexto escolar, naquilo que é comumente chamado de “chão da escola”, despertam para uma melhor compreensão da realidade, já que o cotidiano acaba por banalizar certas situações, que por fim se tornam corriqueiras.

A pesquisa, portanto, permite um recuo na minha perspectiva de visão, um passo atrás para que, sob uma nova posição em relação ao objeto de estudo, o observador/pesquisador possa contemplar o objeto analisado sem os vícios de quem está inserido no problema. Sob a luz das teorias e dos estudos acadêmicos sobre o tema, é possível enxergar melhor a situação como um todo e, volvendo esse olhar diferenciado para o contexto, tornar-me, certamente, um ser humano melhor. Ao compreender a situação com maior lucidez e racionalidade, permito-me, ainda que possa parecer controverso, ser mais sensível aos problemas sociais e às contradições e complexidades em que os atores desse processo estão envolvidos.

Por fim, a presente dissertação está estruturada da seguinte maneira: na introdução, apresento dados coletados do *site* do INEP, que constituem números relativos ao abandono escolar nos contextos nacional, estadual, municipal, além do contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, que foi o campo empírico de coleta de dados. Além disso, partindo das minhas memórias de estudante do Ensino Médio, busco a compreensão deste fenômeno que também acabou por interferir na minha trajetória escolar e, posteriormente, na minha escolha

de pesquisa. Com base na Revisão de Literatura, trago artigos, dissertações e teses que tratam do tema do abandono escolar inserindo esta pesquisa numa produção de conhecimento acumulada. Assim, apresento resumidamente como cada um dos trabalhos selecionados contribuem para a compreensão do problema. Ainda na introdução, é evidenciado o problema de pesquisa, além do objetivo geral e dos objetivos específicos, trazendo a justificativa do estudo.

No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa: a produção dos dados e a forma como foram obtidos. Além disso, discuto sobre as características do estudo e as referências utilizadas para o seu embasamento.

No terceiro capítulo, sem a pretensão de esgotar a discussão, trago o percurso teórico. Nessa parte do trabalho, apresento autores como Bourdieu; Passeron (2009), Dubet (2004 e 2011), Freire (1991), Castel (1998), Laval (2019), Dayrell e Jesus (2016), Silva; Pelissari; Steimbach (2013), além de uma breve introdução ao pensamento complexo de Morin (2015).

No quarto capítulo, são apresentados os resultados e discussões acerca da análise dos documentos, da entrevista realizada com os estudantes e do grupo focal realizado com os docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva.

No quinto capítulo, trago as considerações finais, fazendo uma síntese do processo de pesquisa, bem como dos resultados e dos achados do estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

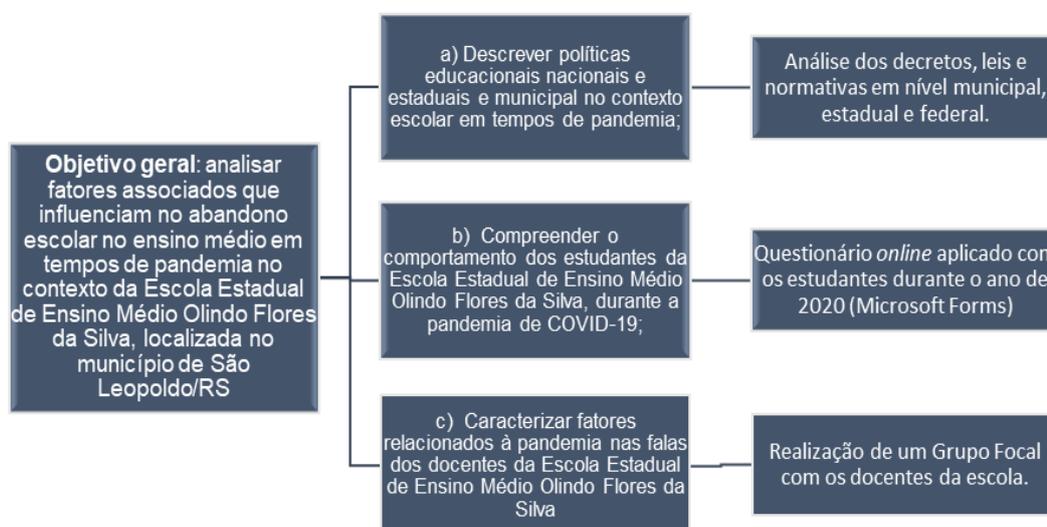
O presente trabalho configura-se num estudo de caso qualitativo. A escolha se dá pelo fato de o fenômeno “abandono escolar no Ensino Médio” ser estudado numa realidade específica, na Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. Até mesmo por isso, de acordo com Yin (2001):

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: Observação direta e série sistêmica de entrevistas (YIN, 2001, p. 27).

Além disso, Yin (2001, p. 27) destaca que o estudo de caso se diferencia pela sua “[...] capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional”. Pretende-se, nesta pesquisa, utilizar tanto a análise documental (decretos e leis e normativas emitidos durante o ano de 2020), como também o grupo focal com docentes e o questionário aplicado com os estudantes.

Com relação aos instrumentos de coleta, e de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos, destaco, abaixo, a figura com a visão metodológica.

Figura 1 - Visão metodológica



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

2.1 Análise de documentos

Com o objetivo de contextualizar as medidas e políticas estabelecidas no ano de 2020, caracterizado pela pandemia e pela suspensão das aulas presenciais, foi realizada uma análise documental, buscou-se nas leis, decretos, pareceres e demais tipos de documentos, descrever políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. Para tanto, de acordo com Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho das atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

No Quadro 6, abaixo, apresento os documentos que arrolei e que analisei para caracterizar as políticas tanto no âmbito nacional e estadual, quanto municipal, que orientam os contextos escolares.

Quadro 5 - Documentos analisados

Data	Documento	Assunto
04/02/2020	Portaria nº 188/GM/MS	Ministério da Saúde decreta emergência
20/03/2020	Decreto Legislativo nº 6	Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública
16/03/2020	Decreto 55.118	Publicado no Caderno do Governo (DOE) do Rio Grande do Sul, em 17 de março de 2020. Entre outras medidas, destacamos o artigo abaixo: Art. 5º Ficam suspensas, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e

		adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto.
18/03/2020	Parecer nº 01/2020	Conselho Estadual de Educação orienta instituições do Sistema Estadual sobre o desenvolvimento das atividades escolares
20/03/2020	Mensagem nº 93 Presidência da República	Congresso Nacional reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública
01/04/2020	Medida Provisória nº 934	Governo Federal estabelece normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e ensino superior
03/04/2020	Portaria nº 376 Ministério da Educação e Cultura	MEC autoriza instituições do Sistema Federal de Ensino a suspender ou substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais
27/04/2020	Portaria CEEEd nº 20	Institui grupo de trabalho para construção de documento coletivo: Indicativos pedagógicos para reabertura das instituições de ensino no RS.
27/05/2020	Lei Complementar nº 173	Instituição do Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus.
08/06/2020	Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº01/2020	Secretaria Estadual da Saúde e SEDUC publicam medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo Coronavírus.
08/06/2020	Parecer CNE/CP Nº: 9/2020	Tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

24/06/2020	Resolução nº 352	Orienta procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares, pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino.
08/07/2020	Parecer nº 002/2020	Parecer do Conselho Estadual de Educação que orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da COVID-19.
18/08/2020	Lei nº 14.040	Presidência da República sanciona lei que estabelece normas educativas excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.
06/10/2020	Parecer CNE/CP nº 15/2020	Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.
15/10/2020	Decreto nº 9.695	Prefeitura Municipal de São Leopoldo/RS – SMED (Secretaria Municipal de Educação) - Altera o “caput” do art. 3º do Decreto nº 9.598, de 22 de junho de 2020, que reitera a declaração de estado de calamidade pública no âmbito do Município de São Leopoldo para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências.
10/12/2020	CNE/CP nº 19/2020	Conselho Nacional de Educação: reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes

		Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.
17/12/2020	Parecer CEEEd nº 004/2020	Conselho Estadual de Educação aprova orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do RS sobre os procedimentos a serem adotados para a integralização da carga horária do ano letivo de 2020 e o replanejamento curricular de 2020/2021.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir de orientações enviadas às escolas pela Seduc³².

2.2 A Produção de dados com os estudantes

A produção de dados, primeiramente, foi obtida por meio de um questionário *online* (*Forms da Microsoft*) que teve como objetivo conhecer o comportamento dos estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de São Leopoldo/RS, durante a pandemia de COVID-19, quando da suspensão das aulas presenciais e a adoção das aulas remotas. Os questionários foram disponibilizados por meio de *links* enviados aos professores regentes de cada uma das 16 turmas de Ensino Médio da escola participante.

Os professores, por sua vez, compartilharam o questionário por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp* (grupos das turmas), bem como no mural de atividades da plataforma *Google Classroom*³³. O procedimento se deu pela facilidade de comunicação nos grupos de aplicativo de mensagens instantâneas e pelo acesso dos alunos à plataforma de aulas, visto que, devido à pandemia de COVID-19, este mostrou-se o meio mais eficaz para atingir o maior número de alunos respondentes possível.

³² Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154054-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino.pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

³³ *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é uma plataforma criada pela empresa Google para gerenciar turmas e tarefas de aula em ambiente virtual. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/products/classroom/. Acesso em: 20 nov. 2020.

O questionário (Apêndice A) foi composto de 52 questões divididas da seguinte forma: a primeira parte do questionário é composta de 11 questões objetivas de perfil pessoal, como idade, estado civil entre outras; a segunda parte possui questões relacionadas às condições de moradia do estudante e é composta de cinco perguntas; a seção 3 trata das questões relacionadas ao trabalho ou estágio do estudante, com oito questões objetivas e uma subjetiva (descritiva); Na seção 4, questões objetivas relacionadas ao estudo, reprovações, dificuldades com disciplinas, totalizando oito perguntas objetivas. Na seção número 5, são abordadas questões específicas sobre a pandemia de COVID-19 e as aulas remotas como, por exemplo, se o aluno possui *internet* e os meios para acessar as aulas *online*, com o total de 15 questões objetivas e 3 questões subjetivas.

Conforme dados apontados pelo conselho de classe realizado em setembro de 2020, na escola A, de um total de 516 alunos matriculados regularmente, 407 estudantes possuíam a conta de e-mail @educar. Desses, de acordo com os professores e professoras da escola, 227 alunos estavam participando regularmente das aulas, sendo que responderam ao questionário *online* 134 participantes. Primeiramente, foi traçado um perfil dos alunos, com base nas questões objetivas. Então, após o recebimento dos questionários, os dados quantitativos das questões objetivas foram tabulados e iniciadas as análises descritivas.

A análise dos dados das questões dissertativas foi realizada por meio da análise textual discursiva das respostas obtidas do questionário aplicado aos estudantes. Para tanto, de acordo com Moraes e Galiazi (2006, p. 118) “[...] a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”.

As questões dissertativas respondidas pelos estudantes foram: 1) Que tipo de facilidade e/ou incentivo para continuar estudando você recebe de sua empresa? (Para os alunos trabalhadores); 2) Se você já pensou em abandonar os estudos neste ano, o que o levou a pensar nesta possibilidade? 3) Que tipo de sentimentos você tem em relação ao ensino remoto? Como se sente? 4) Como você se organiza para estudar em casa?

As categorias de análise foram definidas com base nas questões e respostas obtidas: CAT1: Abandono escolar em 2020 (pandemia), CAT2: Sentimentos em

relação ao ensino remoto, CAT3: Organização do estudo em casa (em tempos de pandemia); CAT4: Incentivo para estudar por parte da empresa.

Para fins de denominação dos excertos extraídos, foram selecionados quatro por categoria, codificados da seguinte forma: “EST” (abreviatura para “estudantes” para diferenciar das análises das categorias dos professores), CAT (abreviatura de “Categoria”), número da categoria e número do excerto. Exemplo: (EST-CAT1/1).

2.3 A Produção dos dados com os docentes

Com o intuito de dar voz a professores e professoras da escola sobre o tema do abandono escolar em tempos de pandemia, optou-se pela realização de um grupo focal. Tendo em vista o questionário já aplicado com os estudantes da escola, além de obter e analisar a percepção dos docentes com relação ao abandono escolar durante o ano de 2020 e os atravessamentos provocados pela pandemia nesta escola, a técnica do grupo focal mostra-se adequada, em específico, pois:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Para tanto, de acordo com critérios pré-estabelecidos que serão elencados posteriormente, levando-se em conta as características em comum dos participantes e sua qualificação para debater sobre o assunto (GATTI, 2005), optou-se por escolher, dentre o grupo de docentes, aqueles que estavam exercendo suas atividades no ano de 2020 na Escola Olindo Flores da Silva, ano do recorte desta pesquisa. Esses professores, além das suas experiências com o ensino remoto, adotado de maneira emergencial, puderam acompanhar total ou parcialmente (já que alguns iniciaram suas atividades no decorrer daquele ano) o desempenho dos estudantes da escola. Partindo-se do pressuposto de que

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

A escolha do mediador e facilitador do grupo se deu de uma forma natural, visto que, coloquei-me perante o grupo, nesse caso específico como pesquisador, e não como professor e diretor da escola na ocasião³⁴. Ressalta-se que, sendo esse o meu último ano na gestão da escola e visto que essa informação é de conhecimento do grupo de docentes, não houve prejuízo nas respostas, pois as relações escolares não perpassam pelas questões abordadas na pesquisa.

Observando o que pontua Gatti (2005), houve um cuidado específico com intervenções da minha parte, permitindo que o grupo se manifestasse e construísse o debate em torno de questões previamente elaboradas num roteiro de pesquisa.

[...] o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (GATTI, 2005, p. 8).

Estabeleceu-se alguns critérios para a escolha dos docentes que comporiam o grupo focal. De acordo com Gatti (2005),

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo (GATTI, 2005, p. 7).

Por questões éticas e de preservação das identidades, os docentes participantes do grupo focal tiveram seus nomes modificados na transcrição, sendo substituídos, de acordo com o quadro 6, por nomes de pesquisadores, filósofos, artistas e desportistas renomados. Desta forma, os nomes substitutos escolhidos de forma aleatória são os seguintes:

³⁴ As eleições para diretores das escolas estaduais no estado do Rio Grande do Sul ocorreram nos dias 30 de novembro e 1º de dezembro de 2021. Por opção, não concorri à reeleição para diretor da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva.

Quadro 6 – Nomes de pesquisadores, filósofos, artistas e desportistas renomados

Katherine Johnson	Matemática, física e cientista espacial norte-americana
Eliana Alves Cruz	Escritora e jornalista brasileira
Mário Schenberg	Físico, matemático, político e crítico de arte brasileiro
Ludwig Wittgenstein	Filósofo austríaco-britânico
Karl Marx	Filósofo alemão
Frida Kahlo	Pintora mexicana
Maria Lenk	Desportista brasileira (natação)
Bertha Lutz	Bióloga, educadora, diplomata e política brasileira

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O primeiro critério determinava que o docente deveria estar atuando na escola em 2020, ano da realização da pesquisa. Depois, procurou-se mesclar, dentre as opções que havia na escola, critérios como “tempo de exercício do magistério”, “tempo de trabalho na rede estadual de educação” e “tempo de trabalho na escola” (em anos), contemplando, assim, perfis variados. A maior parte dos docentes tem experiência significativa na profissão, sendo que sete de um total de oito professores possuem mais de 17 anos na área e apenas uma professora está atuando há apenas 1 ano e meio, representando um dos extremos, já que, do outro lado, há uma professora com 38 anos de profissão. Com relação ao tempo de atuação na rede estadual, há cinco professores com mais de 16 anos de trabalho na rede e dois com menos de 10 anos. Com relação ao tempo de escola, a situação muda: três deles estão há mais de 17 anos atuando neste estabelecimento, enquanto cinco atuam há menos de 4 anos na escola. Abaixo, colocamos os perfis dos docentes com os critérios definidos, como pode ser visualizado no Quadro 7.

Quadro 7 - Dados dos professores participantes

Professor(a)	Tempo Magistério	Tempo Rede	Tempo Escola
Bertha	22	16	03
Eliana	17	17	17
Ludwig	27	23	22
Karl	26	06	2,5

Maria	19	19	03
Frida	1,5	1,5	1,5
Mário	28	16	1,5
Katherine	38	23	23

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os professores e professoras selecionados receberam um convite, em forma de cartão, para a participação em um grupo focal, no qual foi oferecido um café da manhã com o objetivo de oferecer um acolhimento e tornar o local da realização do grupo focal mais atrativo, um local em que os participantes pudessem se sentir mais à vontade.

Figura 2 - Convite café da manhã docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ainda com relação ao convite, Gatti (2005) ressalta a importância da adesão voluntária dos participantes:

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental (GATTI, 2005, p. 13).

Na véspera da data marcada para a realização do Grupo Focal, todas as providências para a realização do encontro estavam tomadas. Tanto no que diz respeito à preparação do café para recepcionar os professores, quanto ao equipamento de gravação. Além disso, foram separados os cartões com as vozes dos alunos, provenientes dos questionários aplicados com os discentes, os quais dariam início à dinâmica, bem como, ao final do encontro, uma pequena lembrança como forma de agradecimento pela disponibilidade dos docentes em participarem dessa pesquisa.

Dentro desta organização inicial, considerei importante criar uma lista com todos os itens a serem levados para o local do encontro, para que nada fosse esquecido. Desta forma, evitar imprevistos é de suma importância, pois qualquer falha nesse momento pode comprometer o encontro. Como ele ocorre somente nesse momento, uma falha poderia ser decisiva para que o projeto não fosse concluído.

Sendo assim, o encontro se deu na sala dos professores da Escola Olindo Flores da Silva, no sábado, dia 04 de dezembro de 2021, no turno da manhã, às 08h30min. Para os componentes do grupo foi dada, ao final do encontro, uma pequena lembrança como forma de agradecimento pela participação na pesquisa.

A sala dos professores é uma sala ampla, com boa iluminação, tanto natural quanto artificial. Possui uma mesa grande onde pôde ser servido o café da manhã aos docentes, além de possuir as instalações adequadas para a preparação e gravação das interações e debates. Em uma das partes da mesa foi servido o café da manhã e na outra parte realizamos o encontro. A escolha do sábado pela manhã para a realização do encontro evitou a interrupção do trabalho no que concerne às demandas rotineiras da escola, bem como, garantiu que somente os integrantes da pesquisa estivessem presentes.

É importante ressaltar que a Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva possui uma longa trajetória democrática construída ao longo dos anos, e o espaço da sala dos professores é caracterizado como um local de conversas e debates, sendo palco, ao longo dos anos, de importantes, posicionamentos e deliberações do corpo docente. Além disso, o Olindo, como é conhecido, carrega a marca importante de ouvir seus estudantes, sendo uma das escolas pioneiras na realização dos Conselhos de Classe Participativos, nos quais os estudantes

participam de forma ativa das discussões e decisões juntamente com os professores.

No início da manhã os colegas foram recebidos e dirigiram-se à mesa para o café da manhã. Foram servidos café, chás, sucos, água, pães, bolos e acompanhamentos diversos. Neste primeiro momento, a ideia era criar um ambiente acolhedor e receptivo, permitindo que professores e professoras conversassem sobre os mais diversos assuntos, sem interferências nem gravações. Esse momento foi importante, pois permitiu que o grupo interagisse de forma leve e descontraída, antes, propriamente, da realização do grupo focal.

A partir daí, os professores foram convidados a sentarem-se na outra parte da mesa para o início da gravação do grupo focal. O café da manhã continuou à disposição a quem assim desejasse. Quem quisesse poderia comer ou beber durante o processo, sem precisar se deslocar para outro ambiente.

Antes de iniciar os trabalhos, foi realizada uma breve apresentação explicando a temática, o papel do mediador e o fato de que não havia respostas certas ou erradas e que o objetivo do grupo era discutir os assuntos elencados com base num roteiro de perguntas, o qual não necessariamente precisava ser seguido à risca, mas que serviu como um norteador do debate.

A abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma situação de conforto, de certo distensionamento, para gerar uma atmosfera permissiva. Nos primeiros momentos, o moderador deve fornecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles se espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro. O moderador faz uma breve autoapresentação e pode solicitar aos demais participantes que façam o mesmo. Os objetivos do encontro devem ser explicados, como também o porquê da escolha dos participantes (GATTI, 2005, p. 28-29).

Como dinâmica inicial, foram colocados na mesa um total de oito cartões, um cartão para cada participante, cada um com um número escrito no verso. Em cada um dos cartões havia uma resposta de uma das questões dissertativas, selecionadas do questionário aplicado com os estudantes. Os cartões estavam colocados com a resposta virada para baixo, para que nenhum dos professores pudesse ver o que estava escrito antes de desvirá-lo. Após escolher o seu cartão, o professor lia a resposta do aluno e pedia que um colega, escolhido livremente, comentasse a resposta do estudante. O colega, após comentar a resposta, escolhia

outro cartão, lia a resposta e solicitava o comentário de outro colega ainda não escolhido até que todos tivessem lido e comentado uma questão pelo menos. A ideia inicial era de que, após essa primeira dinâmica de “quebra-gelo”, dar-se-ia início às questões com base no roteiro pré-estabelecido, contudo, como poderá ser percebido na descrição e análise dos resultados da pesquisa, esta dinâmica já serviu como produção de dados, pois, a partir dos tópicos abordados nas respostas dos alunos (cartões), os professores puderam discorrer sobre os diversos assuntos e assim se estabeleceu o debate. Todas as questões previstas no roteiro foram contempladas durante o debate sendo que, inclusive, durante o processo, outros tópicos não previstos no roteiro foram trazidos pelos professores.

Tomando como base as questões abordadas na pesquisa realizada com os estudantes da escola, bem como as respostas advindas dessas perguntas, organizou-se um roteiro com questões centrais e outro com questões complementares, conforme segue abaixo:

Quadro 8 - Questões centrais

1) Tendo em conta o abandono escolar no ano de 2020, agravado devido ao surgimento e propagação em escala mundial do novo coronavírus, como vocês procuraram se adaptar com relação aos primeiros movimentos de fechamento das escolas e adoção das aulas remotas? Quais sentimentos ficaram mais registrados?
2) Como vocês avaliam os dados dos conselhos de classe do ano de 2020, que registraram um volume grande de alunos ausentes e desengajados das atividades escolares?
3) Como vocês avaliam as devolutivas (entregas de atividades) dos alunos no <i>Google Classroom</i> ?
4) Alguns estudantes relataram que não estavam aprendendo os conteúdos com a pandemia e em função disso, muitos pensaram em abandonar a escola. Como vocês veem essa questão?
5) Alguns alunos relataram crises de ansiedade, sobrecarga de trabalho, cansaço. Até que ponto esses sentimentos podem ter levado os estudantes a desistirem da escola?
6) Os sentimentos de insegurança, falta de contato direto com os professores

e, conseqüentemente, baixo desempenho escolar foram relatados por alguns alunos. O que o grupo tem a dizer sobre isso?
7) No decorrer do ano de 2020, os professores precisaram desenvolver e adquirir novas habilidades relacionadas aos recursos tecnológicos. Vocês acreditam que o desempenho geral do grupo de docentes quanto ao uso dessas ferramentas digitais foi satisfatório ou não?
8) Dentro da realidade conhecida da escola e das famílias, vocês acreditam que os estudantes, de modo geral, tinham as condições adequadas para estudar em casa?
9) De uma forma geral, como o grupo entende o abandono escolar em tempos de pandemia na Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva?
10) Vocês acreditam que professores e alunos estavam preparados para esse momento de pandemia?
11) As dificuldades de acesso à internet, na opinião do grupo, podem ter sido um fator decisivo para o abandono escolar?
12) De que forma vocês entendem que a pandemia, aliada à crise econômica, contribuiu para o abandono escolar? Que peso vocês dariam para a questão “trabalho” (necessidade de trabalhar) em relação ao abandono?
13) A perda de postos de trabalho de muitos dos familiares dos estudantes, contribuiu de alguma forma para o elevado número de alunos afastados da escola ou das atividades escolares?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Mesmo que se tenham essas questões como norteadoras do processo de discussão do grupo, é preciso levar em conta que:

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado (GATTI, 2005, p. 17).

Dessa forma, com o decorrer da conversa, abrem-se espaços para que novas questões possam surgir e novos temas possam emergir do grupo.

O tempo estimado para a realização do trabalho com o grupo focal era entre 1h30min e 2h. No entanto, diante da fluidez da conversa, o encontro durou 2h30min. Decorrido este tempo, o moderador realizou os encaminhamentos finais, dedicando um tempo para que cada um pudesse fazer suas considerações finais.

Após a finalização do trabalho, foi realizado o processo de transcrição das gravações. Para tanto, como forma de convenção, optei por manter a oralidade típica de uma interação, sem fazer correções gramaticais, preservando a naturalidade nos excertos. Em alguns trechos, sinalizei as falas sobrepostas. Em outros, convencionei com três pontos de interrogação (???) o fato de não ser possível compreender aquilo que era dito naquele momento. As pausas estão sinalizadas por reticências.

Após o trabalho de transcrição, foi feita a análise dos dados. Segundo Dal'igna (2012)

Vale repetir o que tenho aprendido sobre a técnica do grupo focal. O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas e práticas é o seu potencial de informações para tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas (DAL'IGNA, 2012, p. 206).

O trabalho realizado com o grupo focal foi gravado em áudio, utilizando-se um microfone da marca Behringer, modelo EMC 8000. Optei por utilizar esse microfone por tratar-se de um equipamento ideal para este tipo de gravação, já que é omnidirecional, ou seja, consegue captar os sons de todos os ângulos. Além desse microfone no centro da mesa, conectado a um notebook, havia um Smartphone Samsung A10, com o gravador de voz do aparelho acionado, gravando a conversa simultaneamente, como forma de garantir o registro das conversas do grupo focal. Como não se pode correr o risco de falhas na gravação, utilizei dois equipamentos distintos e independentes para que, no caso de problemas com um deles, eu ainda teria um equipamento de reserva para que nada fosse perdido. Embora existam recomendações, optei por não gravar em vídeo o trabalho, visto que isto poderia causar algum tipo de intimidação aos participantes.

Neste momento de preparação, considerei importante a tomada de algumas iniciativas prévias ao encontro, como forma de organização. Isso pode ocorrer de

forma muito pessoal, variando de indivíduo para indivíduo, mas, no meu caso, preferi fazer anotações referentes ao momento de abertura dos trabalhos, a apresentação dos colegas do grupo, e o próprio fechamento do encontro. Além disso, o próprio roteiro de questões foi reorganizado para aplicação no encontro com os colegas contendo questões centrais e questões complementares que serão norteadoras de todo o processo.

As categorias de análise foram definidas com base nas respostas obtidas e nos tópicos abordados pelos professores: CAT1: Recursos digitais, aulas síncronas e participação discente; CAT2: Abandono escolar; CAT3: Domínio das ferramentas digitais pelos docentes; CAT4: Modelos educacionais, autonomia discente; CAT 5: Relação escola-comunidade escolar durante a pandemia; CAT6: Disponibilidade de recursos tecnológicos (docentes e discentes); CAT7: Sobrecarga de trabalho (docente e discente) e CAT8: Sentimentos dos docentes em relação à pandemia.

Foram selecionados quatro excertos por categoria, codificados da seguinte forma: “DOC” (abreviatura para “docentes” para diferenciar das análises das categorias dos estudantes), CAT (abreviatura de “Categoria”), número da categoria e número do excerto. Exemplo: (DOC-CAT1/1).

3 PERCURSO TEÓRICO

O presente capítulo foi dividido de forma que, com base nas ideias de autores como Bourdieu; Passeron (2009), Dubet (2004 e 2011), Freire (1991), Castel (1998), Laval (2019), Dayrell e Jesus (2016), Silva; Pelissari; Steimbach (2013) e Morin (2015), fosse possível estabelecer um aporte teórico sobre os conceitos de juventudes, abandono escolar, trabalho e desigualdades sociais. Sob a luz desses autores e suas contribuições teóricas, foi possível analisar os dados e traçar paralelos para uma melhor compreensão deste problema educacional e social que tanto nos intriga, em diálogo com outros autores que foram sendo importantes durante o processo de análise.

3.1 Juventudes

O dicionário Aurélio (2008) define a palavra “juventude” como: “s.f 1. Idade moça; mocidade, juvenilidade. 2. A gente moça; mocidade”. Já, o significado de “mocidade” é: “s.f 1. O período da vida entre a infância e a idade madura; juventude. 2. Os moços”. Diante da compreensão mínima do significado de juventude, pode-se estabelecer relações com os anseios que permeiam essa etapa da vida humana. O jovem, ou seja, aquele que já não pode mais ser considerado uma criança, mas que, por outro lado, começa a adentrar na vida adulta e seus desafios, coloca-se neste intermédio, diante de um cenário em que precisa dar conta ainda das atividades e da vida escolar, mas que se vê diante dos dilemas relacionados ao mundo adulto, que começa a se apresentar de forma mais latente.

[...] a condição singular da juventude de fase da vida em que se busca tal autonomia, rompendo com a heteronomia infantil, torna-se muito mais complexa. Com isso, queremos mostrar que a diversidade de fatores que sempre definiram a entrada de qualquer indivíduo na vida adulta é ainda mais acentuada na sociedade atual (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 407).

De acordo com Dayrell e Jesus (2016, p. 409) para que possamos entender os diversos fatores (internos e externos) que acabam ocasionando o abandono escolar, especialmente no Ensino Médio e na adolescência, é preciso compreender que é justamente nesta fase da vida que esses dilemas são vividos de forma intensa. É importante, ainda, que possamos compreendê-los como sujeitos “sócio-

culturais”, ou seja, enquanto indivíduos, dotados de uma trajetória de vida, percepções sobre o mundo, valores diversos e comportamentos próprios desta fase da vida. Assim, de acordo com Dayrell e Jesus (2016, p. 409), “[...] é necessário que se compreenda, primeiramente, quem são os jovens e como situá-los enquanto indivíduos”. Entretanto, mesmo diante de uma tentativa de se estabelecer um conceito sobre “juventude”, é importante observar que isso vai depender de outras tantas variáveis, especialmente daquelas ligadas à classe social e raça, por exemplo, entre tantas outras, que certamente terão importante influência nas trajetórias dos jovens.

São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. e que vão definir as experiências a que cada um dos jovens adolescentes teve e tem acesso. Assim, a idade, o gênero, a raça, o fato de serem filhos, na sua maioria, de trabalhadores desqualificados, grande parte dos quais com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na trajetória escolar de cada um deles (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409).

As dinâmicas sociais desses grupos são de suma importância para que se possa compreender o abandono escolar. Com isso, se quer dizer que não basta apenas analisar os números do abandono e olhar apenas para os motivos relacionados ao trabalho, questões econômicas ou para os fatores internos à escola. Para Silva, Pelissari, Steimbach (2013), é preciso que:

As investigações a respeito dos fatores que se relacionam com o abandono e a permanência dos jovens na escola, sobretudo no Ensino Médio regular e na educação profissional técnica de nível médio, têm importância significativa para a compreensão da dinâmica social desse segmento da população brasileira – a juventude (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 405).

Ainda segundo Silva, Pelissari, Steimbach (2013), “[...] partimos do pressuposto de que a juventude é uma categoria que não tem sentido se não for analisada como uma construção histórica e social, permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade” (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 406). Desse modo, a mínima compreensão do que é juventude, do que representa essa etapa da vida, essa “classificação” etária e essa identidade, são essenciais para um mínimo entendimento das razões que fazem do abandono escolar no

Ensino Médio um problema tão sério que deve ser enfrentado por toda a sociedade brasileira.

É importante ressaltar, diante disso, que esta é uma etapa de muitas mudanças na vida de um indivíduo, pois ele começa a se deparar com problemas e situações da vida adulta, sem ainda ter a experiência suficiente para encarar certas situações e tomar determinadas decisões, sendo que essas decisões podem afetar substancialmente seu próprio futuro. Há que se levar em conta, também, a carga extra de pressões sofridas pelos jovens das camadas populares que, mesmo diante de todos os dilemas vividos nesta etapa da vida, precisam dar conta de situações de vulnerabilidade econômica, trabalho, gravidez precoce e responsabilidade familiar precoce, entre outros fatores. Não é de se espantar que, diante da complexidade das situações vividas por esses jovens em específico, a escola, por eles, acabe sendo relegada a um segundo plano.

3.2 Abandono Escolar

Em primeiro lugar eu gostaria de recusar o conceito de *evasão*. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são *expulsas* das escolas – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos e os reprove. É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a ‘expulsão’ e a reprovação dos meninos populares (FREIRE, 1991, p. 35).

Ao recusar o conceito de *evasão*, (poderíamos falar também em abandono), Freire (1991) mostra que toda uma estrutura social, somada às questões internas da escola, que segundo Bourdieu; Passeron (2009), são reprodutoras do discurso dominante, contribuem para o que ele chama de “expulsão”. As quantidades de barreiras a serem superadas por uma criança ou um jovem de classes sociais mais vulneráveis no que se refere à permanência na escola são muito maiores do que se compararmos às barreiras que porventura um jovem oriundo das classes sociais mais privilegiadas enfrentaria. Assim, aquilo que por meio de um olhar superficial poderia ser caracterizado por um certo “desinteresse” do aluno pela escola, ou um simples “não gostar” da escola ou de estudar, encontra nesta análise o

aprofundamento e a conclusão merecida: o jovem não abandona a escola por seu gosto. Há de se levar em conta que, numa sociedade permeada em todas as suas instâncias pelo discurso meritocrático e conseqüentemente pelos valores que este discurso carrega, esperar-se-ia, ao menos em tese, que essa “pressão” mantivesse ou motivasse esses jovens no prosseguimento de suas trajetórias escolares, no entanto,

também é importante sublinhar uma certa *crueldade* do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos (DUBET, 2004, p. 543).

Levando em consideração todos esses aspectos meritocráticos, Dubet (2011) aponta que a escola, muitas vezes, exime-se da sua parcela de responsabilidade quanto à questão do abandono escolar, já que

[...] o santuário define a fronteira entre o que decorre e o que não decorre da instituição, dessa maneira, ele atribui a responsabilidade das dificuldades às desordens e às paixões do mundo: durante muito tempo, o fracasso dos alunos não foi considerado responsabilidade da escola. A força desse modelo é tal que ele pode permanecer tão vivo nos modelos encantados quanto nos modelos críticos (DUBET, 2011, p. 296-297).

Entre as desigualdades externas à escola, as quais acabam influenciando nas desigualdades educacionais, pode-se dizer que dentro de um espectro de diferenças de sexo e grupos sociais, mais uma vez os mais favorecidos tendem a obter vantagens cruciais. Dentre elas, a própria condição social da família e a própria relação dos pais com a educação, o que acarretará num apoio maior aos estudos do filho, além do acompanhamento por parte da família da sua vida escolar, já que terá mais condições para fazer isso (DUBET, 2004, p. 542).

Nas palavras de Laval (2019, p. 53) os estudantes mais inteligentes têm “[...] interesse em continuar os estudos, porque o investimento é muito rentável nesse caso, ao passo que os menos inteligentes têm interesse em abandonar os estudos e iniciar o mais rápido possível na vida profissional”. A meu ver, discordando em um ponto específico colocado por Laval (2019), não penso que os “menos inteligentes” têm interesse em abandonar os estudos, mas aqueles alunos mais suscetíveis às

fragilidades do sistema, ou mais atingidos pelas necessidades materiais impostas pela vida moderna. Muitas vezes, não há uma escolha a ser feita, pois a urgência em trabalhar (não somente para sustento) inculcada por pressões sofridas desde a família, a mídia e a própria sociedade, coloca-se de forma irrevogável. Por outro lado, pode-se entender como “menos inteligentes” justamente aqueles que, por conta dos percalços tanto internos como externos à escola, possuem uma trajetória escolar mais acidentada, com lacunas na sua aprendizagem e que, em muitos casos, são justamente aqueles provenientes de uma estrutura familiar menos favorecida. Todos esses fatores irão contribuir decisivamente para o fracasso escolar, ou seja, a reprovação que culminará com o abandono e a evasão.

Outros fatores intervenientes, relacionados ao abandono escolar, podem ser elencados nesse capítulo. De acordo com os estudos de Fritsch e Vitelli (2015, p. 68) podemos afirmar que “[...] a defasagem idade-série³⁵ é um dos fatores determinantes do abandono escolar, assim como a repetência, o que ocasiona desestímulo no estudante”. Aliás, a repetência, conforme pode-se comprovar nos estudos utilizados na Revisão de Literatura deste estudo, é apontada em diversos trabalhos.

Com relação à transição do Ensino fundamental para o Ensino Médio, Fritsch e Vitelli (2015) destacam que esse tempo de mudanças na vida do estudante, especialmente quando ainda estão despreparados para os desafios desta nova etapa da educação básica, somados à mudança de escola, da própria rede municipal para a estadual, na maioria das vezes, ou seja, a própria alteração de espaço(s) escolar(es), impactam consideravelmente no rendimento deste estudante. Aliás, conforme demonstram os números do abandono escolar, o 1º ano do Ensino Médio representa uma espécie de gargalo no que tange ao abandono escolar. É neste ano inicial da última etapa da educação básica que se encontram os maiores índices de abandono.

Fritsch e Vitelli (2015) também elencam os fatores relacionados ao abandono no Ensino Médio noturno, notadamente aquele que apresenta as maiores taxas.

Grande parte da elevada proporção de abandono dos estudantes na condição defasagem idade-série se dá, segundo dados qualitativos

³⁵ De acordo com o dicionário de indicadores educacionais, a defasagem (MEC/INEP, 2004) a taxa de “distorção” idade-série expressa o percentual de alunos em cada série, com idade superior à idade recomendada, no caso, mais de dois anos do que aquela estabelecida para a série indicada.

coletados, em função da sua vulnerabilidade que pode ser decorrente de fracasso escolar; baixa autoestima; heterogeneidade de turmas com conflito de gerações; falta de motivação; exigências do mercado de trabalho. Algumas considerações são específicas por escola, como no caso de uma escola que tem alunos no turno noturno e não tem transporte coletivo que atenda à escola no horário de término das aulas (FRITSCH; VITELLI, 2015, p. 79).

Como se pode verificar em vários estudos aqui elencados, há diversos fatores tanto internos quanto externos à escola relacionados ao abandono. Dentre esses fatores, podemos destacar a necessidade de trabalhar, questões relacionadas à criminalidade e violência, falta de incentivo ao estudo e a falta de qualidade do ensino público (OLIVEIRA; THUMS; ALVES, 2015, p. 49).

Trata-se, portanto, de um grande desafio aprofundar questões relativas ao abandono escolar, devido à complexidade de fatores que contribuem para a sua concretização. Soma-se a isso, o contexto de pandemia que ocasionou a suspensão das aulas presenciais e sua substituição pelas aulas remotas, o que desencadeou um distanciamento ainda maior dos jovens das classes mais populares da escola.

3.3 Trabalho

O trabalho, em um entendimento superficial, é sempre apontado como um dos fatores decisivos para o abandono escolar, especialmente no momento em que um jovem precisa decidir entre a escola e o emprego. Para entender melhor a questão do trabalho e a sua relação com a juventude e o abandono escolar, precisamos, primeiramente, entender o quanto a sua influência em uma sociedade capitalista é capaz de determinar os caminhos pelos quais os estudantes irão trilhar ao longo de sua vida.

Se a escolaridade é, por um lado, um dos requisitos básicos para a ascensão a empregos de maior complexidade e, por conseguinte, de remunerações mais atrativas, por outro, a obrigação em frequentar a escola, para as classes menos favorecidas, pode tornar-se um empecilho. A urgência na obtenção de renda, seja para o auxílio familiar ou seu sustento, ou simplesmente para a aquisição de bens e a sua inserção em determinados grupos ou tribos podem levar o jovem a preterir a escola. O trabalho não representa apenas a atividade laboral em si e a remuneração financeira, mas carrega consigo questões que vão além dele.

Não penso aqui o trabalho enquanto relação técnica de produção, mas como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social. Existe, de fato, como se verificará a longo prazo, uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção que ‘cobrem’ um indivíduo diante dos acasos da existência. Da onde a possibilidade de construir o que chamarei, metaforicamente, de ‘zonas’ de coesão social. Assim, a associação trabalho estável – inserção relacional sólida caracteriza uma área de integração. Inversamente, a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional conjugam seus efeitos negativos para produzir a exclusão, ou melhor, como vou tentar mostrar, a desfiliação (CASTEL, 1998, p. 24).

Por outro lado, Laval (2019, p. 64) afirma que “[...] a educação tem como objetivo a formação do trabalhador assalariado, na era neoliberal”. Sendo assim, os jovens das camadas populares, com pouco conhecimento, ainda em fase escolar e sem muitas perspectivas a longo prazo, são um dos alvos preferidos de um sistema que necessita de mão de obra barata.

As pesquisas com jovens das camadas populares brasileiras evidenciam que é comum a iniciação do trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude, o que parece ser o caso desses jovens (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 412-413).

Essa iniciação no mercado de trabalho, segundo Dayrell e Jesus (2016, p. 412-413), traz consigo a marca das desigualdades sociais, já que a entrada no mercado de trabalho é mais precoce nos jovens oriundos de famílias mais vulneráveis. Mesmo com a criação da Lei da Aprendizagem, “[...] na prática muitas vezes a lei não é aplicada e/ou fiscalizada, sendo comum que jovens exerçam seu trabalho irregulares antes de completarem 18 anos de idade” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 413). Dayrell e Jesus (2016) apontam ainda que “É elevada a porcentagem de jovens que buscam conciliar trabalho e escola, mas também é considerável o percentual dos que não conseguem articular tais dimensões” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 413).

Diante do dilema, “trabalhar x estudar”, sofrendo as mais diversas pressões para se enquadrar num sistema econômico e social, não podendo desfrutar dos privilégios das classes mais favorecidas, que podem se dedicar aos estudos sem outras preocupações se não aquelas vinculadas à sua própria formação, os jovens das classes populares, além dessa preocupação que é pertinente a todos,

independentemente de sua classe social, precisam ainda buscar precocemente postos no mercado de trabalho. Assim,

[...] ao se referirem aos sentidos do trabalho, boa parte dos jovens pesquisados citaram a necessidade de sobrevivência, a ajuda à família e o desejo de independência e autonomia. Entre as justificativas utilizadas para explicar a substituição da frequência escolar ao trabalho, destaca-se o anseio de ajudar a família, o que coloca em xeque o pretensão hedonismo e egocentrismo atribuído aos jovens contemporâneos (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 413).

Por outro lado, há casos em que os jovens não necessitam exclusivamente trabalhar para o sustento, o que nos leva a pensar em outras causas sociais que levam esse estudante ao mercado de trabalho e, por consequência, ao abandono escolar posterior. Desse modo,

[...] mesmo com condições de se sustentar materialmente (a maioria dos jovens que entrevistamos não necessita trabalhar durante o curso para se manter financeiramente), há questões estruturais medidas pela própria organização da escola que levam o jovem a abandonar (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 415).

Desta forma, diante da complexidade do tema e dos caminhos que vários estudos apontam, a inserção precoce no mercado de trabalho é, sem dúvida, um dos fatores preponderantes para o abandono escolar no Ensino Médio. Isso ocorre pela preocupação com o seu sustento e de sua família, assim como por outras questões que envolvem desde a respeitabilidade por parte dos familiares e dos grupos aos quais pertencem, a questões econômico-financeiras próprias, como mostram alguns estudos.

3.4 Desigualdades Educacionais

Ao falar sobre desigualdades educacionais, é preciso trazer o conceito de violência simbólica de Bourdieu e Passeron (2009), o qual afirma que a escola é um espaço de reprodução das desigualdades, já que reforça esse discurso dominante. Segundo Bourdieu e Passeron (2009), o mundo é entendido a partir de critérios e valores dominantes na sociedade, valores esses que são transmitidos pela estrutura escolar aos dominados. Estes, antes mesmo de conhecerem a sua própria condição, reproduzem esse discurso que foi inculcado pela escola. Segundo Bourdieu e Passeron (2009), a imposição dessa violência simbólica não necessariamente se dá

de uma forma agressiva, comparando a escola a outras instituições tradicionais da sociedade:

Assim, em universos sociais tão diferentes como a igreja, a escola, a família, o hospital psiquiátrico, ou mesmo a empresa ou o exército, verifica-se em todos a tendência para substituir a “maneira forte” pela “maneira suave” (métodos não diretivos, dialógico, participação, “relações humanas”, etc.). Isto mostra, com efeito, a relação de interdependência que constitui em sistema as técnicas de imposição da violência simbólica, características do modo de imposição tradicional assim como daquele que tende a substituí-lo na mesma função (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 39).

Dessa forma, a autoridade pedagógica, no caso os professores, reconhecidos como autoridades pedagógicas legítimas, que possuem uma espécie de aval da legitimidade dominante, ao final, representam a mera imposição daquilo que Bourdieu e Passeron (2009, p. 43) chamam de “arbitrário cultural dominante”.

Pode-se imaginar, portanto, as contradições de um indivíduo que, ao chegar na escola, oriundo das classes menos favorecidas, tanto econômica quanto culturalmente, sintam-se como um estranho, alguém que está fora do seu lugar. Por outro lado, professores esperam receber na escola um aluno idealizado, um estereótipo daquilo que se acredita ser um “bom aluno”, já que carregam consigo, inculcados pelas suas próprias trajetórias, o arbitrário cultural dominante. Em consonância com essa ideia, Dubet (2004) vai afirmar que:

Sabemos que a escolha da igualdade de oportunidades sempre foi limitada e que, nas sociedades mais desenvolvidas, até a década de 1960, o nascimento continuava a pesar consideravelmente na orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado. E isso ainda ocorre na maioria dos países em desenvolvimento (DUBET, 2004, p. 541).

Diante disso, podemos estabelecer que as desigualdades educacionais estão ligadas diretamente às diferentes oportunidades oferecidas às diferentes classes sociais. Freire (1991), ao trazer números referentes à educação do final dos anos 1980, mostra que as carências da educação em termos de investimentos atingem as famílias das classes menos favorecidas. Assim, na balança das desigualdades, aqueles que têm menos são justamente os que terão menos aporte financeiro, menos estrutura e menos acesso à escola, perpetuando o *status quo*.

É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas de famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas “bem nascidas”, são as crianças populares – as que conseguem chegar na escola e nela ficar – as que mais sofrem a desigualdade da educação (FREIRE, 1991, p. 22).

Sabe-se que os números relativos ao acesso à escola melhoraram muito nas últimas décadas, ou seja, garantiu-se o acesso, mas não a qualidade e a permanência. Para Freire (1991, p. 22), “[...] há outros fatores que contribuem decisivamente para a desigualdade escolar, como questões de infraestrutura, por exemplo”. Essas diferenças são latentes se compararmos instituições privadas e públicas. Para Freire (1991), não somente a construção de novos espaços, mas a adequada manutenção e zelo das escolas é um fator incentivador da qualidade na educação.

Ao tecer uma crítica ao modelo meritocrático, ou seja, em que as condições pressupostas seriam as de uma oferta escolar igual para todos, em que as desigualdades fossem suplantadas, Dubet (2004) nos mostra que são justamente os alunos das classes mais favorecidas aqueles que são mais privilegiados:

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação. A imagem extrema dessa situação é a do tratamento reservado aos alunos dos estabelecimentos de elite, públicos ou privados, que oferecem aos bons alunos, muitas vezes socialmente privilegiados, numerosos cursos, com grupos reduzidos e professores motivados e experientes (DUBET, 2004, p. 542-543).

Pode-se afirmar, dessa forma, que a escola perpetua as diferenças educacionais ao invés de minimizá-las, ao menos. São justamente aqueles que mais precisam de um sistema de compensação por parte do estado, que acabam esbarrando na precariedade dos serviços oferecidos, na maioria dos casos, pelas instituições públicas, ou seja, “Em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p. 542).

3.5 Da Complexidade do Problema

Ao tentar fazer uma breve discussão sobre juventude, abandono escolar, trabalho e desigualdades sociais, com o intuito de elencar alguns fatores ligados ao universo referente ao Ensino Médio e ao abandono escolar, podemos concluir que não se trata de um problema de resposta simples e direta, dada a complexidade que envolve o tema. Com o intuito de contribuir com essa discussão busco em Morin (2015) entender o conceito de complexidade, de forma que o referido autor possa servir de suporte a este trabalho. Para Morin (2015, p. 82-83) “A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos”, ou seja, não podemos esperar que diante da crise de um cenário político, social, econômico e pandêmico totalmente instáveis, as perguntas e suas consequentes soluções sejam prescritivas.

O problema do abandono e da evasão escolar, o qual antes da pandemia já se configurava como de difícil compreensão e solução, agrava-se diante do quadro de calamidade sanitária vivida pela humanidade. Dessa maneira, Morin (2015, p. 83) diz que “O pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação”.

Num primeiro momento, quando tive contato com a Teoria da Complexidade” de Edgard Morin, imaginava que “complexidade” estava relacionada ao significado mais comum, talvez, da palavra atualmente. O que me veio à mente naquele momento era que a complexidade dizia respeito àquilo que é “confuso, complicado”, ou seja, ao trazer o conceito para o abandono escolar, estaria diante de algo difícil de explicar, o que poderia levar a um certo comodismo que resumiria de forma muito simples o referido tema, impossibilitando o aprofundamento das questões e as possíveis contribuições deste trabalho para a compreensão do problema. Por ser “difícil” de explicar, justamente por ser “complicado”, este trabalho ficaria inconcluso e vago no sentido da busca de possíveis respostas. No entanto, fica claro que não é esta acepção da palavra com a qual Morin (2015) constrói a sua teoria.

Para que se possa avançar na Teoria da Complexidade, primeiramente é preciso compreender o significado da palavra “complexidade, complexo” na sua

origem. De acordo com o “Pequeno Dicionário de Latim” (Maissiat, 2002), a palavra latina “Plexus” possui o significado de “trançado, entrelaçado, sinuoso.”

Ainda de acordo com o dicionário, a palavra “Complexio” pode ser traduzida como “combinação, conexão, união”, enquanto “Complexus” tem o significado de “entrelaçado, contido, encerrado”. Em outra acepção, a mesma palavra traz o sentido de “aperto, abraço, conexão, encontro e amor.” No dicionário Aurélio de língua portuguesa, para a palavra “Complexo”, dentre os diversos significados, encontram-se os seguintes: “que abrange ou encerra muitos elementos ou partes, observável sobre diferentes aspectos” ou ainda “grupo ou conjunto de coisas, fatos ou circunstâncias que têm qualquer ligação ou nexos entre si”.

Logo, as palavras “complexo”, “complexidade” podem ser entendidas nesse sentido como aquilo que é “tecido junto”. Para que a compreensão ficasse mais clara, procurei imaginar a confecção de um blusão de tricô. A partir de materiais como lã e agulhas, associados com a habilidade da pessoa que está tecendo o blusão, formam-se emaranhados de pontos inter cruzados e articulados que resultam em um todo. O resultado deste trabalho encerra em si todos esses nós, esses pontos, unindo-se para formar um único objeto. Outros exemplos nesse sentido poderiam aqui ser trazidos, desde uma colcha de retalhos ao motor de um carro e seu emaranhado de peças mecânicas, fios, cabos e lubrificantes que formam o coração de um automóvel.

É justamente esse o sentido que me baseio ao fazer uso da Teoria da Complexidade, a qual pode ser aplicada quando tratamos do tema do abandono escolar. De uma forma geral, o senso comum costuma associar o tema do abandono a causas mais gerais, todas elas comprovadamente influenciadoras e decisivas no que tange ao problema, o que pode ser comprovado na revisão de literatura. No entanto, o trabalho precoce, a gravidez, questões econômico-financeiras, as reprovações, a defasagem idade-série, (apenas para citar alguns exemplos), mesmo sendo reconhecidamente causas do abandono escolar, não respondem sozinhos e de forma isolada para o agravamento dessa situação.

Um outro fator importante a ser destacado, refere-se àquilo que não está explicitado nos estudos e, portanto, não aparece de forma clara nos fatores elencados como decisivos para o abandono escolar.

[...] a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido *sempre tem relação com o acaso* (MORIN, 2015, p. 35, grifos do autor).

Para Morin (2015), além de todas as situações do emaranhado conjunto que tece uma determinada situação, juntamente com os elementos conhecidos, devemos levar em conta ainda aqueles desconhecidos, incertos, imponderados e que possuem relação com o acaso, pois “[...] a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos” (MORIN, 2015, p. 35).

Com relação às ambiguidades, Morin (2015) aponta que

[...] uma das conquistas preliminares no estudo do cérebro humano é a compreensão de que uma de suas superioridades sobre o computador é a de poder trabalhar com o insuficiente e o vago; é preciso, a partir de então, aceitar certa ambiguidade e uma ambiguidade precisa (na relação sujeito/objeto, ordem/desordem, auto-hetero-organização). É preciso reconhecer fenômenos, como liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo que é o único a permitir sua presença (MORIN, 2015, p. 36).

Desta forma, a busca por respostas precisas, classificatórias e deterministas, ainda que importantes para a compreensão de determinadas situações, sem reconhecer os fenômenos como a própria ambiguidade, ou mesmo fenômenos como a liberdade e a criatividade, não dá conta da complexidade envolvida em um problema ou em um sistema.

Quando trata da epistemologia, Morin (2015) aponta-nos alguns caminhos. Para Morin (2015, p.36) a epistemologia não é “pontifical nem judiciária”, ou seja, ela é também o lugar das “incertezas e da dialógica”. Ela precisa considerar esses fatores como relevantes e deve permitir o diálogo entre eles, sem que se encontre nisso uma maneira de justificar as possíveis lacunas de conhecimento a ser preenchidas.

A epistemologia, é preciso sublinhar, nestes tempos de epistemologia policialesca, não é um ponto estratégico a ocupar para controlar soberanamente qualquer conhecimento, rejeitar qualquer teoria adversa, e dar a si o monopólio da verificação, portanto da verdade. A epistemologia não é pontifical nem judiciária; ela é o lugar ao mesmo tempo da incerteza e da dialógica. De fato, todas as incertezas que consideramos relevantes devem ser confrontadas, corrigir umas às outras, entredialogar sem que, no entanto, se imagine portanto tapar com esparadrapo ideológico a última brecha (MORIN, 2015, p. 36).

Para Morin (2015) a *scienza nuova* não extingue aquilo que a ciência clássica preconiza, tampouco coloca-se como detentora de todas as respostas e da verdade final, mas nos mostra que a contradição e o antagonismo complementam uma visão mais aberta, que, por sua vez, no tecido das relações diversas entre as partes, terá de se relacionar com outras alternativas.

Com relação ao “paradigma complexo”, Morin (2015) traz uma importante reflexão acerca da sua aplicabilidade. Para Morin (2015) a busca da complexidade deve estar justamente onde ela se encontra ausente, ou seja, no cotidiano, no dia a dia, e não apenas nos progressos científicos da atualidade.

Ainda no que tange ao paradigma complexo e sua aplicabilidade na vida cotidiana, o autor afirma que

[...] a vida mais cotidiana é, de fato, uma vida em que cada um joga vários papéis sociais, conforme esteja em sua casa, no seu trabalho, com amigos ou desconhecidos. Vê-se aí que cada ser tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham sua vida (MORIN, 2015, p. 57).

Essa multiplicidade de identidades e de personalidades nos ajudam a compreender a questão do abandono escolar e suas diversas facetas. Nesse sentido, pode-se estabelecer que, diante dessa variedade de características e particularidades, nesse emaranhado de papéis desempenhados pelos indivíduos em suas relações cotidianas, em sua relação com a sociedade, com a família e com a escola, não há como afirmar que o problema do abandono escolar está relacionado apenas e tão somente às causas apontadas e já conhecidas por meio dos estudos, aqui elencados na revisão de literatura.

Morin (2015) também postula que o complexo está relacionado com o mundo empírico, à própria incerteza, ou seja, a nossa própria incapacidade de afirmar com precisão, determinadas causas ou consequências, ou mesmo apontar fórmulas e soluções padronizadas para determinadas situações.

A visão que não contempla a complexidade, de acordo com Morin (2015), seja nas ciências humanas ou ciências sociais, separa, por exemplo, a realidade econômica, a realidade psicológica e a realidade demográfica. No entanto, não se pode esquecer que, dentro da questão econômica, há particularidades, como as necessidades e os desejos dos indivíduos. Além da questão financeira, há as paixões humanas e as questões psicológicas. Por conseguinte, não se pode

compreender a realidade sem se levar em consideração todos esses fatores implícitos, e sem se levar em conta todas essas circunstâncias. Deste modo, “[...] não se pode compreender a realidade de modo unidimensional” (MORIN, 2015, p. 68-69).

A sociedade, que é produto das relações entre as pessoas, também age sobre os indivíduos e os produz. Sem a sociedade e a cultura, a linguagem e os saberes que são adquiridos pelos indivíduos, não poderíamos ser considerados como sujeitos humanos. Segundo Morin (2015, p. 74) “[...] somos ao mesmo tempo, produtos e produtores”.

Nesse sentido, o que posso concluir diante da Teoria da Complexidade aplicada à questão do abandono escolar é que não é apenas um dos fatores elencados nas pesquisas que pode nos levar a algum tipo de resposta. Conclusões precipitadas e superficiais sobre o tema, não podem responder de forma isolada à grave situação do abandono escolar. O agravamento das diferenças sociais causados pela pandemia, associados a outros fatores tem, nas suas mais diversas configurações, contextos sociais que levam a concluir que o abandono escolar não se dá por uma ou algumas causas, mas por uma série de fatores associados que levam o indivíduo ao desengajamento escolar e o conseqüente abandono. Muitos desses fatores são conhecidos, outros, no entanto, diante da incerta e da própria aleatoriedade trazidas por Morin (2015), ajudam-nos a entender a complexidade da questão.

Obviamente, a compreensão dos indeterminismos e incertezas não pode nos levar à inércia. Entretanto, a conscientização de que situações complexas não possuem soluções prescritivas, simplistas e fáceis, é de suma importância, mesmo na busca de alternativas e soluções.

[...] Essa compreensão da complexidade necessita de uma mudança bastante profunda de nossas estruturas mentais. O risco, se essa mudança de estruturas mentais não se produz, seria de caminhar-se rumo à pura confusão ou à recusa dos problemas. Não temos de um lado o indivíduo, de um lado a empresa com seu diagrama, seu programa de produção, seus estudos de mercado, do outro seus problemas de relações humanas, de pessoal, de relações públicas. Os dois processos são inseparáveis e interdependentes (MORIN, 2015, p. 87).

No emaranhado de todas essas relações do indivíduo com a própria vida, a sua relação com os estudos, o seu engajamento ou não com a escola e suas

atividades e obrigações, diversas forças relacionadas atuando em conjunto podem determinar a sua permanência ou não no ambiente escolar. Faz-se necessário, portanto, contextualizar todos os dados referentes e associados ao abandono escolar e compreender as diversas forças que atuam em conjunto, de forma simultânea ou não, combinadas em configurações próprias para a compreensão do problema e a busca por iniciativas possíveis e viáveis da sua minimização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo está estruturado em três seções. A primeira traz uma análise dos documentos como Leis, Decretos, Portarias e normativas publicadas em 2020, com o objetivo de descrever as políticas implementadas durante a pandemia de COVID-19 naquele ano. Na segunda seção, faço uma análise das respostas dos estudantes ao questionário aplicado também no ano de 2020, com questões referentes ao perfil pessoal, condições de moradia, trabalho e também questões relacionadas à pandemia e ao acompanhamento das aulas remotas implementadas emergencialmente, quando da suspensão das aulas presenciais. Na terceira seção, a partir de excertos extraídos de 2h30min de conversas do grupo focal de docentes, analiso em oito categorias as impressões dos professores sobre recursos digitais, participação discente nas aulas síncronas, abandono escolar durante a pandemia, domínio das ferramentas digitais, modelos educacionais e autonomia discente, relação escola-comunidade escolar, disponibilidade de recursos tecnológicos por parte de docentes e discentes para a realização das aulas remotas, sobrecarga de trabalho docente e discente na pandemia e sentimentos dos docentes em relação ao período vivido em 2020.

4.1 O que dizem os documentos?

Com o objetivo de descrever as políticas nacionais, estaduais (Rio Grande do Sul) e municipais (São Leopoldo) que se constituíram em normativas no contexto escolar em tempos de pandemia, analiso, a seguir, Leis, Decretos, Portarias e normativas publicadas no ano de 2020. Os documentos arrolados seguem uma ordem cronológica.

Como diretor da escola, precisei sempre estar atento a todos os documentos recebidos pela escola, via 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Devido à situação de excepcionalidade vivida, muitos foram esses documentos que estabeleciam importantes diretrizes para o andamento dos trabalhos.

A Escola Olindo Flores da Silva, representada pela sua equipe diretiva, sempre se posicionou de forma a seguir aquilo que era orientado, mesmo que, muitas vezes, por ruídos de comunicação, os próprios documentos oficiais acabavam se sobrepondo, causando sempre apreensão nos docentes e alunos da

escola. Esse posicionamento de sempre seguir aquilo que de fato era enviado pela 2ª CRE foi estabelecido pela escola como regra básica, pois, paralelamente, por intermédio de outras escolas, outras coordenadorias regionais, ou mesmo pelos professores, recebíamos as informações por outras fontes. Muitas vezes as informações se confirmavam devido a algum vazamento, em outras tantas não. Foi preciso lidar com a ansiedade do corpo docente nesse período, já que as diretrizes afetavam diretamente o cotidiano da escola.

No dia 03 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde, por meio do Gabinete do então Ministro, Luiz Henrique Mandetta, emitiu a Portaria nº 188, a qual declarava a emergência de saúde pública no território nacional. “Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)” (BRASIL, 2020b).

No dia 18 de março de 2020, O Governo do Estado do Rio Grande do Sul publica no Diário Oficial do Estado (DOE) o Decreto nº 55.118 que, entre os quais “Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado” (RIO GRANDE DO SUL, 2020a, p. 1). Destaquei, a seguir dois pontos bastante importantes deste documento. O primeiro, no Art. 2º, devido ao alto índice de contaminação de COVID-19 naquele momento, autorizou o teletrabalho para os servidores públicos estaduais.

Art. 2º Os órgãos e as entidades da administração pública estadual direta e indireta deverão, para fins de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus), além de manter as medidas estabelecidas pelo Decreto nº 55.115, de 12 de março de 2020, adotar as providências necessárias para, pelo prazo, prorrogável, de quinze dias:

I – que os servidores desempenhem suas atribuições em domicílio, em regime excepcional de teletrabalho, na medida do possível e sem prejuízo ao serviço público;

II – instituir, para aqueles servidores ou empregados públicos a que não se faz possível a aplicação do disposto no inciso I deste artigo, na medida do possível e sem prejuízo ao serviço público, o revezamento de suas jornadas de trabalho para evitar aglomerações em locais de circulação comum, como salas, elevadores, corredores, auditórios, restaurantes e pontos de ônibus;

III – que as reuniões sejam realizadas, na medida do possível, sem presença física (RIO GRANDE DO SUL, 2020a, p. 1).

Para aqueles servidores, para os quais não havia a possibilidade de teletrabalho, foi estabelecido um regime de revezamento, com o intuito de diminuir ao máximo o risco de contágio, além de determinar que as reuniões deveriam ser realizadas, preferencialmente, sem a presença física. Na escola Olindo Flores da

Silva, todas as reuniões da equipe diretiva e as reuniões desta com professores, funcionários, comunidade escolar, conselho escolar, C.P.M e Grêmio Estudantil passaram a ser feitas com a utilização da plataforma de webconferência *Google Meet*. As reuniões entre a 2ª Coordenadoria Regional de Educação também passaram a ser realizadas desta forma.

Um outro ponto importante diz respeito à suspensão das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, que se encontra no artigo 5º do Decreto nº 55.118, o qual estabelece o seguinte:

Art. 5º Ficam suspensas, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto. Parágrafo único. Recomenda-se às escolas e instituições de ensino da rede privada de todos os níveis a adoção da medida de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) de que trata o “caput” deste artigo (RIO GRANDE DO SUL, 2020a, p. 02).

No dia 16 de março, o governo anuncia, por intermédio da imprensa em entrevista coletiva, que “[...] as atividades na rede estadual de ensino estavam suspensas por 15 dias a partir da quinta-feira, dia 19 de março de 2020, e que na terça (17) e na quarta-feira (18), as equipes estavam orientadas para a suspensão sem prejudicar as famílias que dependiam das escolas, incluindo alimentação³⁶”. Neste mesmo dia, 16 de março, a escola publicou a decisão na sua página na rede social *Facebook* informando a comunidade escolar. No dia 18 de março, a equipe diretiva reuniu-se para definir como seria feita a organização das atividades naqueles primeiros dias de afastamento da escola e logo após fez sua última reunião presencial, determinando os rumos que viriam.

A partir daquele momento, todas as reuniões realizadas pela escola, sejam da equipe diretiva, corpo docente, grêmio estudantil, conselho escolar e C.P.M foram realizadas por *webconferência*. Dentre as orientações recebidas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação naquele momento, estavam as que determinavam, além da suspensão por 15 dias a contar do dia 19/03/2020, baseados nos decretos estaduais de nº 55.115 e 55.118 publicados no diário oficial

³⁶ Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2020/03/escolas-da-rede-estadual-de-ensino-terao-atividades-suspensas-a-partir-de-quinta-feira-ck7um82ba04ug01oao13qhc9.html?fbclid=IwAR1KzqxqHbDk6TeFVrQsd8LVZSMExQI0NsVflpwIFoull7CicKFCYaxdOKUJ> Acesso em: 24 out. 2020.

do estado, respectivamente, nos dias 12 e 17 de março, que as escolas deveriam permanecer abertas, funcionando normalmente no que se referia às atividades administrativas, e que equipes diretivas e pedagógicas (orientação e supervisão) e demais servidores da escola deveriam exercer suas atividades em regime de revezamento das suas jornadas de trabalho. Todos os professores e alunos estavam dispensados das suas atividades presenciais na escola, a contar daquela data. Os professores realizariam suas atividades naquilo que se chamou de regime de “teletrabalho”. Desta forma, durante o período de suspensão das atividades presenciais na escola, seriam contabilizados como dias letivos, pois as escolas utilizariam a modalidade de “aulas programadas”³⁷.

Também foi estabelecido, conforme orientações em e-mail recebidas por intermédio da 2ª Coordenadoria, que as escolas que disponibilizavam merenda escolar, e encontravam-se em regiões de vulnerabilidade social, deveriam mapear a demanda de possíveis estudantes que poderiam ser atendidos no decorrer do período de suspensão das aulas presenciais.

Diante da exigência da manutenção de plantões nas escolas pelas equipes diretivas, administrativas e funcionários, no dia 20 de março, integrantes da Equipe Diretiva, Funcionários, Professores, Conselho Escolar, C.P.M. e Grêmios Estudantil da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva manifestaram sua contrariedade diante da ordem de que as equipes diretivas e funcionários deveriam manter abertas as escolas durante o período de suspensão das aulas presenciais, ainda que em regime de revezamento. Em uma transmissão em vídeo, o então Secretário da Educação do Estado, Faisal Karan, ressaltava que apenas as aulas presenciais estavam suspensas, mas que os professores e demais funcionários de escola deveriam continuar trabalhando dentro dos estabelecimentos de ensino.

Diante da repercussão negativa do vídeo e sua posterior retirada do ar, estabeleceu-se o regime de teletrabalho, em que os professores poderiam ficar em suas casas preparando suas aulas e enviando tarefas aos alunos, e que a equipe diretiva e funcionários deveriam manter a escola aberta nos seus horários de funcionamento, com exceção do turno da noite. No dia anterior, 19/03/2020, a escola recebeu nova orientação, também influenciada pela repercussão negativa de

³⁷ Assim foi chamado pela SEDUC a modalidade de envio das tarefas aos alunos, inicialmente no prazo de 15 em 15 dias. Esse termo também foi utilizado para efeito de registro do diário de classe *online* dos professores estaduais.

matérias vinculadas na grande mídia, de que as equipes deveriam manter as escolas abertas (mesmo sem aulas presenciais) no horário de funcionamento das 09h às 14h.

No dia 18 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, emite o Parecer n. 01/2020. O documento, entre outros aspectos, manifestava a posição do Conselho, reiterando a suspensão das atividades presenciais nas escolas, como segue:

O Conselho Estadual de Educação, demandado pela suspensão das atividades escolares presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, em função da propagação do novo Coronavírus – COVID-19, orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares e o cumprimento do Calendário Escolar previsto, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao contágio e proteção aos estudantes, profissionais da educação (professores e funcionários de escola) e comunidade escolar (CEEd, 2020a, p. 1).

Já naquele momento havia uma preocupação constante, tanto do Conselho Estadual de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação quanto ao cumprimento, por parte das escolas no desenvolvimento de atividades domiciliares, durante o tempo em que permanecesse o quadro de pandemia e a situação emergencial.

[...] Ou seja, este Colegiado entende que se caracteriza a situação emergencial para o momento atual e que as alternativas possíveis, para validação do ano letivo 2020, podem ser por meio de atividades domiciliares e/ou de reorganização do Calendário Escolar com atividades presenciais, findo o período de excepcionalidade (CEEd, 2020a, p. 2).

Os documentos abordavam questões relacionadas também à organização da escola, orientando, ainda que de forma superficial, as atividades a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino para atingir o maior número possível de estudantes.

8.2 – as instituições de ensino, por orientação de suas mantenedoras, devem planejar e organizar as atividades escolares, a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando quais as atividades, metodologias, recursos disponíveis, formas de registro e comprovação de realização das mesmas;

8.3 – as atividades escolares desenvolvidas, nesse período de excepcionalidade, fora do ambiente escolar e computadas para o cumprimento do previsto nos Planos de Estudos e de Curso, serão planejadas e realizadas a partir de materiais didáticos e/ou recursos

tecnológicos disponíveis, com registros das mesmas e em consonância com seu Projeto Pedagógico (CEEd, 2020a, p. 2).

O Parecer nº 01/2020 faz referência ao uso de tecnologias e outros recursos, ainda que, naquele momento, o estado não havia disponibilizado os recursos no que tange às atividades remotas.

Em nível Federal, no dia 18 de março de 2020, o Presidente da República emitiu a mensagem nº 93, dirigida ao Congresso Nacional em que reconhecia o estado de calamidade pública, e, conseqüentemente, dispensava o atingimento das metas fiscais previstos em Lei.

Em atenção ao disposto no art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, denominada de Lei de Responsabilidade Fiscal, solicito a Vossas Excelências o reconhecimento de estado de calamidade pública com efeitos até 31 de dezembro de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde, com as conseqüentes dispensas do atingimento dos resultados fiscais previstos no art. 2º da Lei 13.898 de 11 de novembro de 2019, e da limitação de empenho de que trata o art. 9º da Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2020e, p. 01).

No dia 20 de março de 2020, o Congresso Nacional emite o Decreto Legislativo nº 6. Nele, o Congresso “[...] reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020” (BRASIL, 2020e).

No dia 1º de abril de 2020, é publicada, no Diário Oficial da União, a Medida Provisória nº 934, a qual traz o reconhecimento por parte do governo federal sobre a dispensa das aulas presenciais.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei: Art 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no Inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.
Parágrafo único. A dispensa de que trata o **caput** se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020d, p. 1).

A Portaria nº 376 foi emitida no dia 3 de abril de 2020 pelo Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. O texto “dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020g, p. 1).

Na portaria, estão contempladas as Instituições Federais de ensino de nível médio técnico. No documento, ficam autorizadas as instituições de ensino federais a suspender as aulas presenciais.

Art. 1º. As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 16 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 20 da Lei nº 12.513, 26 de outubro de 2011, ficam autorizadas, em caráter excepcional, quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível média em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais, por até sessenta dias, prorrogáveis, a depender da orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital, na forma desta Portaria (BRASIL, 2020g, p. 1).

No dia 27 de abril de 2020, o Conselho Estadual de Educação emitiu a portaria nº 20, a qual instituiu o grupo de trabalho que iria construir o documento coletivo intitulado “Indicativos pedagógicos para reabertura das instituições de ensino no RS”. Neste documento, dentre as justificativas, consta que:

Diante da pandemia do Coronavírus (COVID-19), o cotidiano da população mundial precisou ser reorganizado, com a necessária adoção de medidas, em especial, o isolamento social como forma de contenção do contágio acelerado do vírus, principalmente em aglomerações humanas, bem como para evitar a sobrecarga nos sistemas de saúde, considerando o alto índice de letalidade da doença (comprovadamente entre idosos e pessoas com doenças pré-existentes). As medidas adotadas estão presentes na maioria dos países do mundo, por serem consideradas formas mais eficazes de controle da contaminação. Nesse sentido, uma consequência no âmbito educacional foi a suspensão das atividades presenciais, o que ocorreu em 192 países, deixando mais de 90% das crianças/estudantes do mundo fora das salas de aula, conforme dados da UNESCO (CEEd, 2020d, p. 2).

Ainda de acordo com a Portaria n. 20

[...] embora as aulas presenciais estejam suspensas, é preciso pensar no caso das crianças/estudantes que estão em casa e necessitam de atenção em todos os aspectos da vida, do desenvolvimento e da formação humana, tendo em vista que a defesa da vida já está sendo tratada como prioridade absoluta, com as medidas de isolamento e/ou distanciamento social (CEEd, 2020d, p. 2).

Desta forma, ainda no início do período pandêmico, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd/RS), a Federação das Associações dos Municípios do RS (FAMURS), a Secretaria de Educação do RS (SEDUC), o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS), da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME/RS) e a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/RS), construíram o documento de forma coletiva, com o intuito de estabelecer algumas diretrizes sobre o retorno das aulas presenciais diante do regime de contingência. Dentre as orientações, constam indicativos pedagógicos para o atendimento dos estudantes durante e pós-pandemia; plano de ação pedagógica com orientações para cada etapa da educação básica; orientações às famílias; avaliação diagnóstica e calendário.

A seguir, foi sancionada a Lei Complementar nº 173 de 27 de maio de 2020. Nesta Lei, o governo “[...] estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID19), altera a Lei Complementar de 4 de maio de 2000.”

Devido ao quadro de excepcionalidade vivido, o governo suspende o pagamento de dívidas entre os membros da União.

Art. 1º Fica instituído, nos termos do art. 65 da Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000, exclusivamente para o exercício financeiro de 2020, o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19).

§ 1º O Programa de que trata o **caput** é composto pelas seguintes iniciativas:

I – suspensão dos pagamentos das dívidas contratadas entre:

de um lado, a União, e, de outro, os Estados e o Distrito Federal, com amparo na Lei nº 9.496 de 11 de setembro de 1997, e na Medida Provisória nº 2.192-70, de 24 de agosto de 2001;

de um lado, a União, e de outro, os Municípios, com base na Medida Provisória nº 2.185-35 de 24 de agosto de 2001, e na Lei nº 13.485, de 2 de outubro de 2017;

II – reestruturação de operações de crédito interno e externo junto ao sistema financeiro e instituições multilaterais de crédito nos termos previstos no art. 4º desta Lei Complementar; e

III – entrega de recursos da União, na forma de auxílio financeiro, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no exercício de 2020, e em ações de enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) (BRASIL, 2020b, p. 1).

Em 08 de junho de 2020, a Secretaria de Saúde em conjunto com a Secretaria de Educação publica a Portaria SES/SEDUC/RS Nº 01/2020, a qual “Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo

coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2020b, p. 1).

A Secretaria de Saúde do Estado, por meio da portaria conjunta, estabelecia as medidas que deveriam ser adotadas pelas instituições de ensino com relação à prevenção da COVID19. No documento, além das especificações, o mais relevante era a formação dos COE-E locais – Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação no âmbito local. Os COE-E locais, deveriam ser compostos por, no mínimo, um representante da direção da instituição de ensino, um representante da comunidade escola e um representante da área de higienização.

Detalhadamente, no documento, foram destacadas as atribuições do COE-E local, dos COE-E municipais e estaduais, bem como medidas diversas de distanciamento e cuidados pessoais no ambiente de trabalho, além dos procedimentos com relação a funcionários, professores e estudantes que apresentassem os sintomas da COVID-19.

Ao final do documento, havia, anexo, um modelo de plano de contingência para a prevenção, monitoramento e controle da transmissão de COVID-19. Foi determinado um prazo às escolas para que fizessem esse plano e o encaminhasse para a Coordenadoria. No início, devido ao fato de que muitas escolas não possuíam os equipamentos de proteção individual e aguardavam o seu envio, ou ainda, o aporte de recursos para a sua compra, o plano foi posto em prática conforme a realidade de cada instituição.

Também no dia 08 de junho de 2020, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno emitiram o Parecer CNE/CP Nº 9/2020. No documento, foi feita uma contextualização do cenário da educação brasileira naquele momento da pandemia.

A situação que se apresenta em decorrência da pandemia da COVID-19 não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19. A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar: - dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; - retrocessos do

processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; - danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e - abandono e aumento da evasão escolar (CNE/CP, 2020a, p. 4-5).

Diante da preocupação com o prolongamento do tempo de contingenciamento e dos prejuízos que isso acarretaria a crianças e jovens, o documento versa sobre as formas de organização curricular, ressaltando o caráter excepcional do momento.

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Obviamente, isto não pode ser feito para os estudantes que se encontram nos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio. Para esses, serão necessárias medidas específicas relativas ao ano letivo de 2020. As soluções possíveis dependerão das decisões de reorganização dos calendários escolares dos sistemas de ensino e da adequada preparação dos professores (CNE/CP, 2020a, p. 6).

Neste documento, é mencionada a alternativa de se cumprir o ano de 2020 juntamente com o ano de 2021, algo que já era especulado por especialistas da área de educação como uma alternativa bastante viável.

Cabe ressaltar ainda, no documento, as recomendações referentes aos anos finais do Ensino fundamental e ao Ensino Médio, com diversas alternativas possíveis para a difusão das atividades escolares remotas. Destaco a utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos, a distribuição de vídeos educativos em plataformas digitais, a realização de atividades on-line síncronas e assíncronas entre outras:

Sobre o Ensino fundamental - Anos Finais e Ensino Médio Nestas etapas, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line, são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes, sendo que a supervisão de adultos pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente. Aqui as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço. Neste sentido, sugere-se: elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de

conhecimento na BNCC; utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens; distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (CNE/CP, 2020a, p.14-15).

O Parecer CNE/CP 9/2020 ainda traz considerações importantes sobre a questão do cumprimento da carga horária mínima, apontando alternativas.

O cumprimento da carga horária mínima prevista poderá ser feita por meio das seguintes alternativas, de forma individual ou conjunta: reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência; cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de forma concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (CNE/CP, 2020a, p. 26).

No trecho abaixo, chama a atenção a recomendação com relação à previsão dos períodos de descanso, devido ao já conhecido cansaço físico e mental pelo qual docentes e discentes passavam naquele momento.

Ao normatizar a reorganização dos calendários escolares para as instituições ou redes de ensino, considerando a reposição de carga horária presencialmente, deve-se considerar a previsão de períodos de intervalos para recuperação física e mental de professores e estudantes, prevendo períodos, ainda que breves, de recesso escolar, férias e fins de semana livres (CNE/CP, 2020a, p. 26).

Um outro documento que merece destaque é a Resolução N° 352, de 24 de Junho de 2020, que solicitava às mantenedoras das escolas o preenchimento de um formulário online³⁸, com o intuito de monitorar a realização das atividades domiciliares.

³⁸ Preenchimento de formulário online com o intuito de monitorar a realização das atividades domiciliares. Este documento visava acompanhar as atividades realizadas pelas instituições de ensino, desde a divulgação à sociedade das formas de prevenção e cuidados com relação à COVID-19 até o monitoramento das ações pedagógicas e da organização das escolas, como, por exemplo, a

Art. 1º A presente Resolução determina e orienta procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares, pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEEd nº 01/2020, por meio de preenchimento de formulário online.

Parágrafo Único. As mantenedoras públicas e privadas deverão realizar o preenchimento do formulário online até 31 de julho de 2020 (CEEEd, 2020e, p. 1).

Já o Parecer CEEEd nº 002/2020 “[...] orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da COVID-19” (CEEEd, 2020b).

No documento, destacavam-se as alternativas para que, no período de excepcionalidade, vários tipos de atividades pudessem ser consideradas para o cumprimento da carga horária mínima.

Este Conselho entende que as atividades letivas neste momento de excepcionalidade, podem acontecer através de pesquisas, projetos, experiências e demais metodologias que sejam coerentes com o estabelecido nas propostas pedagógicas, sendo admitida a mediação por meio de ferramentas tecnológicas, desde que previstas no Plano de Ação Pedagógica Complementar.

O cumprimento da carga horária mínima anual prevista também pode levar em consideração a ampliação da jornada escolar diária por meio do acréscimo de horas em um turno ou a “[...] programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original, como dias não letivos, podendo se estender para o ano civil seguinte [...]”, conforme possibilidades físicas e administrativas da instituição de ensino, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 05/2020.

O controle de participação do estudante, para completar a carga horária, deve ser feito no diário de classe, por meio de registros digitais ou preenchimento do documento físico, considerando:

- a) a verificação da participação dos estudantes nas aulas online;
- b) o acesso do estudante na plataforma;
- c) a entrega das atividades domiciliares, conforme previsto no Plano de Ação Pedagógica.

Importante destacar que os critérios de acompanhamento da participação durante o período de excepcionalidade devem estar previstos no Plano de Ação Pedagógica, sendo um dos indicadores para o acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/estudantes, nesse período (CEEEd, 2020b, p. 05).

No trecho abaixo, fica evidenciada a preocupação com os prejuízos causados pela pandemia, especialmente o abandono escolar.

A recuperação de aprendizagem também tem o objetivo de evitar o abandono escolar e dar possibilidades para cada estudante desenvolver, de

forma de aplicação das atividades, de que maneira os alunos que não possuíam acesso à internet recebiam os trabalhos escolares e mesmo a questão relacionada à qualidade das atividades desenvolvidas. O formulário online estava disponível no site do Conselho Estadual de Educação do RS.

forma plena, o que é esperado ao fim de seu respectivo ano letivo, considerando as especificidades do currículo proposto pelas respectivas instituições de ensino para esse momento (CEEd, 2020b, p. 05).

No excerto abaixo, várias são as recomendações, detalhando desde a acolhida e reintegração social de estudantes e profissionais da escola, passando por questões administrativas, calendário escolar, busca ativa de alunos, avaliações, entre outros.

O Plano de Ação Pedagógica Complementar deve ser elaborado para a reorganização do calendário escolar e deve estar em sintonia com o Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da COVID-19 e com os critérios de criação dos Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação no âmbito estadual – COE-E Estadual e na estrutura das instituições de ensino – COE-E Local. O Plano de Ação Pedagógica Complementar deve considerar aspectos como:

- a) acolhida e reintegração social dos estudantes, profissionais da instituição e pais ou responsáveis/famílias;
- b) garantia da sistematização, arquivamento e registro de todas as atividades domiciliares durante e/ou pós-pandemia;
- c) organização do calendário escolar com atividades domiciliares, como alternativa para o cumprimento da carga horária mínima anual prevista na legislação; Parecer CEEd nº 002/2020 – fl. 7
- d) formação continuada para os profissionais de educação, especialmente sobre o planejamento, a avaliação e o uso das TDICs;
- e) realização de avaliação diagnóstica que possa identificar as aprendizagens efetivadas e as lacunas que precisarão ser recuperadas;
- f) formas de busca ativa dos estudantes, durante e ao fim do período de suspensão das aulas, visto que a presença das crianças/estudantes na instituição é obrigatória, excetuando-se os que integram os grupos de risco ou que estejam em situação peculiar devidamente fundamentada e registrada de forma expressa na escrituração escolar individual, de acordo com as orientações da instituição de ensino/mantenedora;
- g) reorganização do espaço físico do ambiente escolar quanto aos cuidados a serem tomados nos contatos físicos com os colegas de acordo com o disposto pelas autoridades sanitárias e
- h) descrição dos espaços físicos e ambientes alternativos que serão usados neste tempo de excepcionalidade, desde que os mesmos estejam adequados a realização de atividades presenciais para a promoção de ensino-aprendizagem, e, desde que, necessariamente, contemplem os dispositivos exigidos nas legislações vigentes quanto à segurança (CEEd, 2020b, p. 06-07).

No trecho abaixo, com relação a um possível retorno presencial, o documento frisa, mais uma vez, atividades relacionadas ao acolhimento dos estudantes.

A retomada à presencialidade deve ser feita de maneira controlada, zelando pela saúde e segurança da comunidade escolar e deve considerar estratégias de acolhimento de cuidados socioemocionais e prevenção física e mental de professores, demais profissionais da educação, estudantes e pais ou responsáveis/famílias, como forma de superar os impactos psicológicos ao longo do período de isolamento social. As atividades de acolhimento devem, na medida do possível, envolver a promoção de

diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido (considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias), bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outras (CEEd, 2020b, p. 7).

Com relação ao Ensino Médio, o Parecer CEEd nº 002/2020 reforça o uso das tecnologias, que, no entendimento do Conselho, é perfeitamente compatível com os tipos de atividades trabalhadas nesta última etapa da educação básica.

No Ensino Médio, inclusive Ensino Médio Integrado e Normal em Nível Médio, quaisquer componentes curriculares podem ser trabalhados por meio das atividades domiciliares, com a mediação de recursos didáticos organizados de diferentes formas, facilitados ou não pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (CEEd, 2020b, p. 09).

A Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 traz importantes diretrizes com relação à dispensa do cumprimento, no caso do Ensino Médio, do número de dias letivos mínimos, desde que cumprida a carga horária prevista em Lei.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento de carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – no ensino fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo.

§ 1º a dispensa de que trata o caput deste artigo aplicar-se-á ao ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei (BRASIL, 2020b, p. 01).

No parágrafo 3º, mais uma vez aparece destacada a possibilidade de se estabelecer um *continuum* de duas séries ou anos.

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b, p. 01).

No parágrafo 4º do Art. 1º da Lei Nº 14.040/2020 destacam-se as orientações com relação ao Ensino Médio, referentes aos tipos de atividades não presenciais que poderiam ser desenvolvidas para o cômputo do ano letivo.

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II – no ensino fundamental e no Ensino Médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE ((BRASIL, 2020b, p. 01-02).

Cabe ressaltar que já estávamos no mês de agosto de 2020, e que, desde o início do período pandêmico, as escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul já estavam adotando diversas estratégias para dar continuidade às aulas.

Abaixo, também aparece algo bastante ventilado naquele período, ou seja, a possibilidade de um aluno concluinte, diante da sua vontade, poder matricular-se em mais um ano, a fim de complementar a sua aprendizagem e preencher lacunas do conhecimento.

§ 10. Fica facultado aos sistemas de ensino, em caráter excepcional e mediante disponibilidade de vagas na rede pública, possibilitar ao aluno concluinte do Ensino Médio matricular-se para períodos de estudos de até 1 (um) ano escolar suplementar, relativos aos conteúdos curriculares do último ano escolar do Ensino Médio, no ano letivo subsequente ao afetado pelo estado de calamidade pública referido no Art. 1 desta Lei (BRASIL, 2020b, p. 02).

Outro documento importante, o Parecer CNE/CP nº 15/2020 de 06 de outubro de 2020, trazia questões relativas a não obrigatoriedade da observância da quantidade mínima de dias letivos, desde que cumprida a carga horária prevista em Lei.

Art. 2º As instituições escolares de Educação Básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensadas, em caráter excepcional, durante o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020:

I – na Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do art. 31 da Lei nº 9.394/1996; e

II – no Ensino fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual nos termos do inciso II do art. 2º da Lei nº 14.040/2020.

Parágrafo único. O município que optou por manter a rede municipal integrada ao sistema estadual de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 11 da Lei nº 9.394/1996, deverá observar as normas educacionais do respectivo Conselho Estadual de Educação (CNE/CP, 2020b, p. 05).

Sobre o Decreto nº 9.695, da Prefeitura Municipal de São Leopoldo/RS, de 15 de outubro de 2020 cabe uma contextualização importante, já que a Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva foi parte importante, naquele momento, com relação à não abertura das escolas estaduais no município, diante de números ainda alarmantes relativos ao contágio por COVID-19 (SÃO LEOPOLDO, 2020).

A partir das mobilizações de Conselho, Grêmio Estudantil, CPM e grupo de professores, a escola lançou uma nota na sua página no *Facebook*, manifestando a posição da instituição. A partir daí, e percebendo a insatisfação geral das escolas estaduais de Ensino Médio de São Leopoldo, por uma iniciativa conjunta da maioria das escolas, foi criado o Comitê das Escolas Estaduais Leopoldenses, com o objetivo de levar a posição de 23 das 26 escolas à secretaria municipal de educação. O Comitê foi composto por diretores, professores, estudantes, pais e integrantes da comunidade escolar leopoldense. Essa aproximação com a SMED de São Leopoldo, deu-se pelo fato de que a prefeitura municipal havia publicado um decreto em que proibia a abertura das escolas da rede municipal no ano de 2020, mas não mencionava as escolas estaduais neste decreto.

Diante disso, e a partir da posição do Comitê, houve uma reunião com o secretário de educação do município e, frente à preocupação exposta pelo grupo, a prefeitura municipal, por meio do Decreto nº 9.695, de 15 de outubro de 2020³⁹,

³⁹ Art. 1º. Altera o “caput” do art. 3º do Decreto nº 9.598, de 22 de junho de 2020, que reitera a declaração de estado de calamidade pública no âmbito do Município de São Leopoldo para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências, que passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 3º. Ficam suspensas, diante das evidências científicas e análises sobre as informações estratégicas em saúde, observado o indispensável à promoção e à preservação da saúde pública, para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), com fundamento no art. 3º da Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, as aulas presenciais e atividades extracurriculares na rede pública municipal e estadual de ensino, incluídas tanto as escolas municipais como as conveniadas/contratadas, até o final do ano de 2020. (...)” Art. 2º. Este Decreto entra em vigor em 16 de outubro de 2020.

incluía as escolas da rede estadual que se encontravam dentro do território de São Leopoldo na suspensão das aulas presenciais (SÃO LEOPOLDO, 2020).

De acordo com matéria publicada no jornal NH em 26/10/2020, mais de 200 municípios no estado não permitiram a abertura das escolas estaduais.⁴⁰

No dia 10 de dezembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno emitiram o Parecer CNE/CP nº 19/2020, cujo objetivo era

Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (CNE/CP, 2020c, p. 106).

Em 17 de dezembro de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul emitiu o Parecer CEEEd nº 004/2020, que, dentre outras determinações, destacava a necessidade de garantia de acesso e permanência na escola, o caráter excepcional da realização de atividades domiciliares, entre outros.

Nos termos dos Pareceres CEEEd/RS nº 001 e 002/2020, bem como dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovados no Conselho Pleno (CP) nº 05, 09, 11, 19 e, considerando:

- a necessidade de se garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de acordo com o Art. 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988);
- a excepcionalidade da realização de atividades domiciliares ou atividades pedagógicas não presenciais, durante o ano letivo de 2020, bem como a desigualdade nas condições materiais dos estudantes para a realização dessas atividades fora da escola, e
- a possibilidade de utilizar o conceito de reordenamento da trajetória escolar em um continuum de dois anos/séries, constante na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, o CEEEd/RS orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino (CEEEd, 2020c, p. 02).

Ainda, no Parecer CEEEd nº 004/2020, de forma reiterada, aparece a questão da dispensa excepcional dos dias letivos, obrigatórios por lei.

No âmbito da Educação Básica, as instituições de ensino encontram-se dispensadas dos duzentos dias letivos, conforme o disposto na Lei N.º

⁴⁰ Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/noticias/rio_grande_do_sul/2020/10/26/mais-de-200-escolas-estaduais-nao-permitiram-a-abertura-das-escolas-estaduais--diz-cpers.html?fbclid=IwAR3Di1oe9flruilYp5YoJUXJN3zLL-B275R1aMVICtS3tvRhWF9wlu7f5Xo Acesso em: 17 nov. 2020.

14.040/2020, mantendo a obrigatoriedade do cumprimento da carga mínima anual de 800 horas, conforme o Inciso I, Art. 24 da LDB 9394/96 (CEEEd, 2020c p. 02).

Aqui, mais uma vez, está expressa na legislação a preocupação em relação ao aprendizado do estudante durante a pandemia e também a preocupação com relação ao cumprimento do calendário escolar, reiterando a opção pelo “*continuum curricular*” no ano letivo de 2021.

2.2.2. Para o Ensino fundamental e Ensino Médio e suas modalidades

As atividades domiciliares desenvolvidas no Ensino fundamental e Ensino Médio deverão ser registradas de forma a assegurar o cumprimento da carga horária estabelecida na legislação que versa sobre a matéria.

Considerando que a implantação das atividades não presenciais durante o período de isolamento social podem afetar de modo desigual a aprendizagem dos estudantes e, no intuito de garantir a continuidade deste processo no desenvolvimento das competências e habilidades, a escola poderá no ano subsequente:

I - optar pelo *continuum curricular* que se refere à ampliação do ano letivo de 2021 para desenvolver o Plano Curricular previsto para 2020 e, ainda, o previsto para o ano letivo de 2021;

II - criar estratégias para suprir possíveis lacunas de aprendizagem dos estudantes na continuidade da trajetória escolar, sem adoção do *continuum curricular*.

O *continuum curricular* refere-se à possibilidade de continuidade do currículo previsto para os estudantes em 2020, tendo em vista que nesse ano foram definidas por meio do Plano de Ação Pedagógica e/ou Plano de Ação Pedagógica Complementar aprendizagens essenciais possíveis por conta da excepcionalidade vivida pela pandemia e que não permitiu o desenvolvimento de todas as habilidades e competências previstas.

O *continuum curricular* não se aplica aos anos de terminalidade: 9º ano do Ensino fundamental e 3º ou 4º anos do Ensino Médio, sendo necessárias medidas específicas para a conclusão plena do ano letivo de 2020, de modo a assegurar aos estudantes a possibilidade de término da respectiva etapa da Educação Básica, e a garantir a continuidade de etapa/nível ou unidade escolar, e de acesso ao Ensino Médio e Cursos Técnicos de Nível Médio ou à Educação Superior, conforme o caso. Também não se aplica ao 5º ano nas escolas que ofertam somente até este ano.

Fica autorizada, em caráter excepcional, e condicionada à disponibilidade de vagas na rede pública, a alternativa de períodos de estudos de até 1 (um) ano escolar suplementar, para estudantes dos anos de terminalidade: 5º e 9º anos do Ensino fundamental, bem como 3º ou 4º anos do Ensino Médio, no ano letivo subsequente ao afetado pelo estado de calamidade pública referido, recomendando-se a aplicação do replanejamento curricular nos termos deste Parecer, permitida a concomitância do período de estudos suplementares com a matrícula no ano subsequente, sob coordenação da instituição de ensino. Quanto à avaliação para conclusão do ano letivo de 2020, as escolas devem levar em conta o seu Plano de Ação Pedagógica e/ou Plano de Ação Pedagógica Complementar e o que efetivamente foi oferecido e realizado pelos estudantes, envidando todos os esforços para a continuidade da trajetória escolar e redução da reprovação e do abandono. O maior desafio é reconhecer o esforço dos estudantes e das equipes para garantir o processo de aprendizagem durante a pandemia, bem como reconhecer as desigualdades de acesso à tecnologia, em especial, por razões socioeconômicas (CEEEd, 2020c, p. 04-05).

Há importantes ressalvas no documento com relação ao ano final do Ensino fundamental (9º ano) e o ano final do Ensino Médio (3º ano), já que, por não haver continuidade dentro da mesma etapa, o estudante pode optar por períodos suplementares de até 1º ano.

O documento ainda traz orientações pedagógicas para o ano subsequente. Com o objetivo de detectar as lacunas na aprendizagem dos estudantes, sugerem uma classificação com base no ano de 2020. A partir daí e de uma avaliação diagnóstica, a escola deverá elaborar estratégias a fim de garantir a aprendizagem decorrente de todas as dificuldades vividas em 2020.

2.8. Orientações pedagógicas para o Planejamento 2021:

Diante da situação emergencial e da necessidade de qualificar o processo pedagógico dos estudantes, as instituições de ensino podem optar pelo continuum curricular no ano de 2021 ou criar estratégias para suprir possíveis lacunas de aprendizagem dos estudantes na continuidade da trajetória escolar, sem adoção do continuum curricular, com o objetivo de garantir o desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC/RCG e do Documento Orientador de Território.

Nesse sentido, este Conselho indica que as escolas identifiquem o processo de participação dos estudantes de acordo com os seguintes critérios:

- I - aqueles que participaram ativamente;
- II- aqueles que participaram parcialmente;
- III- aqueles que participaram minimamente;
- IV- aqueles que não participaram.

A partir desta classificação e, após a realização da avaliação diagnóstica/formativa no início do ano/série seguinte, as escolas podem definir/elaborar as estratégias necessárias para garantir a aprendizagem e sanar as lacunas decorrentes do ano de excepcionalidade. Ressalta-se a importância dos registros (CEEd, 2020c, p. 9).

Desta forma, com a coletânea desses documentos, procurei descrever os documentos oficiais como forma de apresentar as políticas educacionais para o ano de 2020 e o caráter de excepcionalidade e emergência diante da pandemia de COVID19.

4.2 A perspectiva dos estudantes

No mês de setembro de 2020, na Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, foi realizado o Conselho de Classe referente ao primeiro período do ano, já que, devido ao período de contingência, o ano não foi dividido em três trimestres, como o habitual. De um total de 516 alunos matriculados na escola, no mês de setembro, 407 estavam cadastrados na conta de e-mail @educar. Após

levantamento realizado pelo Conselho, 227 alunos estavam participando regularmente das aulas remotas, enquanto 289 desistiram/abandonaram a escola ao longo do ano pelos mais diversos motivos, os quais serão analisados nesta dissertação. A partir daí, a escola estabeleceu um sistema de busca ativa desses alunos, com o intuito de reverter esse quadro, mas diversas dificuldades foram encontradas, tais como problemas com os telefones informados pelos pais no cadastro da escola, questões relacionadas à dificuldade de acesso, falta de equipamentos adequados e problemas pessoais, dentre outros.

Com relação ao comparativo da participação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva nas aulas remotas, constatou-se uma enorme diferença entre os turnos da manhã, tarde e noite, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 - Porcentagem de alunos participantes e em busca ativa

	Manhã		Tarde		Noite		Escola	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Participando	171	52%	11	46%	45	27%	227	44%
Busca Ativa	156	48%	13	54%	120	73%	289	56%
Total	327	100%	24	100%	165	100%	516	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Chama a atenção o número de alunos participantes no turno da noite, que somam apenas 27% dos estudantes daquele turno, enquanto aqueles em situação de abandono (busca ativa) eram 73%. Se compararmos ao turno da manhã, 52% dos alunos estavam participando das aulas remotas, enquanto 48% não participavam das aulas. O turno da tarde na Escola Olindo Flores da Silva é composto por apenas uma turma de 1º ano, portanto os números correspondem apenas a essa turma em específico. De qualquer forma, os números são mais próximos do turno da manhã do que do turno da noite.

A seguir serão apresentados os dados da pesquisa aplicada com os alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, com o intuito de traçar um perfil do estudante participante da pesquisa, bem como conhecer a sua realidade. Nesta parte, serão analisadas as 49 questões objetivas, que foram

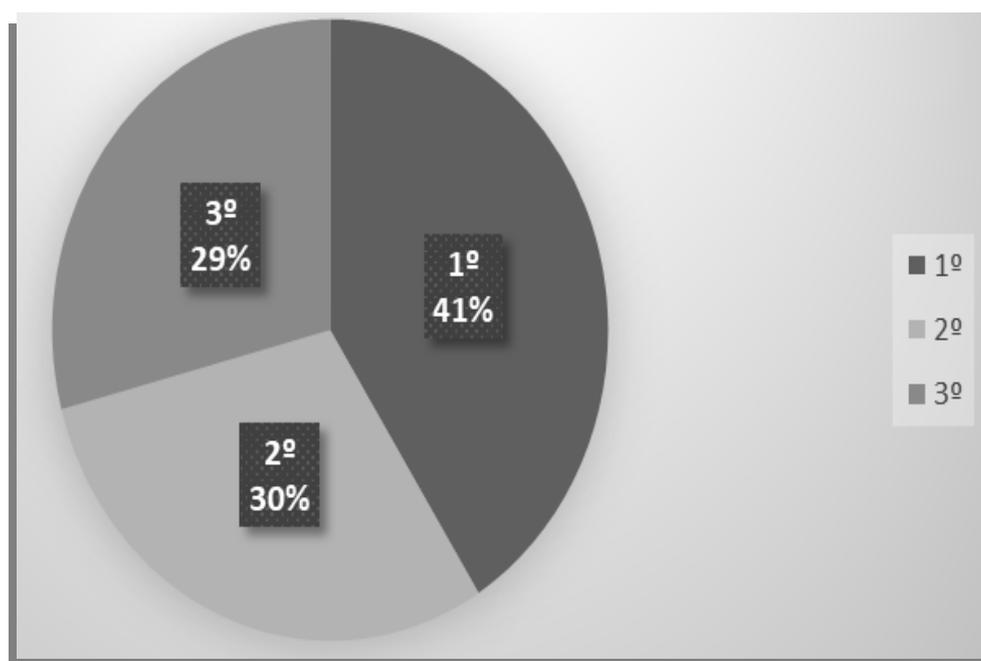
subdivididas em 5 partes: questões pessoais; condições de moradia; trabalho/estágio; estudos e aulas remotas durante a pandemia de COVID19.

Na primeira questão, foi apresentado aos estudantes um termo de consentimento, sendo que todos os 134 alunos que responderam à pesquisa aceitaram participar dela. Na sequência, as questões apresentadas tratavam de dados pessoais.

Dos 134 alunos que participaram do estudo, 62% eram do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Utilizou-se a expressão “sexo biológico”, para não caracterizar questões de gênero, já que este não é o objetivo deste trabalho.

A terceira questão, perguntava ao aluno em qual ano do Ensino Médio ele ou ela estava matriculado.

Gráfico 6 - Ano em que está matriculado

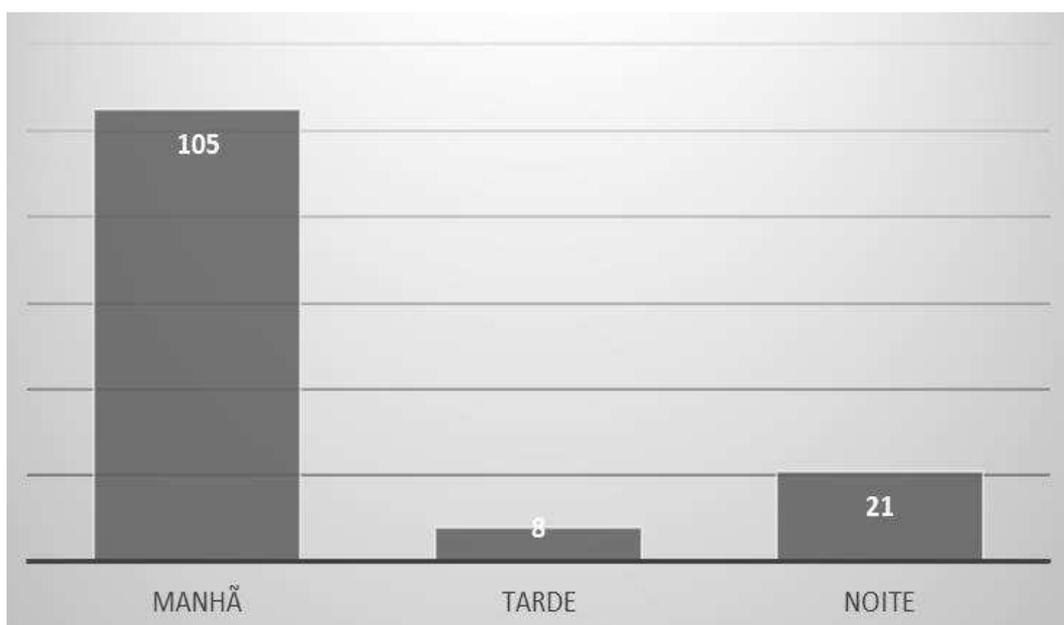


Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Dos participantes, 55 alunos disseram estar matriculados no primeiro ano, o que corresponde a 41% do total. Entre os alunos do segundo ano (40) e do terceiro ano (39), houve um equilíbrio, com 30% e 29%, respectivamente.

Com relação ao turno em que estão matriculados, houve uma participação maciça dos alunos do turno da manhã, 78%, enquanto os alunos da tarde representaram apenas 6% e os da noite 16%, conforme o gráfico abaixo demonstra:

Gráfico 7 - Turno em que está matriculado



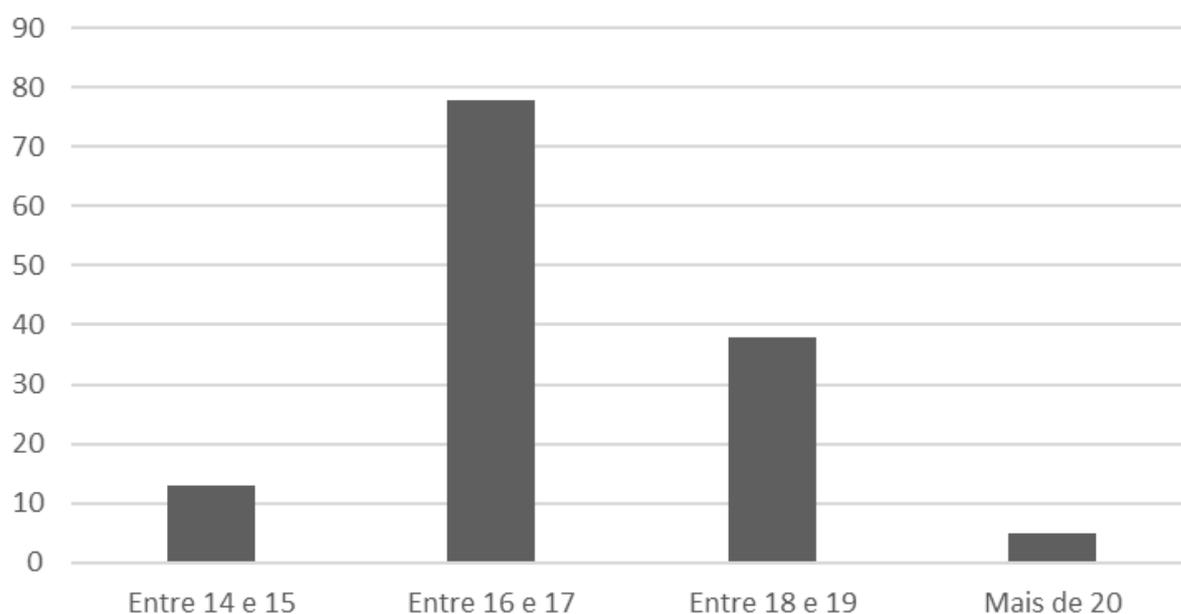
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O predomínio de participantes do turno da manhã na pesquisa não chega a surpreender, já que este é o turno com maior número de turmas e, conseqüentemente, de alunos. Por outro lado, podemos observar, conforme já demonstrado no quadro 9, que há, de fato, um maior engajamento dos alunos do turno da manhã em termos de porcentagem. Isso justificaria a maior adesão desses alunos à participação nesta pesquisa. Este é um aspecto importante a ser considerado, mesmo que se leve em conta o número menor de turmas do noturno, pois, de acordo com o que já foi apontado por Vitelli e Fritsch (2015), os alunos que frequentam o turno da noite têm mais chances de abandonar a escola.

Os resultados mostram que existem determinados perfis de estudantes que têm maior propensão a abandonarem o sistema escolar. Um aspecto importante apontado foi com relação aos alunos do noturno. Por diversas razões, este público se mostra mais fragilizado e propenso ao abandono ou reprovação (VITELLI; FRITSCH, 2015, p. 82).

Quando perguntados sobre a sua idade, a maioria, 58%, afirmou estar na faixa entre 16 e 17 anos.

Gráfico 8 - Faixa etária



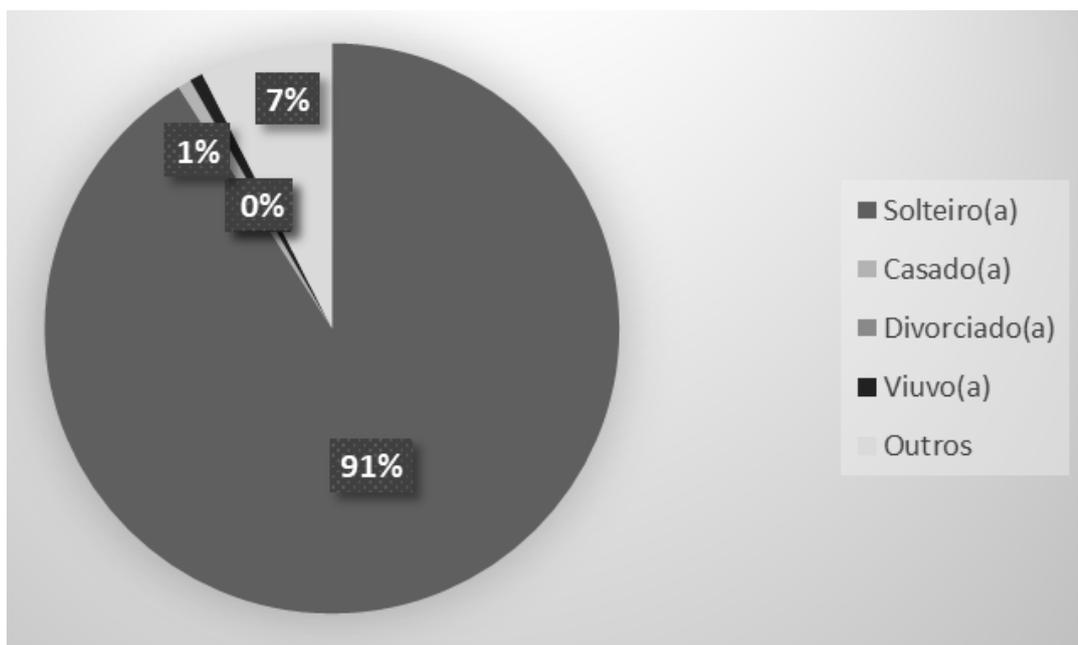
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Chamou a atenção a baixa participação de alunos na faixa entre 14 e 15 anos de idade (10%), o que pode nos indicar, embora não seja propriamente o intuito dessa análise, haver muitos alunos com defasagem idade-série, já que, conforme mostra o Gráfico 6 (anteriormente), a maioria dos alunos participantes da pesquisa está no 1º ano do Ensino Médio. Vitelli e Fritsch (2015, p. 72-73) apontam que “[...] o ingresso tardio e/ou a repetência são os fatores geradores e muitas são as decorrências pela condição dos alunos estarem em sala de aula acima da idade dos demais”.

Entre os participantes, ainda, 28% estão na faixa etária entre 18 e 19 anos, e 4% estão acima dos 20 anos de idade, o que também pode nos dar algumas pistas com relação à distorção idade-série.

Com relação ao estado civil, não há muitas surpresas considerando-se a faixa etária dos estudantes, já que os dados abaixo nos mostram que 91% afirmaram ser solteiros.

Gráfico 9 - Estado Civil



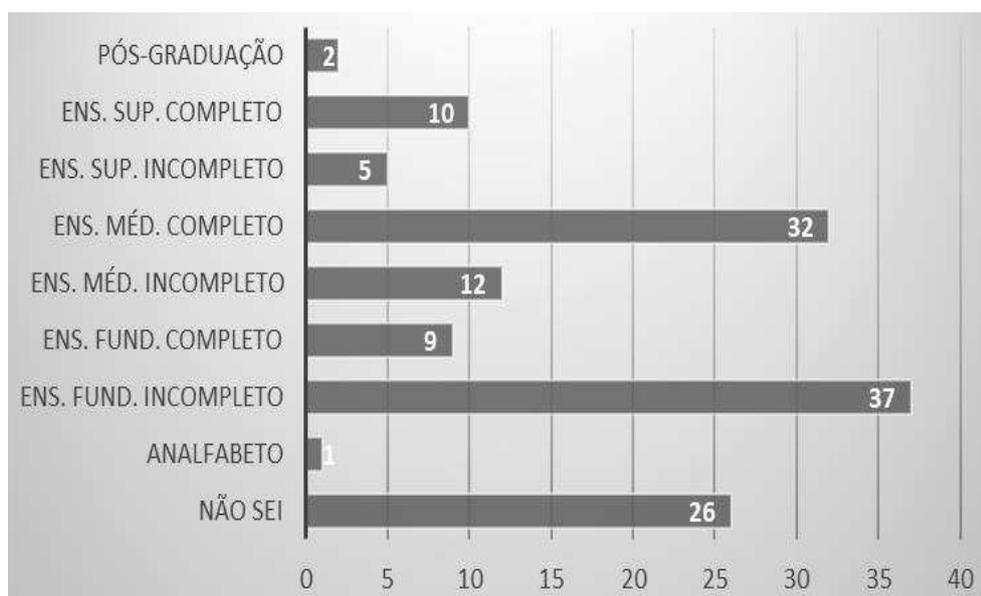
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dos alunos pesquisados, 1% afirma ser casado e 1% viúvo. Dos 134 participantes, 7% (10 alunos) assinalaram a opção “outros”, o que pode indicar União Estável, ou mesmo o fato de estarem casados informalmente, sem registro da união civil.

Quando questionados se tinham filhos, 97% dos estudantes afirmaram não os ter, enquanto 3% (4 alunos) afirmaram ter filhos. Entretanto, esse número se contradiz quando, na próxima questão, é perguntado o número de filhos que estes alunos possuem. Nesta questão, encontramos 10 respostas: oito afirmando que tem apenas um filho, um estudante afirmando que tem dois filhos e outro estudante assinalando a opção quatro filhos ou mais.

As próximas duas questões dizem respeito ao grau máximo de escolaridade do pai e da mãe. Conforme pode-se observar no gráfico abaixo, com relação à escolaridade do pai, chamou a atenção o número de estudantes que afirmam não saber a resposta: 19%, enquanto, em relação às mães, essa mesma alternativa assinalada cai para 11%. Podemos aqui ter um indicativo de uma maior convivência e ou influência das mães, e, portanto, maior conhecimento sobre dados relativos a elas do que a eles.

Gráfico 10 - Grau máximo de escolaridade do pai

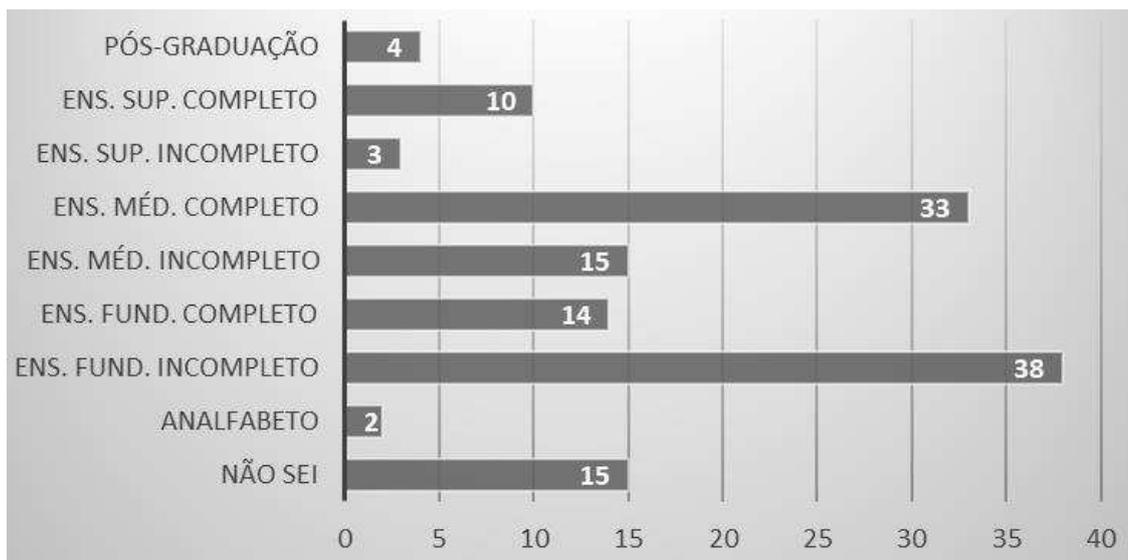


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com relação à escolaridade máxima dos pais, as maiores taxas concentram-se em Ensino fundamental incompleto (28%), seguido de Ensino Médio completo (24%).

Com relação à escolaridade das mães, observa-se que há semelhança em alguns dados, já que se repete a porcentagem atribuída aos pais quanto ao Ensino fundamental incompleto (28%), seguido por Ensino Médio completo (25%). Em relação ao Ensino Superior 7% dos alunos (10) afirmam, tanto para pais quanto para mães, que estes concluíram esta etapa. No entanto, mais mães do que pais têm pós-graduação: 3% contra 1%.

Gráfico 11 - Grau máximo de escolaridade da mãe

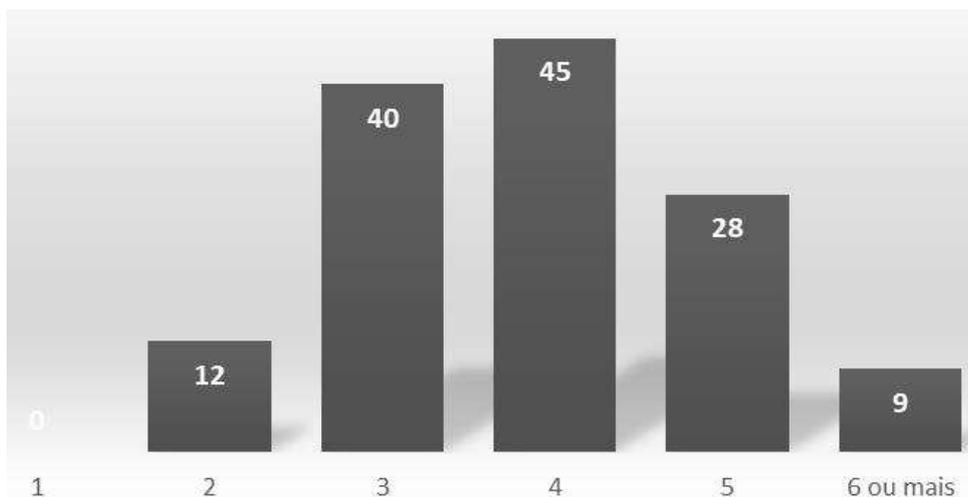


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De qualquer forma, nota-se uma concentração maior, tanto para pais quanto mães em duas alternativas: Ensino fundamental incompleto e Ensino Médio completo, o que nos leva a concluir que há uma tendência, de acordo com a escolaridade, de que a maioria dos pais destes estudantes sejam trabalhadores de nível operacional, médio ou técnico. Neste caso, de acordo com Oliveira, Thums e Alves (2015, p. 57) “[...] a educação dos pais é um fator relevante tanto para a aprovação quanto para a continuação dos estudos; e a qualidade da escola é um fator importante para a aprovação”.

Na pergunta de nº 11, foi solicitado aos alunos que informassem quantas pessoas viviam na sua residência, incluindo eles próprios.

Gráfico 12 - Pessoas que compartilham a residência

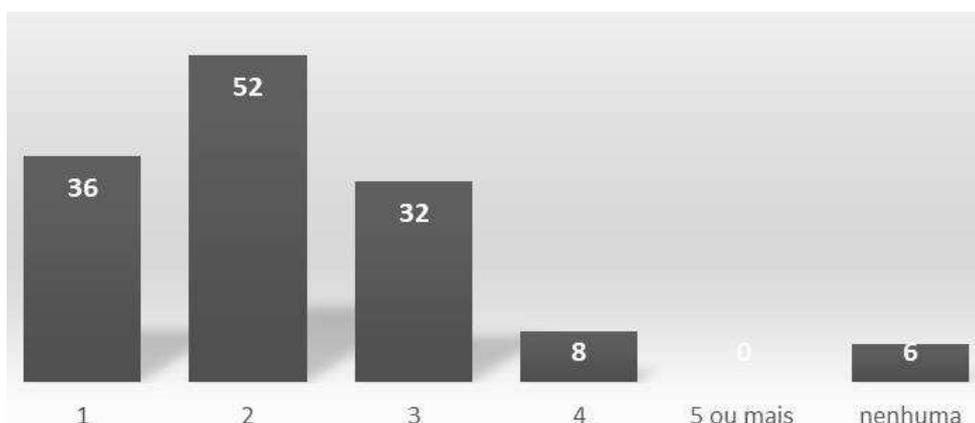


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Apenas 12 alunos, o equivalente a 9% do total, disseram morar duas pessoas na sua residência. Dos 134 alunos que responderam à pesquisa, 40 (30%) disseram que três pessoas viviam na sua casa, 45 (34%) responderam quatro pessoas, 28 (21%) responderam 5 pessoas, e apenas 9 (7%) responderam que 6 pessoas ou mais viviam na sua casa. Desta forma, a maioria (64%) mora numa casa onde vivem de três a quatro pessoas.

Na questão de nº 12, foi perguntado o seguinte: Quantas pessoas que vivem com você trabalham (incluindo você)? Essa pergunta foi importante para termos um panorama sobre o sustento da família, quantas pessoas economicamente ativas viviam na casa e, juntamente com outras questões que serão analisadas na sequência, ter uma perspectiva da realidade dos estudantes e suas famílias no período da pandemia.

Gráfico 13 - Pessoas da residência que trabalham

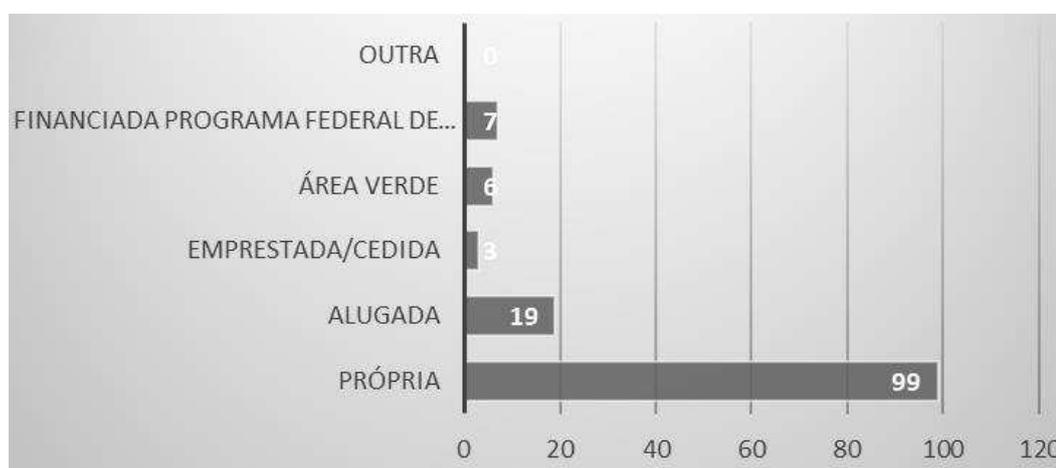


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A maioria dos alunos informou que duas pessoas que vivem na sua residência trabalhavam, ou seja, 52 respostas, o que equivale a 39% do total. Para 27% dos estudantes, uma pessoa que vive na residência estava trabalhando. Na sequência, informaram que três pessoas trabalham na sua residência, 24% dos estudantes. Com cinco ou mais não houve nenhuma resposta e, seis pessoas, 4%, informaram que ninguém estava trabalhando na sua residência naquele momento.

A próxima questão refere-se à moradia do estudante e nos revela dados interessantes para que se possa traçar um perfil dos alunos desta escola.

Gráfico 14 - Propriedade da residência

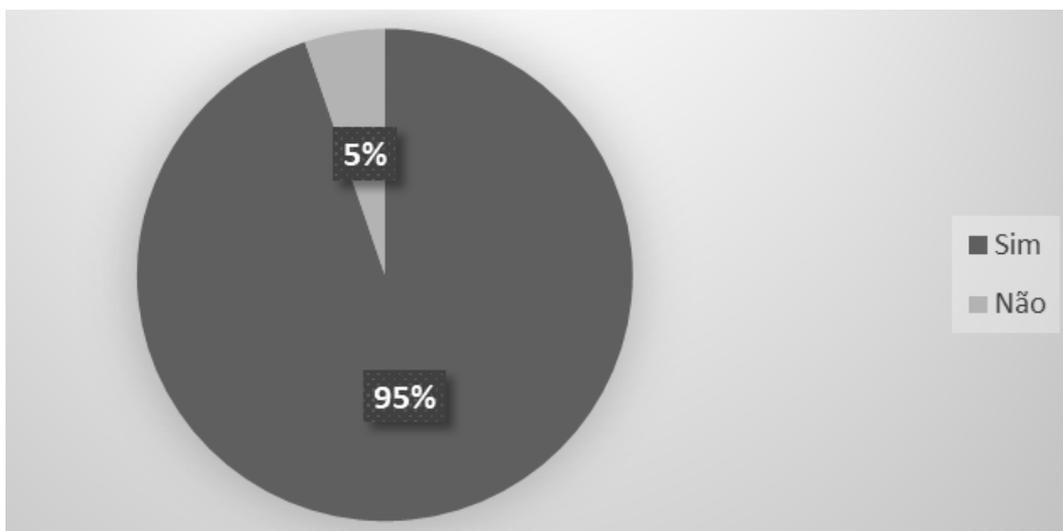


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De um total de 134 respostas, 99 (74%) afirmavam viver em residência própria, o que pareceu ser um número bem alto. Podemos associar esse número aos programas de habitação como o Minha Casa, Minha Vida, dos Governos Lula/Dilma, que beneficiou milhares de famílias de baixa renda na aquisição de casas próprias. Com relação a isso, foi colocada na pesquisa a alternativa “Financiada pelo Programa Federal de Habitação”, que somou 7 respostas (5%). Se somadas à alternativa “próprias”, teríamos um total de 79% das alternativas nessa situação. Esta realidade retrata o perfil socioeconômico dos estudantes e características do Bairro Scharlau em que se localiza a escola e seu entorno.

Ainda na mesma questão, 14% afirmam morar em casa alugada, 2% em casa cedida ou emprestada e 4% afirmaram morar em área verde, portanto, sem regularização do terreno.

Gráfico 15 - Condições de habitação – água encanada/tratada

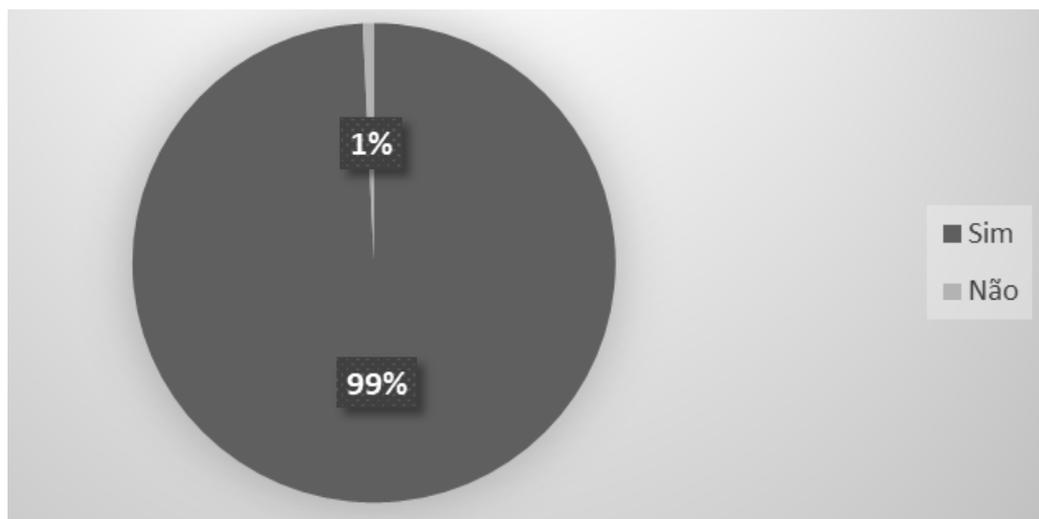


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quando questionados se a casa onde moravam possuía água encanada (tratada), a grande maioria, 95% responderam sim. Aqueles que não possuem água encanada ou tratada em suas casas, neste contingente de estudantes, representa 5% do total.

É curioso observar que, quando o assunto se refere à energia elétrica nas casas, apenas um aluno respondeu de forma negativa. Isso nos mostra que há a necessidade de maiores investimentos públicos no abastecimento de água e também em saneamento, especialmente nas periferias das grandes e médias cidades.

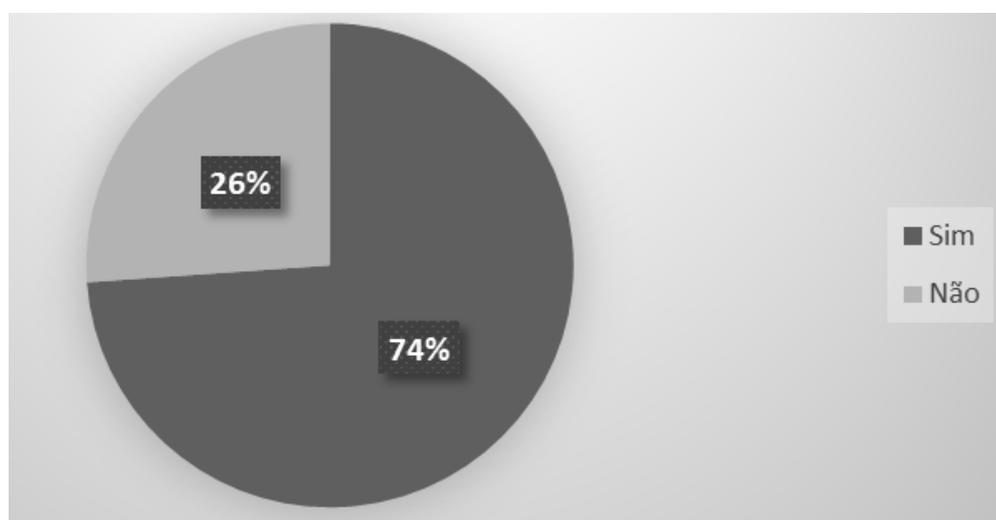
Gráfico 16 - Condições de habitação – energia elétrica



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na pergunta de nº 16 os alunos foram questionados da seguinte forma: A rua onde você mora tem calçamento (pavimentação)? Do total, 74% dos estudantes (99) afirmaram que a rua onde residem é pavimentada, mas 26% (35 alunos) disseram que as ruas das suas residências não são calçadas.

Gráfico 17 - Condições de moradia - pavimentação



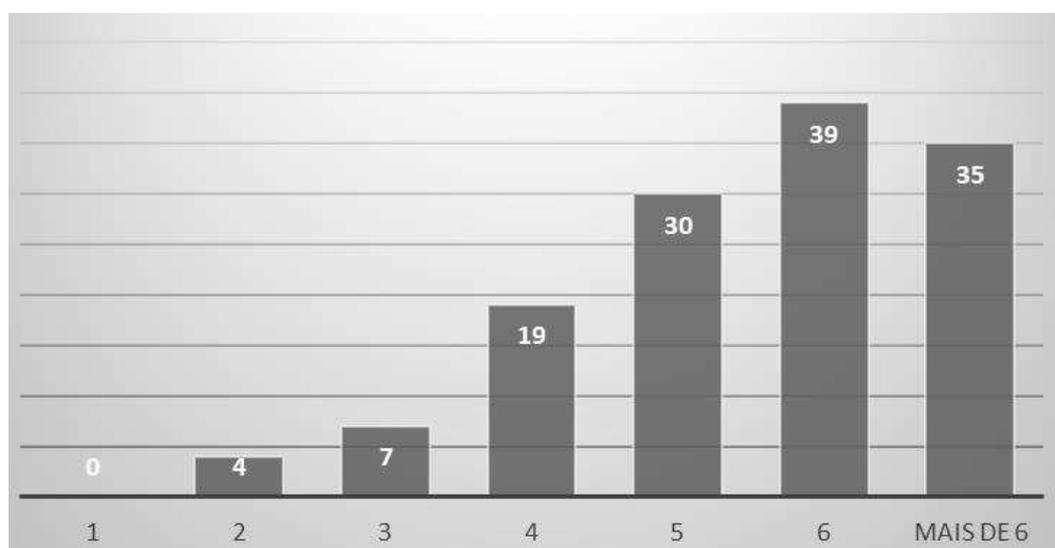
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esse dado chama a atenção e mostra que havia no município de São Leopoldo, em 2020, uma lacuna quanto à falta de pavimentação em algumas vias, especialmente nos bairros populares. Durante aquele ano, a prefeitura da cidade pavimentou aproximadamente 200 vias na cidade, o que, de fato, influenciará de

forma positiva na qualidade de vida de muitos desses estudantes que residiam em ruas não pavimentadas. Portanto, se essa mesma pergunta fosse realizada posteriormente, provavelmente os números de estudantes vivendo nessas condições cairia.

Quando questionados com relação à quantidade de cômodos que suas casas possuíam, a maioria dos estudantes informou viver em uma casa com 6 cômodos ou peças (29%). Com mais de 6 cômodos, 35 alunos (26%) assinalaram esta opção; 30 (22%) alunos afirmaram viver em casa com 5 peças.

Gráfico 18 - Condições de moradia – quantidade de cômodos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

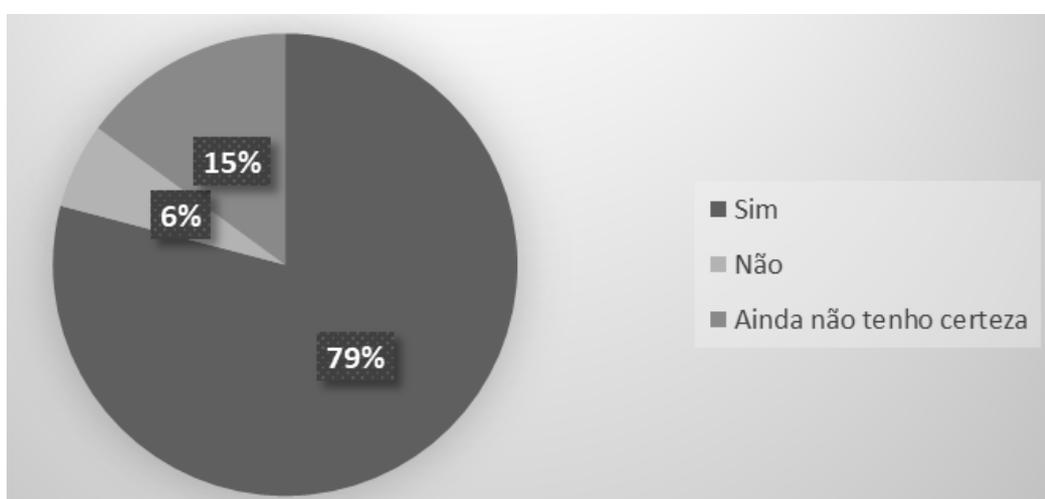
Posteriormente os números diminuem, mas chama a atenção o número de alunos que vivem em 4 cômodos (19) 14%, seguidos de 5% (7) que vivem em 3 cômodos e ainda 3% (4) dos alunos que vivem em apenas 2 cômodos.

Na sequência, trago questões relativas ao trabalho/estágio. Para Silva, Pelissari e Steimbach (2013)

Há que se analisar, pois, a diversidade de fatores e as condições sociais em que emerge a condição juvenil na atualidade. Um desses fatores diz respeito às mudanças ocorridas na sociedade a partir das transformações no mundo do trabalho. Tal aspecto é considerado relevante na análise do Ensino Médio, visto que se identifica como uma das preocupações presentes no universo juvenil, em especial por parte daqueles que se encontram na última etapa da educação básica: a questão da profissionalização e do emprego (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 406-407).

A próxima questão, de nº 18 aborda o seguinte tópico: você pretende trabalhar/estagiar durante a realização do seu Ensino Médio? Dos estudantes participantes da pesquisa, 79% dos estudantes disseram que sim, que pretendem trabalhar/estagiar durante a realização do Ensino Médio, um número bastante significativo, já que a maioria dos que participaram da pesquisa estudam no turno da manhã, sendo que, dependendo da carga horária a cumprir em um eventual emprego, precisarão de transferência para o turno da noite.

Gráfico 19 - Alunos que pretendem trabalhar/estagiar durante a realização do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Vinte alunos (15%) afirmaram ainda não ter certeza quanto a trabalhar/estagiar durante a realização do Ensino Médio e apenas 6% disseram que não pretendem exercer atividades laborais durante esta etapa da educação básica. O desejo em uma colocação no mercado de trabalho, antes mesmo de concluir o Ensino Médio, são questionados por Silva, Pelissari e Steimbach (2013), no que tange à qualificação desses jovens.

Nesse intenso movimento de reestruturação, emergem também novas exigências laborais e reforça-se a ideologia segundo a qual cabe ao indivíduo, e não à estrutura econômico-social, ser *empregável*, rompendo com a ideia de qualificação como um atributo construído social e historicamente (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 407).

Na sequência, sobre a sua situação atual em relação ao trabalho, os estudantes responderam da seguinte forma:

Gráfico 20 - Estudo e trabalho

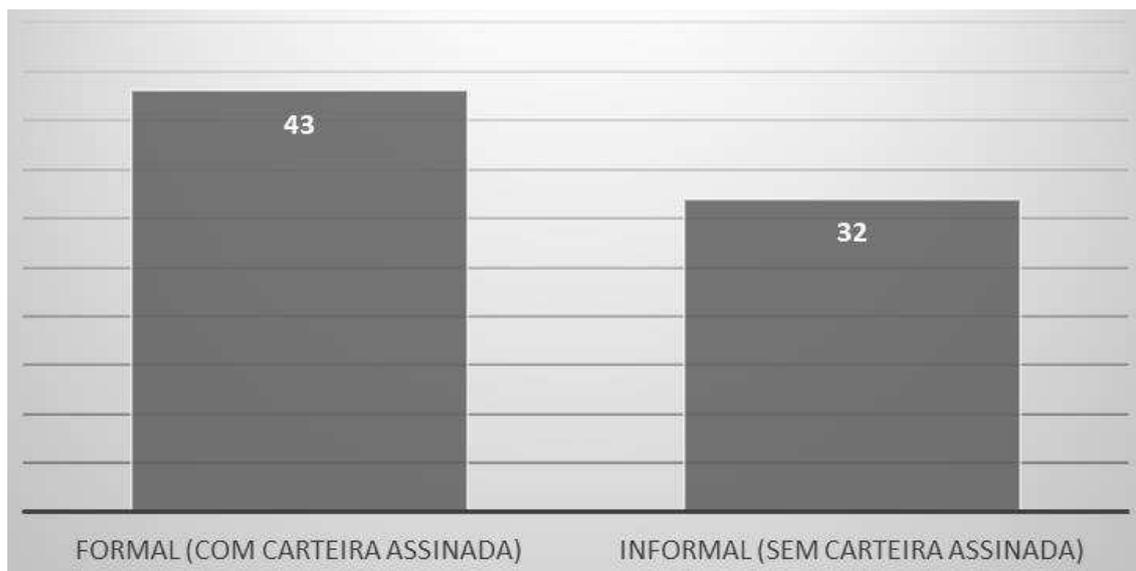


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A maioria deles, 62% informaram que estão apenas estudando no momento, enquanto 26% estão estudando e trabalhando. Soma-se a esse número, 9% de estudantes que estão estudando e fazendo estágio. Optei por separar essa questão “trabalho” e “estágio”, pois alguns estudantes poderiam confundir-se e não considerar o seu estágio como um trabalho, de fato. Portanto foi criada essa categoria em especial como forma de contemplar os alunos nesta situação. Dos estudantes que responderam à pesquisa, 3% afirmaram que haviam parado de estudar neste ano (2020) e estavam apenas trabalhando, configurando já o abandono escolar.

A próxima questão, apenas os alunos que trabalham deveriam responder. Conforme a questão anterior, a soma dos que trabalhavam ou faziam estágio totalizava 51 estudantes. No entanto, quando questionados sobre o seu vínculo empregatício, houve um total de 75 respostas: uma diferença de 24 estudantes. Isto pode se justificar pelo fato de estarem em situação de informalidade, ou por não considerarem atividades domésticas, entre outras, como trabalho, por exemplo.

Gráfico 21 - Vínculo empregatício



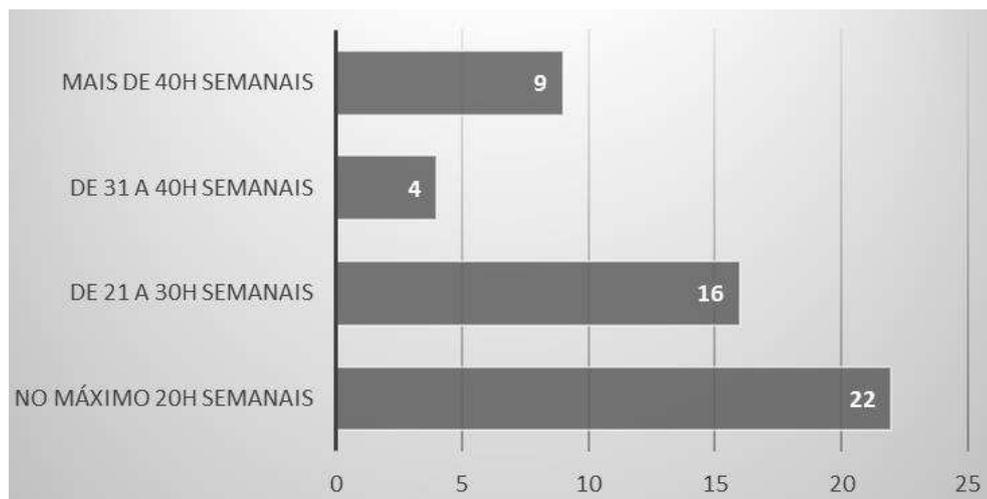
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No gráfico acima, observa-se um equilíbrio nas respostas, ainda que com vantagem para aqueles que trabalham com carteira assinada, 57%, contra 43% que trabalham sem carteira assinada, ainda assim, um número considerável.

Quando questionados há quanto tempo estavam exercendo a atividade, 54% dos estudantes revelaram estar a menos de 1 ano, 31% declararam estar entre 1 e 2 anos trabalhando, e apenas 15% disseram estar há mais de dois anos exercendo atividades laborais.

Com relação à carga horária de trabalho semanal, a maioria afirmou trabalhar no máximo 20h semanais, ou seja, 43% dos estudantes que responderam a essa questão.

Gráfico 22 - Carga horária de trabalho semanal

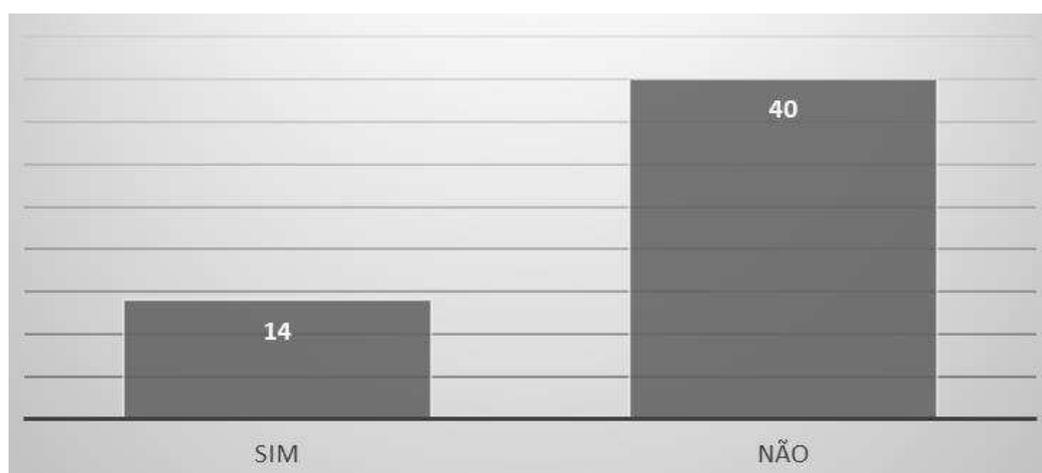


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na sequência, 16 alunos (31%) afirmaram trabalhar de 21 a 30 horas semanais. De 31h a 40h, apenas 4 alunos (8%) disseram se encaixar nesta alternativa e 9 estudantes, ou seja, 18%, trabalham mais de 40 horas semanais.

Quando questionados sobre a exigência de horas-extras por parte dos empregadores, a maioria, 74% informaram que não é exigido deles o cumprimento de horas-extras no trabalho, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 23 - Exigência de horas-extras



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No entanto, como se pode observar acima, 14 estudantes, ou seja, 26% daqueles que responderam a esta questão, afirmaram que seus empregadores exigem o cumprimento de horas-extras.

Na sequência, foi colocada a seguinte questão aos estudantes trabalhadores: A empresa em que você trabalha ou faz estágio, incentiva a continuidade dos seus estudos? Dos 54 alunos que responderam a essa questão, 69% afirmaram que sim, sua empresa incentivava a continuidade dos seus estudos, contudo, 31% disseram não receber nenhum incentivo.

A seguir, os alunos falaram sobre a relação trabalho x dependência familiar.

Gráfico 24 - Trabalho e dependência familiar



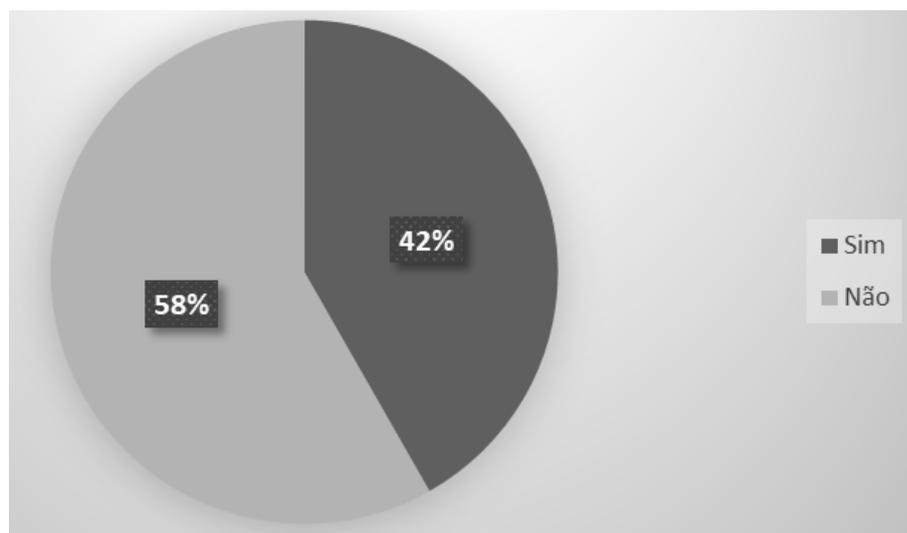
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A maioria dos alunos que trabalham, dependem da família para seu sustento, correspondendo a 56% do total. Chama a atenção que 26% deles afirmam não depender economicamente da família e 19%, além de não dependerem da família, ainda ajudam no sustento de outras pessoas.

A próxima questão, de nº 26, por ser dissertativa, será analisada na sequência, juntamente com outras três questões abertas que compõe esta pesquisa.

As perguntas que aparecem na sequência, estão relacionadas ao estudo. Quando questionados se já tiveram alguma reprovação na sua trajetória escolar, 42% dos alunos responderam sim, que já foram reprovados em algum momento, enquanto 58% afirmaram que nunca foram reprovados.

Gráfico 25 - Reprovações



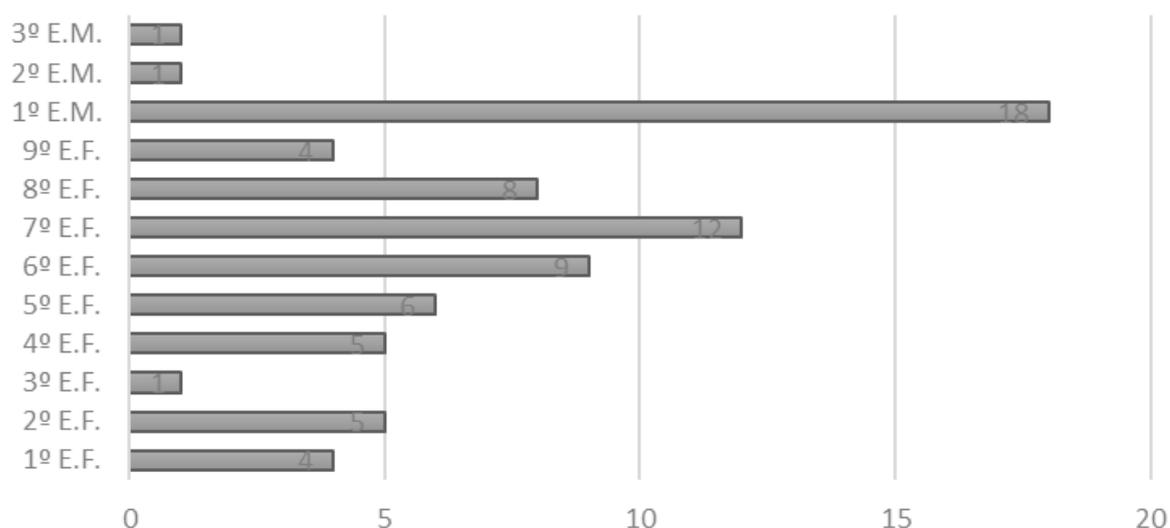
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quando perguntados sobre a quantidade de reprovações que tiveram, a maioria dos estudantes, 66%, disse que foi reprovado apenas uma vez. Para 21% dos alunos houve duas reprovações na sua trajetória, enquanto para 9% houve três reprovações. Chama a atenção, ainda, que 5% dos alunos disseram terem sido reprovados 4 vezes.

Quando questionados em qual ou quais anos tinham sido reprovados (poderia ser marcada mais de uma alternativa), chama a atenção o número de reprovações no 1º ano do Ensino Médio. Vitelli e Fritsch (2015) chamam a atenção para o problema das reprovações e sua relação direta com o abandono escolar, já que

[...] a literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo. Esse fato ocasiona um estímulo ao abandono, impedindo o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em frustrações de perspectivas pessoais (VITELLI; FRITSCH, 2015, p. 72-73).

Gráfico 26 - Anos em que foi reprovado

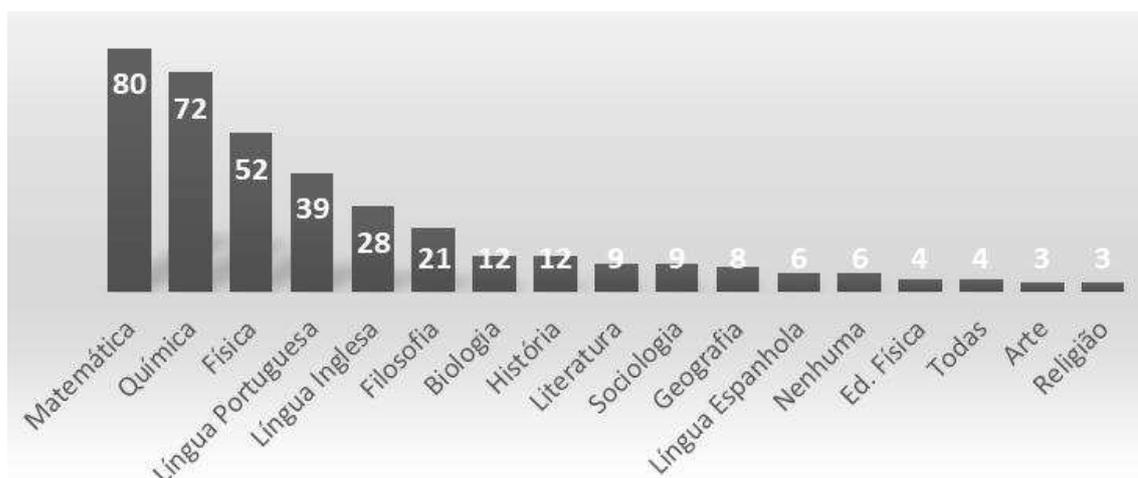


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conforme apontam os estudos, o 1º ano do Ensino Médio (EM) representa uma espécie de gargalo. Esses números são confirmados nesta pesquisa, pois, das 74 respostas desta questão, 18 foram assinaladas no 1º ano do EM. Chama também a atenção, o 7º ano do Ensino Fundamental, com 12 respostas.

Na próxima questão, os alunos foram perguntados sobre em qual ou quais componentes curriculares tinham maior dificuldade de aprendizagem. Nesta pergunta, também, poderiam ser assinaladas mais de uma resposta.

Gráfico 27 - Componentes curriculares com maior dificuldade de aprendizado

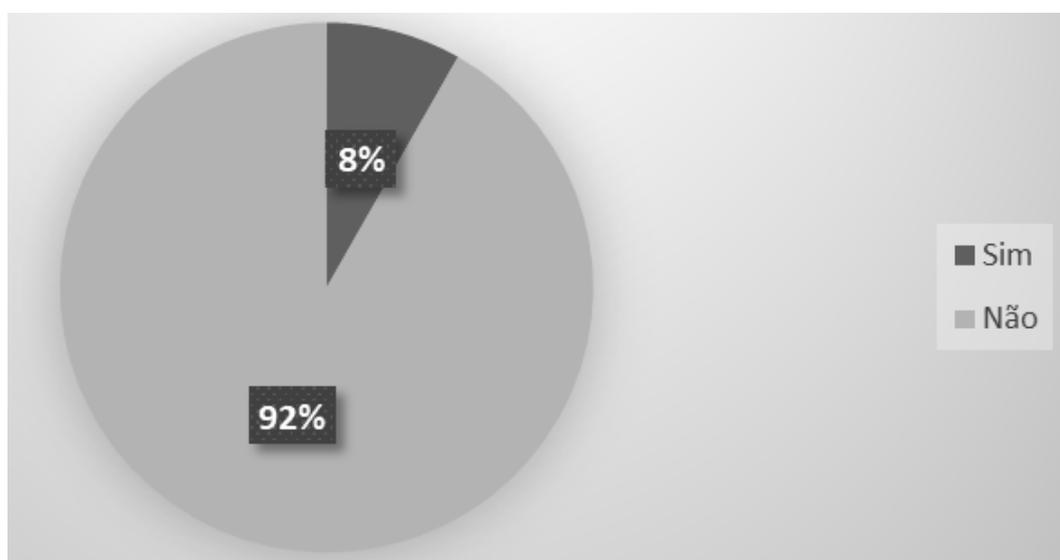


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Das respostas apresentadas, já que mais de uma alternativa poderia ser assinalada, matemática destaca-se com 80 marcações, seguida de Química, com 72, Física com 52, Língua Portuguesa com 39 e Língua Inglesa com 28. Filosofia foi assinalada por 21 estudantes, Biologia por 12, História 12, Literatura 9 e Sociologia 9. Ainda se destaca o fato de que seis estudantes assinalaram que não têm dificuldades em nenhum dos componentes, e quatro disseram que têm dificuldades de aprendizado em todas as matérias.

Quando questionados se alguma vez já tinham abandonado a escola, 92% dos estudantes afirmaram que não, enquanto 8% disseram que sim.

Gráfico 28 - Estudantes que já abandonaram a escola em algum momento



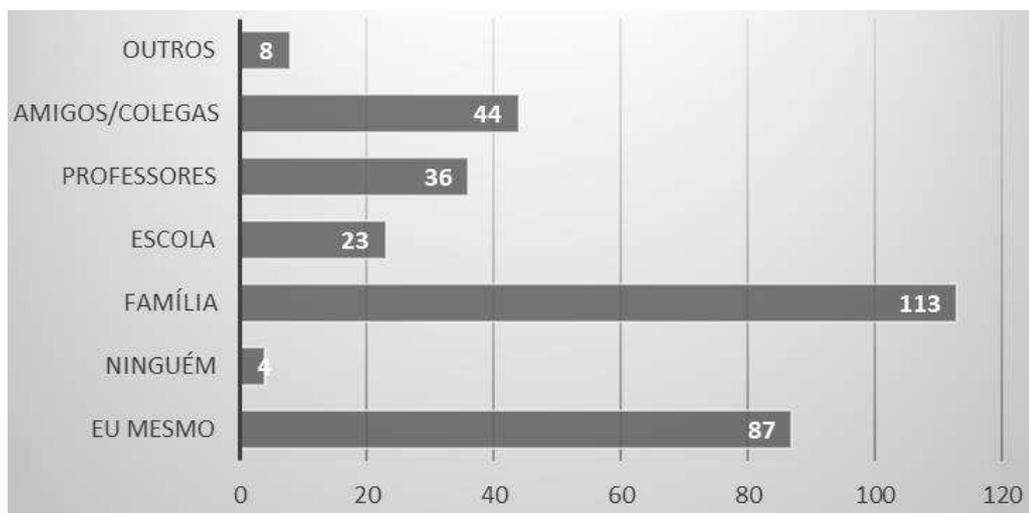
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com relação a esses que abandonaram a escola, 6 disseram que ficaram afastados da escola por 1 ano, enquanto 4 afirmaram que o tempo de abandono foi de 2 anos, nesse caso, configurando evasão escolar.

Quando questionados em quais etapas da educação básica haviam abandonado a escola, 75% deles afirmaram que foi no Ensino Médio, 17% no fundamental. Ainda 8% assinalaram a resposta “outra”.

Na sequência, os alunos foram perguntados sobre quem os incentivava a continuar estudando. Nesta questão eles poderiam, também, marcar mais de uma alternativa.

Gráfico 29 - Incentivo para continuar estudando

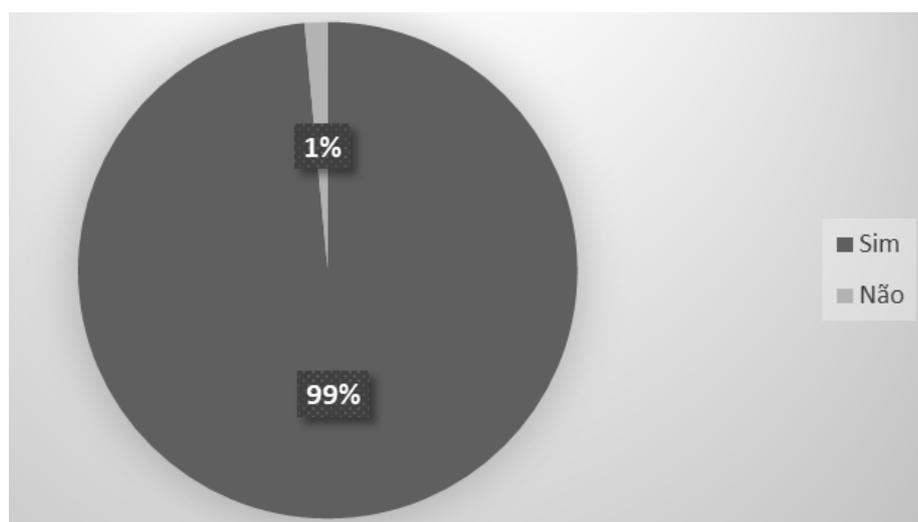


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A maioria afirma que o maior incentivador é a família, depois ele/ela própria, seguidos de amigos e colegas. Depois, aparecem professores, escola e outros. Chama a atenção que a resposta “ninguém” foi assinalada por 4 estudantes.

Na seção de número 6, o tópico abordado foi “aulas remotas realizadas durante o ano de 2020 por conta da pandemia de COVID19”. Primeiramente, foi questionado aos alunos se eles possuíam acesso à internet.

Gráfico 30 - Acesso à internet

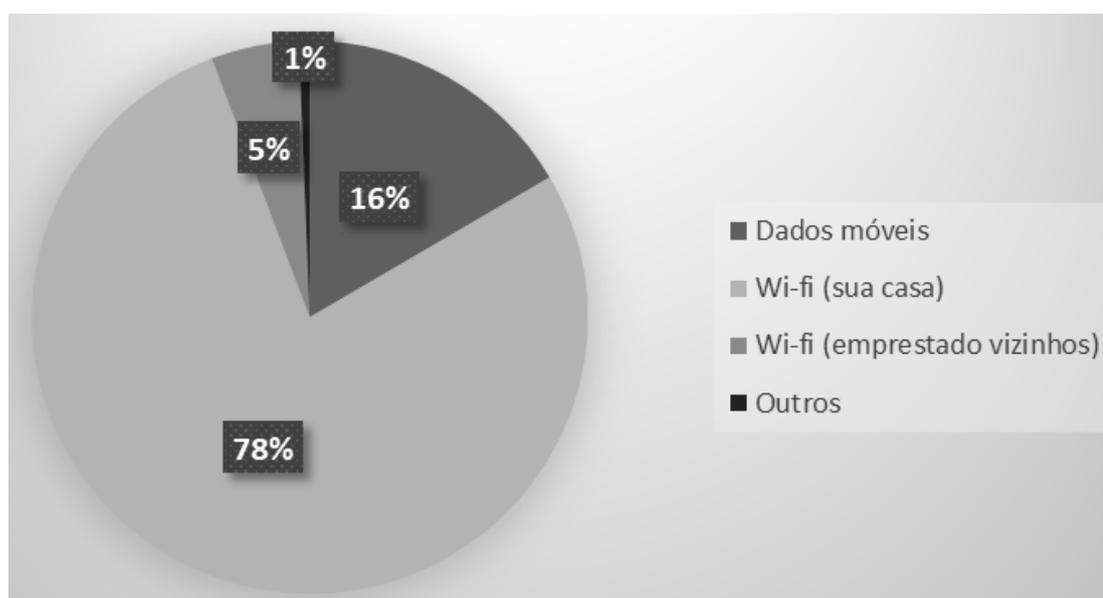


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dos 134 alunos que responderam à pesquisa, apenas dois afirmaram não possuir acesso. Importante lembrar que, por ser uma pesquisa online, todos os alunos que responderam ao questionário acessaram à internet de alguma forma, por isso o número expressivo (99%) de respostas afirmativas. Outrossim, é importante lembrar de todo um contingente de alunos que não participou da pesquisa, seja porque simplesmente não quis participar ou ainda porque sequer tomou conhecimento dela, já que estava fora dos grupos de WhatsApp da escola e também do ambiente Google Classroom.

Com relação aos meios de acesso à internet, 78% por cento afirmaram utilizar o Wi-Fi da sua própria residência.

Gráfico 31 - Meio de acesso à internet



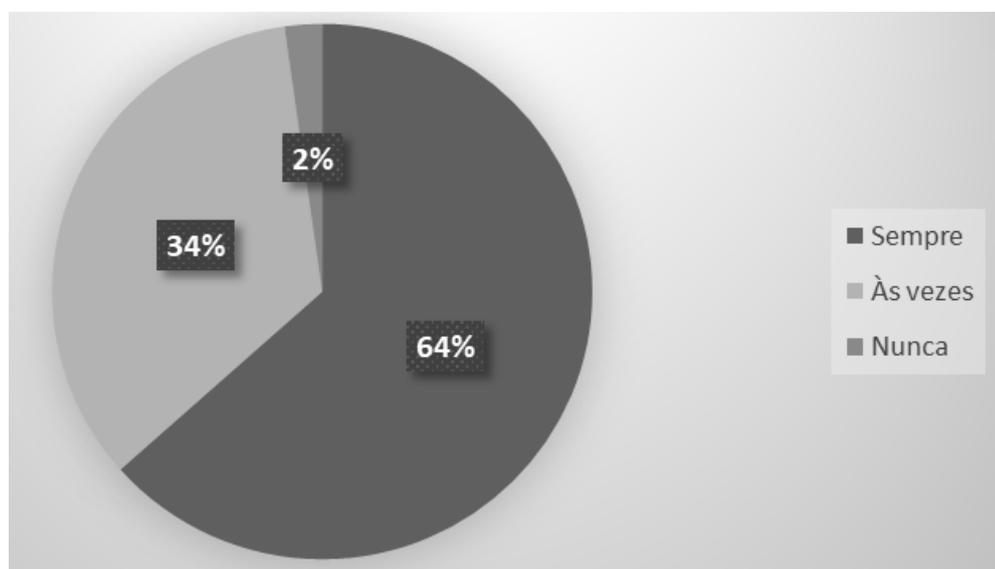
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como os estudantes poderiam marcar mais de uma alternativa, 16% também afirmaram utilizar os dados móveis, enquanto 5% disseram utilizar o Wi-Fi (sinal) do vizinho. Apenas 1% assinalou outros meios de acesso à internet.

Na próxima questão, os alunos deveriam atribuir uma nota entre 1 e 5 à qualidade da sua conexão com a internet, sendo que a média ficou em 3,79. Verificou-se que 60% deles avaliaram a qualidade da sua Internet entre 4 e 5 pontos, o que pode ser considerado bom.

A seguir, os alunos foram questionados se conseguiam acessar as aulas remotas pelo Google Classroom.

Gráfico 32 - Acesso às aulas pelo Google Classroom

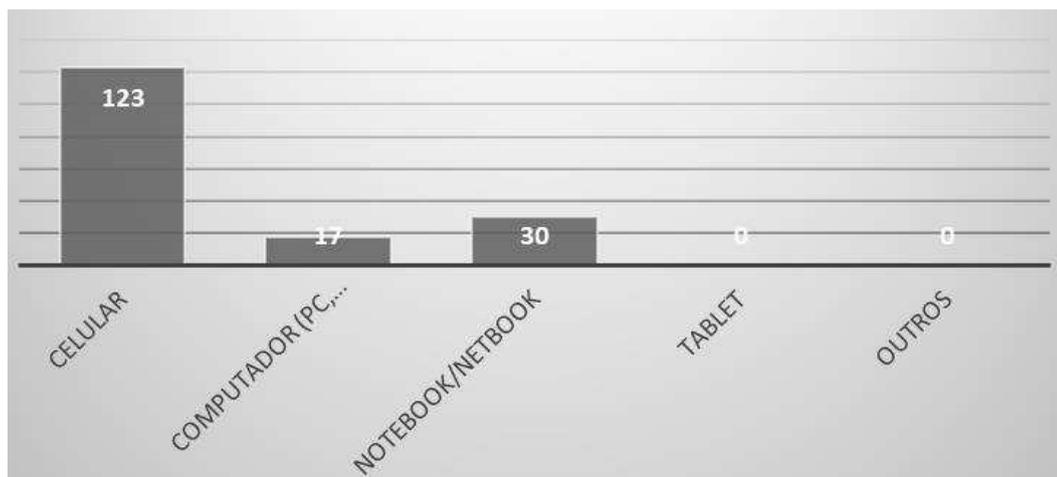


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dos participantes, 64% afirmaram acessar sempre, enquanto 34% afirmaram que apenas às vezes conseguiam acessar o ambiente virtual. Há ainda 2% dos participantes que afirmaram nunca conseguir acessar as aulas pela plataforma Google Classroom.

Com relação ao tipo de equipamento utilizado para acesso às aulas, nota-se o grande número de estudantes que utilizam o aparelho celular para participarem das atividades remotas. Nesta questão, os estudantes poderiam marcar mais de uma alternativa também, já que poderiam utilizar mais de um equipamento para acessar as aulas.

Gráfico 33 - Equipamento para acessar as aulas remotas

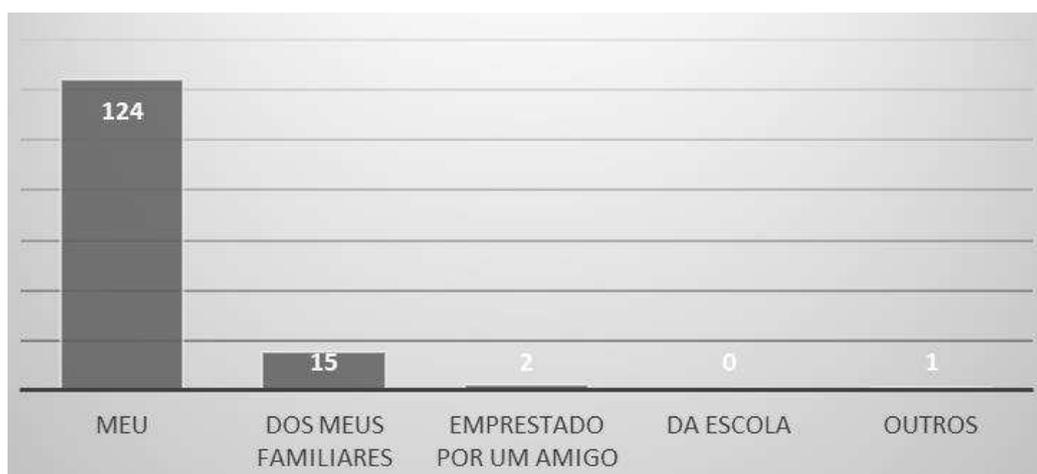


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Embora saiba-se da grande difusão desse tipo de aparelho na atualidade, é importante ressaltar que, pelo seu formato, ele não é adequado para determinadas atividades escolares.

Com relação à posse do equipamento, a maioria afirmou que utiliza um equipamento próprio, ou seja, podemos concluir que a maioria dos estudantes utiliza seu próprio telefone celular para acessar as aulas.

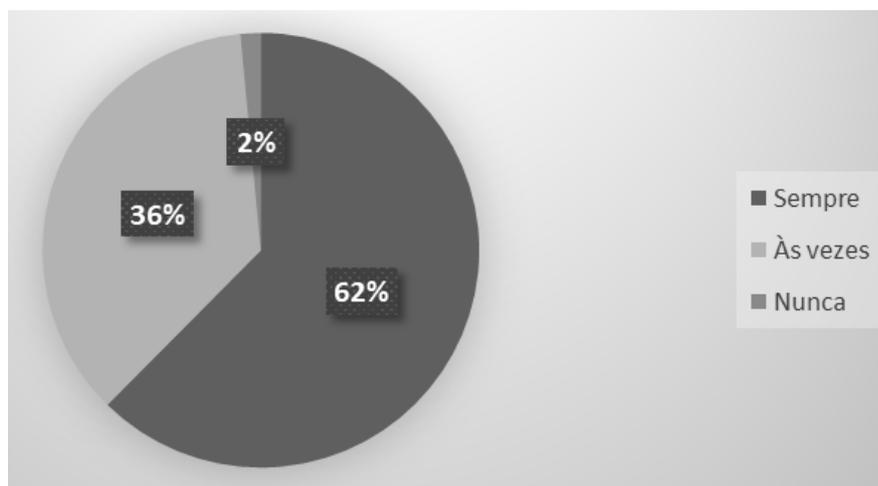
Gráfico 34 - Propriedade do equipamento para usar as aulas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quando questionados se têm facilidade ou não para acessarem as aulas remotas, 62% dos alunos responderam que sempre têm facilidade, 36% responderam que às vezes têm, e 2% responderam que nunca têm facilidade para acessar as aulas.

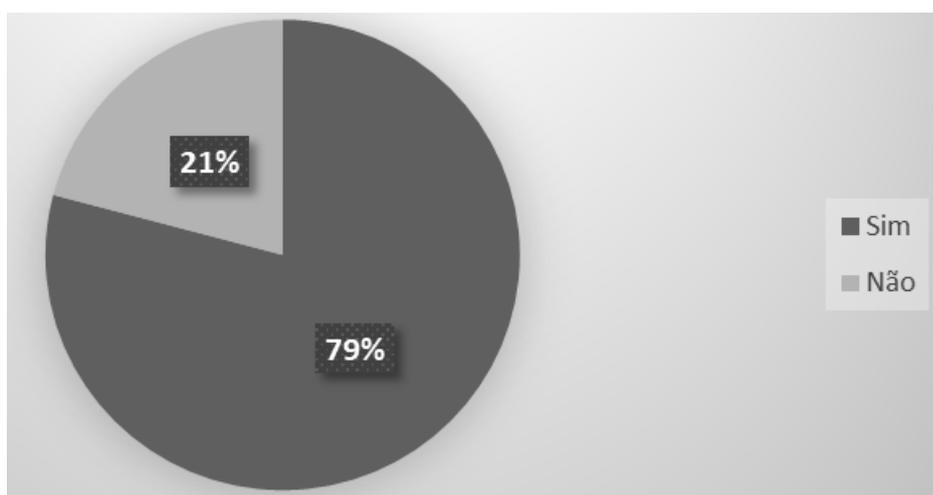
Gráfico 35 - Facilidade para acessar as aulas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quando perguntados se possuem um espaço que consideram adequado para estudar em suas residências, 79% dos alunos disseram que sim, o que surpreende positivamente. Contudo, ainda há 21% dos estudantes que não consideram adequado o espaço em casa para o estudo.

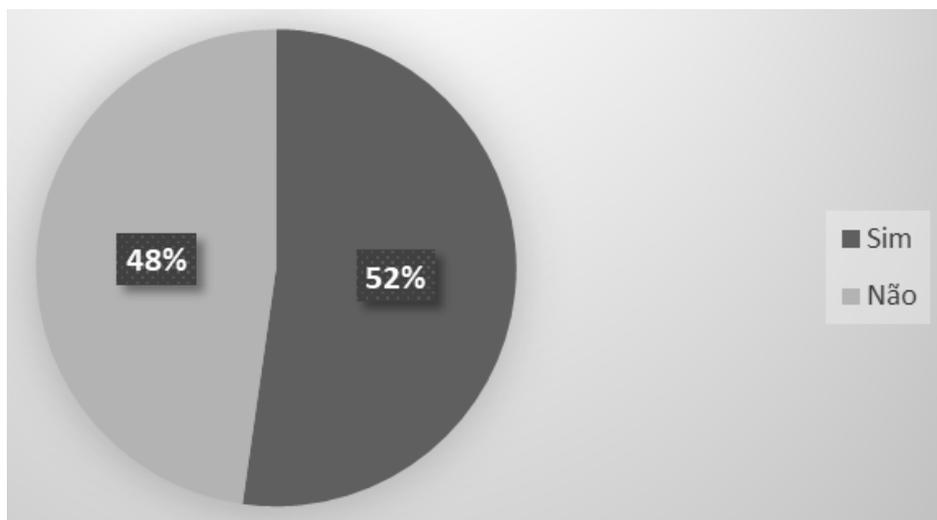
Gráfico 36 - Espaço adequado para estudar em casa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quando questionados se pensaram em desistir de estudar durante a pandemia, 52% dos alunos disseram que sim, enquanto 48% afirmaram que não. Percebe-se um equilíbrio, porém com uma leve tendência ao “sim”, o que chama a atenção.

Gráfico 37 - intenção de desistir de estudar durante a pandemia

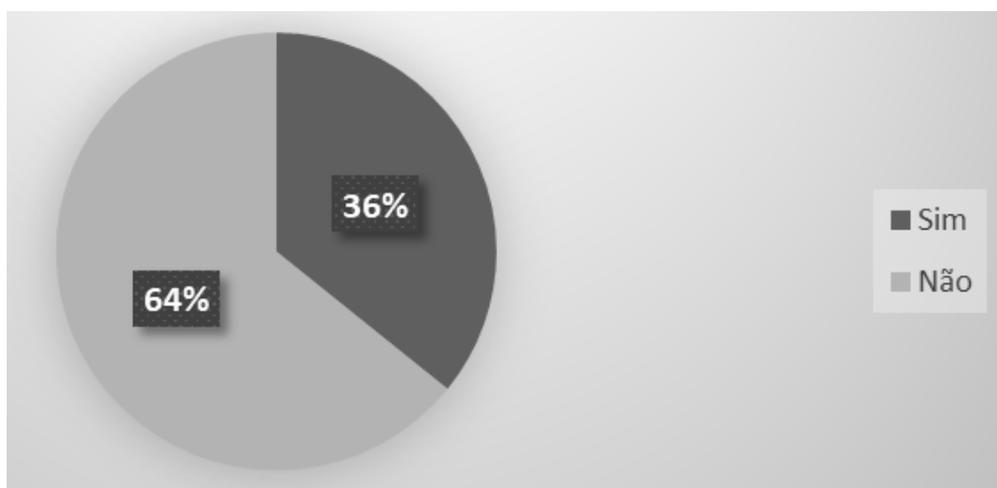


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em contrapartida, pelas respostas da próxima questão, nota-se que os alunos consideram importante se manterem estudando durante a pandemia, já que isso é uma realidade para 84% contra 16% que não consideram isso importante no momento.

Quando perguntados se alguém que mora na sua casa perdeu o emprego durante a pandemia, 36% dos estudantes afirmaram que sim, enquanto 64% disseram que não.

Gráfico 38 - Perda de emprego familiares durante a pandemia

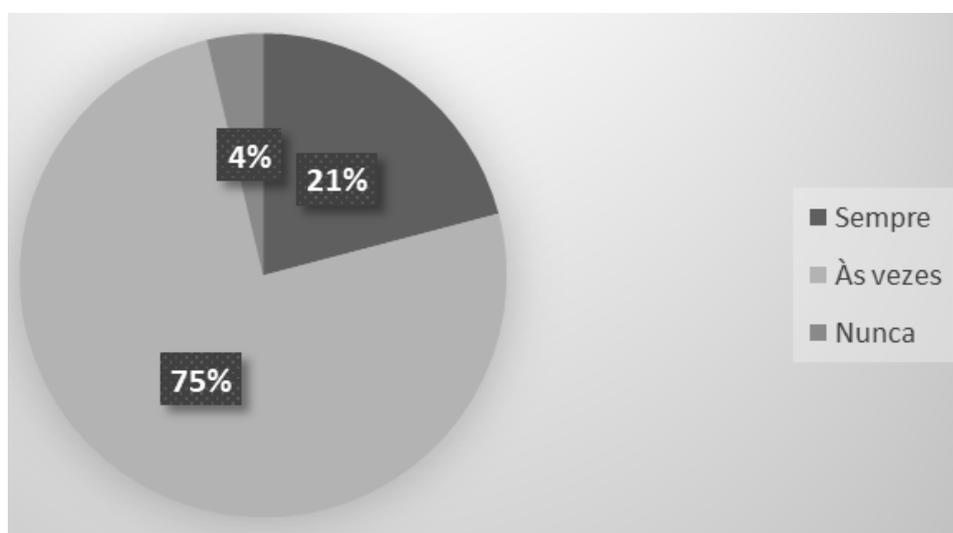


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Na questão nº 46, os alunos foram convidados a dar uma nota de 1 a 5 com relação ao seu aprendizado durante a pandemia. A maioria dos alunos, 51%, assinalou notas entre 3 e 4. Chama a atenção que 19% deram a nota mínima (1), enquanto 12% assinalaram a nota máxima (5). A média final ficou em 2,93, o que pode ser um indicativo de uma avaliação regular no entendimento dos estudantes.

Os alunos também foram questionados se consideram que os seus professores e professoras tinham facilidades com o uso das tecnologias durante as aulas remotas. Os resultados estão expostos no gráfico abaixo:

Gráfico 39 - Facilidade de uso das tecnologias pelos professores

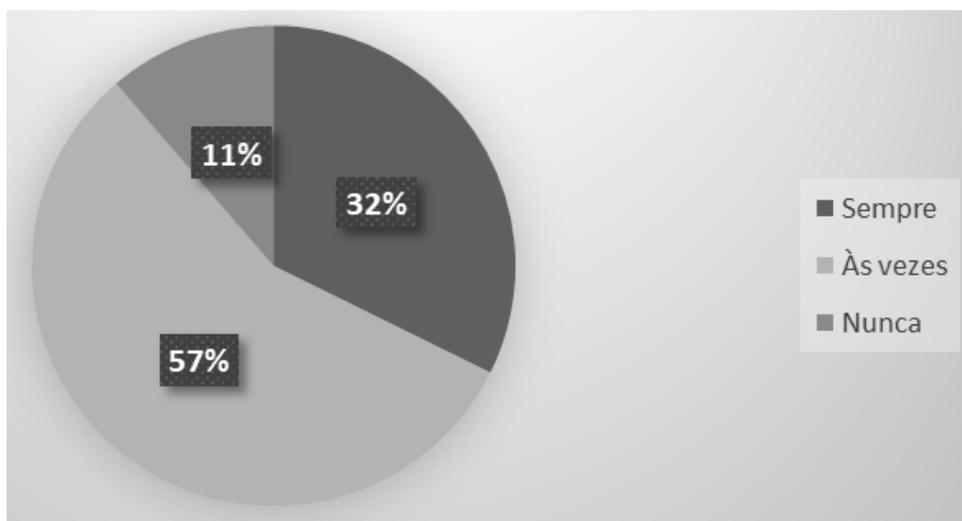


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A maioria, para essa questão, assinalou “às vezes”. Isso pode se referir a uma série de aspectos, desde a afinidade com o domínio das tecnologias, quanto ao próprio aproveitamento do potencial dessas ferramentas. Algumas críticas com relação a isso, aparecem nas respostas das questões dissertativas.

Com relação às devoluções de atividades nos prazos estipulados pelos professores, mais uma vez, a maioria respondeu que somente às vezes consegue entregar os trabalhos, 57%, enquanto 32% afirmam entregar as atividades sempre no prazo. Para 11%, as atividades nunca são devolvidas no prazo.

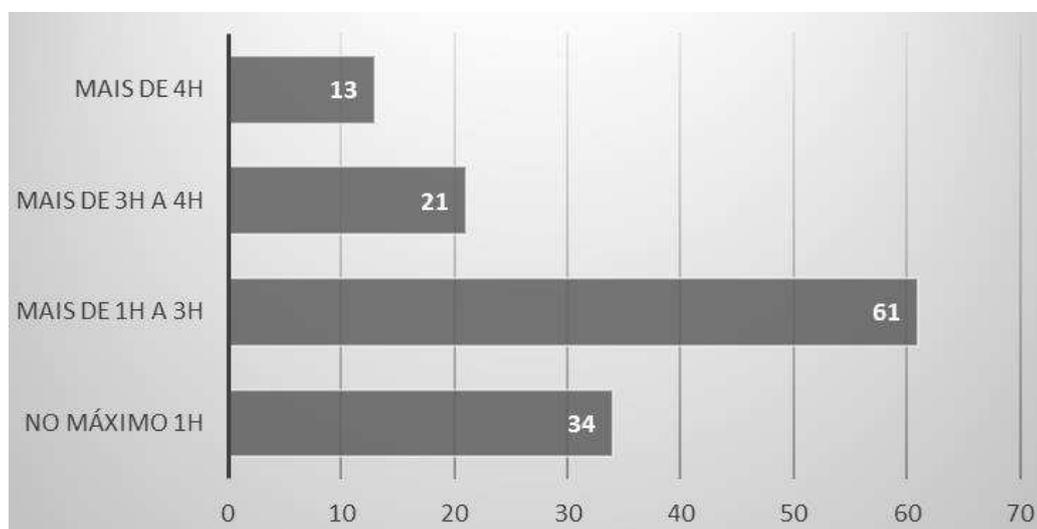
Gráfico 40 - Devolução das atividades dentro do prazo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os alunos também foram questionados sobre quantas horas por dia dedicavam aos estudos. A maioria assinalou a opção “mais de 1h a 3h” (47%).

Gráfico 41 - Horas dedicadas ao estudo por dia



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ainda, 34 alunos (26%) responderam “no máximo 1h”. Para mais de 3 a 4 horas, 16% dos alunos disseram dedicar este tempo aos estudos, enquanto apenas 10% afirmaram dedicar mais de 4h aos estudos diários.

De acordo com Vitelli e Fritsch (2015) “A utilização de indicadores quantitativos mostra uma face dos resultados que merecem complementação por meio de aplicação de estudos qualitativos, objetivando melhor entender esses

resultados apresentados” (VITELLI; FRITSCH, 2015, p. 81). Desta forma, após traçado o perfil dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva que participaram da pesquisa, será feita a análise das questões dissertativas.

A seguir, serão apresentados os resultados por categoria; as análises acompanhadas por excertos das respostas às questões abertas, em que se destaca a percepção dos estudantes sobre o contexto pandêmico.

4.2.1 Abandono escolar em 2020 (pandemia)

A primeira categoria refere-se ao abandono escolar durante a pandemia. Quando questionados se em algum momento haviam pensado em abandonar a escola durante a pandemia, os estudantes puderam expor suas angústias das mais diversas formas sobre aquilo que, no entendimento deles/delas, atrapalhava ou não a continuidade dos estudos. Nota-se que há diversas justificativas, desde aquelas em que os alunos atribuíam a intenção de abandonar a escola ao fato de não estarem “aprendendo nada”, até alegações envolvendo questões pessoais como gravidez, horários de trabalho, entre outros.

Destacamos a fala de um estudante, cujo relato destaca que na maioria das disciplinas é apenas preciso copiar as matérias. Isso reforça aquilo que já suspeitávamos com relação à mera transposição das aulas presenciais para as aulas remotas, já que essa prática transmissiva dos conteúdos ainda é bastante recorrente nas nossas escolas.

O que me levou a pensar foi que com as aulas remotas nós não aprendemos as matérias, na maioria das disciplinas nós somos apenas máquinas de copiar. Para mim seria mais fácil cancelar o ano letivo do que não aprender praticamente nada (EST-CAT1/1).

Martins e Almeida (2020) chamam a atenção para a mera transposição didática da educação tradicional para as redes, devido à emergência da implementação das aulas remotas em virtude da pandemia. “O que nós observamos em nossas pesquisas a respeito da educação no momento atual é a transposição didática emergencial da educação tradicional para as redes” (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 221).

Eu estou em uma rotina bem corrida, pois a gravidez é um processo grande, é minha primeira viagem, e vou morar eu e meu esposo no nosso apartamento tudo tem gasto preocupações, fora o gasto com as coisas da nossa bebê que está chegando!!! Minha rotina é corrida pois eu faço doces para vender, tenho que dar conta da casa pois ainda estou morando na casa da minha mãe, tenho tantas encomendas, fora as dores gestacionais, quando estamos em casa com tantas prioridades o estudo acaba sendo difícil de lidar ... Mas tudo que consigo entregar no prazo é realizar eu entrego!!! Os professores estão sendo bem compreensivos, isso é bom!!! (EST-CAT1/2).

Oliveira e Pereira Júnior (2020) destacam que a rotina dos estudantes foi substancialmente alterada com a pandemia. No caso desta estudante, a gravidez, as preocupações com casamento e trabalho, além do fato de residir com a mãe colocam diversas dificuldades, dentre as quais a escola e o ensino remoto misturam-se a uma rotina atribulada. Nesse sentido, a estudante destaca a compreensão por parte dos professores com relação ao envio das tarefas e realização das atividades.

Havia tido uma crise de ansiedade, coisa que nunca tinha me ocorrido antes, nunca tinha tido uma crise de ansiedade, estava me sentindo sobrecarregada, cansada, não conseguia me concentrar, me alimentar, fiquei bem mal durante uma semana, sentia que estava afetando até as pessoas a minha volta. Ia procurar ajuda médica, mas ao invés disso, ao invés de gastar dinheiro com psicólogo, psiquiatra, terapeuta, ou qualquer outro profissional que entendesse o que eu estava passando e me ajudasse a superar aquele momento em que eu me encontrava, resolvi parar os estudos, tinha até conversado com meus pais sobre o assunto, mas sou teimosa e continuei realizando as atividades que me eram enviadas, até que percebi que não estava mais tão mal assim e segui em frente, as vezes me dá alguns sintomas de que a crise quer me abater, mas paro de fazer o que estou fazendo, bebo uma água, dou um tempo e logo passa (EST-CAT1/3).

Saviani e Galvão (2021, p. 38-39) destacam que tanto estudantes quanto professores acabaram penalizados com prejuízos na ordem da saúde mental e física, em virtude do volume de trabalho e também da sua precariedade. Ainda de acordo com Saviani e Galvão (2021), as redes de ensino viram-se obrigadas a cumprir os calendários escolares mesmo diante da falta das condições necessárias, tanto para estudantes quanto docentes. A crise de ansiedade mencionada pela estudante, relaciona-se, se não na sua totalidade, ao menos em parte, às exigências do ensino remoto. Contribuem para a crise emocional, todo o contexto social posto, tendo sua origem na crise sanitária.

Cobram da gente um monte de trabalho e ficamos enlouquecidos. Tem professores que mandam trabalho no horário errado, fora de horário de aula, o que é um absurdo. Sem contar que tem trabalhos extensos (mas felizmente não são todos os professores que fazem isso). Quando eu não consigo aprender eu me esforço ao máximo mas me desgasto também, o que me leva a ataques de pânico, e sinceramente é mais do que horrível. Isso ferra com a minha cabeça e o desgaste me leva ao cansaço e por isso eu cogitei a ideia de parar por esse ano, mas continuo pois quero dar orgulho a minha família. Falo isso pela aula remota on-line, mas provavelmente aulas presenciais não escapam muito disso à relação ao que eu sinto (EST-CAT1/4).

Saviani e Galvão (2021) chamam a atenção para o fato de que:

No ensino remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser autômatos e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, webinários, entre outros (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Observamos a crítica do estudante com relação às cobranças feitas pelos professores. Entretanto, neste cenário, tanto estudantes quanto professores se veem inseridos em um processo de aulas remotas adotadas de maneira emergencial, necessitando dar conta de uma série de compromissos e prazos, já que os docentes também precisam responder aos gestores escolares, que por sua vez precisam prestar contas às mantenedoras, às secretarias e às avaliações externas. Nesta cadeia hierárquica, na ponta principal, o aluno é quem sente os efeitos de algo feito de maneira improvisada, com urgência, no afã de dar respostas à sociedade, já que a educação não pode parar.

Assistimos também a uma grande ansiedade por parte dos gestores públicos em tentar resgatar a normalidade ou garantir que o ensino se realize a qualquer custo. A preocupação deles é cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, pois encontram-se submetidos às pressões próprias do modo de regulação da educação brasileira, extremamente dependente das avaliações externas, em especial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 733).

Na fala desses estudantes, resumidamente, chama a atenção a ansiedade gerada pela adoção do ensino remoto de forma emergencial e as dificuldades de adaptação ao acúmulo de tarefas solicitadas pelos professores. Embora perceba-se

o esforço realizado por estes estudantes, em específico, para dar conta das tarefas, são notórios a pouca efetividade e o baixo nível de aprendizado.

4.2.2 Sentimentos em relação ao ensino remoto

Na segunda categoria, os alunos foram instigados a falarem, de uma forma livre e aberta, sobre os seus sentimentos em relação ao ensino remoto, tendo como base a experiência recente a qual haviam sido submetidos, diante do quadro de contingenciamento causado pela pandemia. Dentre as respostas dos estudantes, destacam-se desde o sentimento positivo por estarem seguros em casa, até sentimentos como tristeza, saudades dos professores e colegas, dificuldades no aprendizado e relatos criticando o pouco aproveitamento dos recursos digitais por parte dos professores.

Às vezes sinto-me segura por poder estar realizando tudo no conforto de minha casa, protegida do vírus e protegendo a quem amo. Mas às vezes nos faz falta ter o contato direto com o professor, e conseqüentemente me sinto insegura, uma mistura de raiva e medo, não pela doença, mas sim por não conseguir absorver todas as informações de todas as matérias (EST-CAT2/1).

Na fala do aluno fica evidente a insegurança causada pela falta da presença física do professor e a ausência do espaço escolar. Ao avaliar a situação, lembrando da importância de estar em casa, protegido do contágio, ressalta indiretamente uma questão central para Saviani e Galvão (2021) em sua crítica ao ensino remoto.

O ensino remoto é empobrecido não apenas porque há uma frieza entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Há críticas relacionadas ao trabalho dos professores e a sua relação com a tecnologia. No entanto, é importante ressaltar que, devido à emergência da situação sanitária e o posterior contingenciamento das atividades escolares impostas pela

pandemia, tanto professores quanto alunos precisaram adaptar-se de forma abrupta a essa realidade.

Eu gosto do ensino remoto. Porém, fico um pouco triste porque os professores da rede pública não conseguem aproveitar adequadamente as plataformas. Exemplo: Nem todos os professores fazem aulas por vídeo, alguns não colocam prazo em exercícios com prazo de entrega, alguns fazem chamada APENAS por vídeo, etc... (EST-CAT2/2).

O estudante, neste caso, afirma gostar do ensino remoto, no entanto, vê que as possibilidades desta forma de dar aula são pouco aproveitadas pelos professores da rede pública. É importante ressaltar que há uma diversidade de respostas nesse sentido, já que alguns afirmam gostar do ensino remoto e outros não. Para Alves e Faria (2020, p. 7) “[...] em 30 dias de aulas *online*, o chamado ensino remoto, vimos a angústia dos professores em relação ao despreparo de transpor para o *online* o que faziam no presencial”

Eu tenho um sentimento de tristeza, pois é ruim ficar afastado da escola, dos professores e dos colegas, mas com as aulas no Meet, dá para você ver os professores e matar a saudade. Mas ao mesmo tempo me sinto bem, pois eu estou dando o meu melhor para conseguir ser aprovada este ano (EST-CAT2/3).

Neste excerto, o estudante destaca a falta do contato social, tanto com os professores, quanto com os colegas, lembrando do papel social da escola. Alves e Faria (2020) citam a importância dos encontros por *webconferência* como uma importante alternativa, no entanto resalta que este tipo de aula não pode ser muito extenso pois causa cansaço e desinteresse dos estudantes, o que pode levar a uma desmotivação tanto de estudantes quanto de professores.

Estou me acostumado, mas preferia as aulas presenciais, pois desse jeito é um pouco mais difícil, pois muitas das vezes os professores não estão colados aos seus aparelhos e demoram a responder uma dúvida que poderia tirar de imediato se tivesse em sala de aula, meus sentimentos são saudades das aulas presenciais, mas também vejo uma facilidade nas aulas remotas e também é mais seguro (EST-CAT2/4).

No contexto do isolamento social, observa-se, conforme o excerto acima, a necessidade de respostas imediatas do professor. Importante aqui lembrar das diversas queixas dos docentes com relação a isso, visto que os espaços e o tempo

acabaram sendo dissipados nos ambientes virtuais e os horários de folga ou descanso dos docentes, sendo invadidos por questões relativas ao seu trabalho.

4.2.3 Organização do estudo em casa (em tempos de pandemia)

Com relação à forma com que os estudantes se organizam para estudar em casa, observamos, dentre as respostas destacadas, que a rotina de estudos sofre interferências das dinâmicas do ambiente doméstico, ou seja, a escola acabou invadindo a casa dos alunos, misturando-se às tarefas do lar. Questões sociais, desemprego, falta de horários adequados para o estudo, além de outras situações, são uma preocupação recorrente nos relatos colhidos junto aos estudantes. Desta forma, Oliveira e Pereira Júnior (2020) destacam que

A ausência de recursos tecnológicos, a falta de ambiente reservado para estudo, além da disponibilidade de computador e conexão de internet podem comprometer cabalmente a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados. Diferentemente da sala de aula, foge ao controle do professor a capacidade de concentração dos alunos para evitar que eles se dispersem nos ambientes virtuais. Certamente, os professores necessitam incrementar as atividades de forma a atrair a atenção dos alunos (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 732-733).

No excerto abaixo, o aluno afirma preparar uma rotina, mas que ela nunca se dá da forma como ele a organiza, devido a tarefas domésticas e outros compromissos.

Olha! Todos os dias preparo uma rotina, mas nunca são realizadas da forma que organizo, pois quando estamos em casa é tantas coisas que vai aparecendo pra fazer ou resolver, que acabamos nos distraindo ou despriorizando o nosso ensino escolar... (EST-CAT3/1).

Percebe-se no relato do estudante que, diante de outras distrações, a escola acaba ficando em segundo plano, numa espécie de ciclo vicioso em que o estudo não é prioridade, embora saibam da sua importância.

Todos os dias eu entro no aplicativo do Google Sala de Aula e vejo as atividades enviadas pelos professores e então separo um tempo para realizá-las (pode ser no mesmo dia caso a data de entrega da atividade seja no dia), ou eu faço em outros dias caso a data de entrega seja adiante. Também costumo marcar as datas no meu celular para me avisar quando tenho encontro no aplicativo Meet com os professores porque são

de extrema importância para o melhor entendimento das matérias (EST-CAT3/2).

Observa-se que o estudante tem uma sistematização das suas atividades. A organização, nesta modalidade remota de ensino, é primordial para que o aluno, no seu aprendizado, além de evitar o acúmulo de tarefas, evite a ansiedade e o desânimo. Outro aspecto importante trazido na fala deste aluno são os encontros pelo aplicativo de videoconferência *Google Meet*. Com relação a isso, Alves e Faria (2020) ressaltam a validade desta ferramenta síncrona em que alunos e professores podem interagir, no entanto, advertem que esses encontros, com aulas expositivas, não podem ser longos a fim de evitar o cansaço e a desconcentração dos estudantes (ALVES; FARIA, 2020, p. 7).

Fica evidente o problema vivido por milhares de famílias brasileiras durante a pandemia, ou seja, a luta pela manutenção do emprego em tempos de fechamentos de postos de trabalho e demissões de trabalhadores.

Tiro um tempo pros estudos, como minha mãe trabalha fora, e só volta às dez da noite pra casa, eu que tenho que fazer tudo em casa, então, consigo me dedicar aos estudos, sempre à tardinha, ali pelas cinco, seis horas, começo essas horas, e paro sempre pelas dez, onze horas (EST-CAT3/3).

O estudante, conforme o relato acima, apesar de não trabalhar, precisa dar conta das tarefas da casa, já que a mãe precisa sair para buscar o sustento da família. Neste caso, percebe-se um esforço deste aluno em conciliar compromissos domésticos com as atividades propostas pela escola.

Eu me organizo assim, eu faço todos os meus trabalhos a tarde até a noite, as vezes viro a madrugada fazendo, pois de manhã eu ajudo em casa ou faço alguns trabalhos fora de casa para ajudar, pois só minha mãe está trabalhando, meu pai não tem emprego, e minha mãe está recebendo metade do salário mínimo, às vezes tenho medo de perder a oportunidade de estudar, pois as vezes não sobra dinheiro nem pra comida e nem pra internet que preciso pra estudar (EST-CAT3/4).

Na resposta acima é enfatizado o desemprego do pai, o corte do salário da mãe (metade de um salário-mínimo), o medo de perder a oportunidade de estudar, dificuldades relativas à alimentação e mesmo questões relacionadas à manutenção da conexão com a internet, já que a família passa por sérias dificuldades financeiras.

Para Costin (2020, p. 43) “[...] a pandemia trouxe-nos sofrimentos próprios de uma crise multifacetada. Afinal, trata-se de uma crise sanitária, com perdas de vidas e adoecimento, quanto uma crise econômica, o que resultou em desemprego e redução substancial de renda [...]”. Desta forma, somada às atividades escolares e aos medos provocados pela pandemia, há uma preocupação constante com a perda de emprego e renda.

4.2.4 Incentivo para estudar por parte dos empregadores (alunos trabalhadores)

O questionamento com relação a que tipo de incentivo os jovens alunos trabalhadores recebem por parte dos seus empregadores para continuarem seus estudos já aparecia em outros trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional/Escolar (PPGEe/UNISINOS), (FRITSCH; VITELLI; TAVARES, 2019). O Ensino Médio representa, para muitos jovens, especialmente aqueles que procuram o Ensino Médio noturno, a possibilidade de iniciar suas atividades no mercado de trabalho. Em tempos de pandemia, muitos deles precisaram se lançar em busca de emprego e renda para auxiliar suas famílias, tendo em vista as necessidades criadas pelo período de contingenciamento. As classes sociais menos favorecidas, compostas por trabalhadores assalariados e informais, foram atingidas substancialmente. De acordo com dados do IBGE, no 3º trimestre de 2020, a taxa de desocupação estava em 14,6%⁴¹.

Dos alunos que participaram da pesquisa, 96 de um total de 134 não responderam a essa questão por não se enquadrarem no quesito alunos-trabalhadores. Dentre aqueles que responderam, 38 estudantes destacam respostas relacionadas ao trabalho exercido de maneira informal e preocupações relativas à manutenção do emprego. Outros citam não haver nenhum apoio por parte do empregador e ainda há relatos destacando uma espécie de apoio moral e incentivos por meio de palavras por parte de seus empregadores.

⁴¹ Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em: 28 ago. 2021.

Não tenho trabalho formal, trabalho com vendas de doces, pois estou grávida na reta final da gestação e começando minha vida adulta a pouco tempo com meu esposo ... Mas quero terminar o Ensino Médio e daqui algum tempo fazer meu técnico... (EST-CAT4/1).

Observa-se, na resposta acima, vários fatores externos à escola que atuam em um conjunto de dificuldades que podem culminar no abandono escolar. Pode-se destacar aqui o trabalho informal, a gravidez e o casamento precoce. Além disso, a estudante faz planos para realizar o ensino técnico, o que, podemos deduzir, a qualificaria na busca por melhores oportunidades de emprego e renda. No entanto, em consonância com uma tendência apontada por Dubet (2008), os jovens menos favorecidos procuram as formações técnicas, enquanto os jovens provenientes de classes sociais privilegiadas procuram as carreiras de maior prestígio e, conseqüentemente, com remunerações mais atrativas.

Destacamos o relato do estudante que alega a falta de tempo para os estudos: “Trabalho agora das 8h às 12h, das 13h às 16h, as vezes tenho tempo pra estudar, mas eles priorizam meus estudos, mas preciso do dinheiro pra ajudar em casa” (EST-CAT4/2).

Há uma preocupação latente com o sustento familiar exposta na resposta acima. Em uma situação de normalidade, esta já era a realidade de muitos estudantes brasileiros, no entanto, diante da crise sanitária há o agravamento do quadro social com a perda de emprego e renda, o que faz com que os estudantes saiam em busca de trabalho no intuito de ajudar suas famílias. “Por estar fazendo curso, os estudos *me ajuda* muito, e também se eu não for bem nos estudos eu perco meu estágio” (EST-CAT4/3).

Observa-se, neste caso, que o estudante destaca o fato de estar frequentando um curso (não especificado), provavelmente técnico ou voltado ao mercado de trabalho, cuja exigência é estar matriculado em uma escola regular. Ressalta que o estudo o ajuda muito, mas ao final, condiciona a sua frequência escolar a uma mera formalidade para que não perca seu estágio.

Dubet (2008, p. 388), ao trazer o caso francês, e que pode ser aplicado muito bem à realidade brasileira, destaca que “[...] nos bairros menos favorecidos, os jovens têm o sentimento de estarem presos num jogo de azar, pois suas formações não desembocam num emprego [...]”. Se somente a formação escolar não é

suficiente para a obtenção de um trabalho, esse jovem se vê forçado a ir em busca de outros cursos que o qualifiquem para tanto.

Eu trabalho com meus pais no ramo de comerciantes e empreendedores, na cozinha, me incentivo a estudar para que eu possa adquirir mais conhecimento e fazer alguma coisa dessa área, e assim ajudar minha família a crescer mais nesse ramo, e se eu me interessar por algo mais e tiver oportunidade eu sigo também (EST-CAT4/4).

Aqui, destaca-se, novamente, o trabalho informal, desta vez em um negócio familiar. É importante ressaltar nesse excerto que o estudante cita a aquisição do conhecimento (poucos citam isso), além do objetivo em continuar na área do empreendimento da família. Esse seria o fator motivador para a continuidade dos estudos. Entretanto, percebe-se, talvez por uma influência familiar, a valorização de uma educação utilitarista. Para Dubet (2008),

[...] as condutas das famílias são de mais a mais estratégicas e utilitaristas, pois os pais sabem que as performances escolares de seus filhos são decisivas em relação ao acesso ao emprego: as demandas seletivas são cada vez mais precoces, as escolhas de utilidade levam a escolhas culturais e intelectuais e aqueles que não podem se orientar no labirinto do mercado escolar são fortemente penalizados, enquanto se desenvolvem os cursos e apoios privados (DUBET, 2008, p. 388).

Nota-se, portanto, nesta categoria em específico, o desejo e a necessidade de trabalhar, o que pode estar atrelado a questões de subsistência, sendo a escola percebida como uma etapa necessária e/ou obrigatória para que esse objetivo seja atingido.

4.3 As vozes de professores e professoras

Os professores foram instigados a iniciar a conversa do grupo focal a partir de excertos extraídos da pesquisa com os alunos, quando estes responderam ao questionário online aplicado no ano de 2020. A partir dessa proposta, a conversa fluiu com naturalidade, sendo que todo o debate se deu em torno de oito excertos selecionados entre as respostas dos estudantes ao questionário. Portanto, partindo-se dessas interações entre o grupo focal, foram criadas oito categorias, tendo como base aquilo que foi debatido por professoras e professores. As afirmações dos sentimentos dos estudantes, as quais foram lidas pelos professores, serviram de

mote para o início dos trabalhos e, partindo-se desses discursos, novos foram produzidos e debates foram suscitados, levando-se em conta as diferentes percepções dos docentes.

4.3.1 Recursos digitais, aulas síncronas, participação discente – *Google Meet*

A utilização do aplicativo de videoconferência *Google Meet* foi bastante citada pelos docentes durante a realização do Grupo Focal. Chamou atenção a quantidade de vezes que os professores e professoras utilizaram a expressão “fazer um *Meet*” ou apenas “*Meet*”, ou seja, fazer uso da ferramenta disponibilizada pelo *Google* para a realização das *webconferências*, na efetivação das aulas síncronas. Diante desse fato relevante percebido na fala dos docentes, foi criada esta categoria para que nela fossem contempladas todas as particularidades relatadas por professores e professoras em relação ao assunto. Dos tópicos que emergiram destacam-se a participação ou não dos estudantes nas aulas síncronas, a organização da escola e dos professores para as aulas no *Google Meet* e a própria utilização dos recursos necessários para este tipo de aula, tanto de alunos quanto de professores, o que pressupunha conexão com a internet de boa qualidade e equipamentos de *hardware* com as mínimas condições para a utilização deste aplicativo.

Maria: *Acho que esse foi o sentimento, acho que de quase todo mundo, né!? Só que é...por mais que eu acho que a gente fez as essas atividades de Meet, mas não se comparam uma atividade aqui dentro da escola né, eu...eu conversei com alguns alunos marquei Meet e tal, muitos não abriam a câmera, né, então, assim, não tinha aquela interação, né, e não é a mesma coisa tu está olhando num computador, né, do que a gente assim...ou dentro de uma sala de aula (...) mas infelizmente é o que a gente tinha, né!? Não tinha outra maneira de fazer. Ainda bem que tinha toda essa tecnologia, né? Senão a gente não teria esse...esse contato (DOC-CAT1/1).*

A professora Maria, em sua fala, faz uma comparação das atividades síncronas (*Google Meet*) com as aulas presenciais. O fato de os estudantes não ligarem a câmera durante os encontros pode estar relacionado à timidez, vergonha da sua residência ou até mesmo problemas de conexão. Ao mesmo tempo, a professora faz a ressalva de que o uso dessa tecnologia, naquele momento, foi importante, pois como ela mesma menciona: “era o que a gente tinha”. Era uma forma importante de estabelecer um contato síncrono com os alunos, ainda que

muitos, naquele momento, não abrissem suas câmeras, como relatam os docentes. Segundo Alves e Faria (2020)

A dinâmica da docência online se torna mais árdua e complexa a tarefa de fazê-la em relação ao presencial, em razão de transformar o ensino múltiplas atividades. Cabe ao professor conduzir o conteúdo do curso, de planejar didaticamente o material, de converter o material para linguagem de mídia. Além, de coordenar todo sistema de tutoria que envolve desde o monitoramento da sala virtual até a motivação para que os estudantes não desistam do curso por diversas questões, dentre elas a dificuldade de concentrarem nos estudos, em razão de ficarem muito angustiados com a pandemia, nesse contexto, o professor precisará de saberes bastante diversificados, nem sempre relacionados com a formação docente tradicional (ALVES; FARIA, 2020, p. 9).

Para Saviani e Galvão (2021), considerando-se o fato de discordarem da eficácia desta modalidade de ensino, destacam que

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso docente das ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Em sua crítica, Saviani e Galvão (2021) chamam a atenção para o fato de que, antes da implementação do ensino remoto, mesmo que em condições emergenciais, deveria ter sido dada a devida atenção aos equipamentos de *hardware* a serem utilizados, o mesmo em relação ao *software* (ambiente virtual) bem como a conexão à *internet*, tanto dos professores como dos estudantes, visto que são condições básicas para que a modalidade remota funcione minimamente bem.

Eliana: Posso? É...e eu, por exemplo, assim, para mim o Meet foi bem depressivo, porque eles não entravam no Meet de literatura, né...eles tinham, entre aspas, matérias mais importantes pra gastar a internet deles, assim, sabe...então eu passei em muito, vários períodos de literatura que eu tinha Meet sozinha na sala. Então eu esperava uns 10, 15 minutos daí eu fechava e deixava um recado lá pra eles né (...) (DOC-CAT1/2)

Na hierarquia das disciplinas, a própria professora de literatura se sente desprestigiada, contudo, mostra compreensão com o fato de os alunos priorizarem disciplinas “mais importantes” em detrimento da sua, já que, no seu relato, os estudantes tiveram gastos com internet e outros recursos tecnológicos. Desta forma, estes deveriam priorizar as matérias com maior quantidade de períodos, aqui deduzidos, por exemplo, como Língua Portuguesa e Matemática. Fica muito claro também a frustração da docente, visto a baixa adesão dos estudantes às suas aulas síncronas. Nesse aspecto, Saviani e Galvão (2021) propõem a seguinte questão acerca do ensino remoto:

O que questionamos é: esse modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo? Com esta pergunta, para a qual procuramos trazer contribuições neste texto, fechamos a tríade conteúdo-forma-destinatário no “ensino” remoto nos seguintes termos: conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído *a priori* ou ludibriado sobre sua aprendizagem (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43).

Desta forma, mesmo que Eliana acreditasse que eles estavam “priorizando” a participação em outras atividades, nada garante que a ausência dos estudantes nas suas aulas síncronas se dava por esse motivo. Além disso, mesmo que sua matéria tivesse menos períodos na grade curricular, ainda assim ela tinha a sua importância na formação dos estudantes e por isso a participação deles era primordial.

Maria: *E eles tinham um pouco de vergonha também a gente percebia isso né de participar de falar alguma coisa...*

Frida: *Bastante vergonha...*

Maria: *muita...*

Frida: *Bastante vergonha...*

Maria: *...vergonha e... (DOC-CAT1/3).*

No excerto acima, evidencia-se novamente a percepção das professoras com relação à timidez dos alunos, aqui relatada, novamente, no problema da participação. É muito frequente na fala dos professores que, durante as atividades síncronas, os estudantes demonstrassem acanhamento, timidez e vergonha quando convocados a participarem. Podemos aqui especular que esse comportamento pode

estar ligado ao próprio comportamento dos jovens em geral, mesmo em atividades presenciais quando demonstram a mesma timidez, quanto a agravamentos psicológicos desse comportamento provocados e ampliados com a pandemia. Ainda há que se ressaltar questões relativas às condições de moradia dos estudantes, já que, o “abrir a câmera”, expõe aos colegas da turma e ao professor o interior da sua residência, revelando aspectos da casa que o aluno teria vergonha de mostrar e, por consequência, expor-se ao julgamento dos colegas e até mesmo ao *bullying*.

Karl: *É...o “não abrir a câmera” você não sabe que às vezes, por exemplo, ah, tá dormindo. Tá, a maioria tava mesmo, não é...(falas sobrepostas)*

Moderador: *Às vezes é vergonha...???*

Karl: *...fechava, às vezes é vergonha da casa, da simplicidade, tanto que ele...teve um dos dias que mais me emocionou foi um dia que eu não lembro qual foi a turma agora, mas que uma menina abriu a sala, cê percebia que era uma casa bem humilde abriu a câmera aí eu falei: ah, Ruth, eu lembro o nome da menina...(falas sobrepostas)*

Eliana: *Ruth...*

Bertha: *Ruth...*

Eliana: *logo pensei nela*

Bertha: *Ruth...*

Karl: *Todo mundo começou a abrir a câmera, aquilo foi, sabe?! foi a primeira vez, isso tá lá por meio ??? outubro, novembro do ano passado (falas sobrepostas)*

Frida: *foi o que a Katherine falou da Raquel na 2Y2 (falas sobrepostas)*

Karl: *foi a primeira vez que eu vi as meninas ali e depois os rapazes foram abrindo ??? porque, gente, os alunos que estão no segundo ano agora, nós conhecemos só esse ano (DOC-CAT1/4).*

A timidez dos estudantes está relacionada à simplicidade das suas residências, que, segundo o docente, seria motivo de vergonha para alguns. Por outro lado, mostra seu contentamento quando, em uma aula, os estudantes começaram a abrir as câmeras, revelando rostos até então desconhecidos por ele.

Eliana: Mas eu acho...com todo respeito, Ludwig, mas eu acho que o que tu falou agora há pouco de que “eu não sei lidar, eu não sei não ter a troca”, quando tu não dá possibilidade nenhuma pro teu aluno ver ali tu.. “hum...tá, o professor aqui tá abrindo a câmera, tá explicando, ó, o professor pediu para abrir a câmera”. Talvez primeiro dia o aluno não abrisse, talvez no segundo ele abrisse. Quando tu diz: “eu preciso da troca com meu aluno” e tu não dá...abrir um espaço pra (falas sobrepostas)

Ludwig: não, mas eu dei, eu dei as condições pra isso

Eliana: que essa troca venha acontecer, entendeu? É, mas eu achei um pouco contraditório. O que tu falou até aqui com essa tua reação em relação à câmera, ao Meet, tá?

Ludwig: Eu dei porque na verdade eu criei uma aversão à câmera...(falas sobrepostas) (DOC-CAT1/5).

Aqui o professor revela a sua aversão à câmera e a sua inadaptação às aulas síncronas pelo computador. Neste ponto há a discordância entre Eliana e Ludwig, já que, na visão dela, o professor é que precisa criar as condições para que a interação aconteça. Quando não há esse estímulo, o que já era difícil de se atingir, ou seja, a participação efetiva dos estudantes nas atividades síncronas, os objetivos da aula ficam ainda mais comprometidos.

Katherine: só deixa assim, oh, uma coisa que o Mediador comentou que eu acho que é bem importante a questão assim, ó: de o aluno nos cobrar uma organização até porque a gente cobra dele uma organização. Uma coisa que me disse assim: eu sei que eu fui bastante...hum...(pausa mais longa)

Ludwig: Ortodoxa.

Katherine: Exigente, quer dizer, eu fazia o Meet toda a semana. Eu tinha o horário de Meet marcado no início lá no início eu fazia todas as aulas, aí disse: bah, tá pesado, vamos reduzir para uma vez por semana tipo ler com eles tá, então uma vez por semana eu mando material, vocês fazem, outra vez então eu estipulei, tal dia, tal horário eu vou abrir algo o Meet pra gente fazer então uma vez por semana pra tirar as dúvidas e tal e tal. E o que que me veio assim que os alunos, muitos trouxeram: da desorganização de alguns professores, né!? Que alguns professores eles nunca sabiam se ia ter aula se não ia ter aula, se é uma abrir Meet, se não ia abrir Meet.

Mário: Porque não avisava ??? previamente né? (falas sobrepostas)

Katherine: *não avisavam...”de repente um professor ficou bravo comigo, sora, mas ele não tinha avisado que tinha Meet e abriu a câmara, ah, o Meet às 7:15 da manhã e não avisou ninguém.”*

Eliana: *hum, hum (concordando)*

Katherine: *“E ele ficou bravo que ninguém entrou...e daí” (falas sobrepostas)*

Ludwig: *Tá mas eu também vi situação de que os alunos falavam isso que tu tá dizendo e o professor tinha avisado. Eles falavam isso como uma pretensa justificativa para poder dizer que “ah, mas eu não sabia...”*

Bertha: *Sim, ó, mas...*

Katherine: *??? mas eles diziam para mim: professora (falas sobrepostas)*

Ludwig: *não lê enunciado, não lê enunciado no aviso.*

Katherine: *A gente sabe...*

Frida: *é...(falas sobrepostas) (DOC-CAT1/6).*

A desorganização de alguns docentes e da própria escola no que se refere à marcação dos horários das aulas síncronas fica latente na fala dos professores, já que, mais de uma vez, os conselheiros das turmas relatam ter recebido reclamações dos estudantes em relação a isso. Nesse ponto, também houve dificuldades relatadas pelos docentes, visto que, segundo orientações recebidas pelas escolas por intermédio das Coordenadorias Regionais de Educação, as aulas na plataforma *Google Classroom* deveriam ser espelhadas nos horários de aula presenciais. Portanto, conforme relata a professora Katherine, suas aulas síncronas obedeciam aos horários das aulas, como se estas estivessem ocorrendo presencialmente.

Durante a conversa, professores revelam a dificuldade de alguns colegas nas combinações com os estudantes e mesmo o fato de alguns deles utilizarem a falta de comunicação como um artifício para a não participação nas atividades síncronas, ou mesmo a não observação dos avisos deixados pelos docentes com a marcação dos horários desses encontros. Aqui, mais uma vez, podemos observar que, durante a pandemia, velhas dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras foram

potencializadas, já que ruídos na comunicação entre professores e alunos já aconteciam antes da crise sanitária. A pandemia potencializou, por mais contraditório que isso possa parecer, dificuldades relacionadas à informação e à comunicação, apesar das facilidades tecnológicas atuais.

A preocupação exposta pelos docentes nos diálogos referentes à participação dos estudantes nas aulas síncronas revela algo preocupante, na visão deles, que está ligado à desmotivação dos alunos na participação nas aulas. Os diversos fatores levantados pelos professores como possíveis inibidores dessa participação nos mostram as dificuldades explícitas vividas tanto por professores quanto por discentes para a viabilização das classes no período da pandemia. Ao contrário do que poderia supor o senso comum, de que esta é uma geração conectada, que “não larga o celular” ou que “não sai da frente do computador”, isso parece não se aplicar às aulas síncronas. O comportamento dos estudantes nas aulas síncronas pode revelar algo a ser investigado em futuros trabalhos, já que algumas questões ficam abertas diante desses relatos. As diversas inibições, os desestímulos e a própria causa da desmotivação estudantil, nesse caso específico, denotam um fenômeno que merece ser estudado com maior profundidade, já que é, sem dúvida, uma das possíveis razões do abandono escolar durante o período pandêmico.

Um outro fator que merece uma reflexão diz respeito aos aparelhos que antes eram proibidos nas salas de aulas e agora passam a ser ferramentas essenciais de trabalho, devido à nova realidade imposta pela pandemia. Alves e Faria (2020) propõem a seguinte reflexão:

Outra questão que foi levantada na pandemia: os celulares devem continuar proibidos nas aulas? Antes da pandemia, muitas escolas e universidades proibiram o uso dos celulares durante as aulas com a justificativa de que o dispositivo causa distração entre os alunos. Mas durante a suspensão das aulas, para alguns alunos, o aparelho celular era o único dispositivo com acesso à internet para realização dos seus estudos (ALVES; FARIA 2020, p. 13).

Esse parece ser um caminho sem volta, já que a pandemia forçou e acelerou o processo de digitalização no campo da educação. Saviani e Galvão (2021) chamam a atenção para essa nova realidade, pois, pare eles

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos

privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto da sereia do ensino virtual (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Independentemente das previsões, já se sabe que as tecnologias na educação vieram para ficar. O que fica evidente e aparece de forma recorrente no debate realizado pelo grupo focal é, até que ponto as redes estão preparadas para receber esse contingente tecnológico, já que a maioria das escolas, especialmente da rede estadual, estão sucateadas. Outros questionamentos que ficam são: de que forma, diante da crise econômica, do aumento dos preços dos alimentos e combustíveis, estudantes de baixa renda terão acesso a equipamentos adequados ao seu estudo? Eles ficarão à margem do processo e serão excluídos? A pandemia já nos mostrou e evidenciou a imensa desigualdade vivida por alunos da rede pública. Podemos incluir nesses questionamentos a situação dos professores, especialmente quando se leva em consideração todas as dificuldades vividas, com relação direta à baixa remuneração e à desvalorização da profissão docente.

4.3.2 Abandono Escolar durante a pandemia de Covid-19

A experiência vivida por professores e professoras, nesse período, é extremamente rica e os seus detalhes foram relatados nas interações do grupo, revelando fatos do dia a dia, situações particulares de alunos e o próprio conhecimento mais específico da situação vivida pelos estudantes.

Fica clara a reação de espanto dos professores e mesmo alguma perplexidade diante da crítica do aluno quando fala que em algumas matérias, eles são apenas “máquinas de copiar” e que, em muitos momentos, havia pensado em abandonar a escola, o que serve como uma espécie de “gancho” que desencadeia a análise da professora Katherine sobre a sua percepção acerca do abandono escolar.

Mário: Forte isso aí, né?

(risos)

Bertha: eles falam tanta coisa, né?

Katherine: É essa questão de abandonar a escola...e aí é como o Mediador comentou que a pesquisa dele não é só a pandemia, mas antes também, né...o que que leva o aluno...a abandonar a escola, né e aí na nossa situação aqui da escola o que que eu vejo...a questão do acompanhamento familiar...então assim: a questão do apoio do valorizar a escola e isso é uma coisa que bate forte aqui, que eu vejo assim que a família não está assim empenhada e empolgada para que isso aconteça. E lógico quando eles vinham para a escola a escola é um estímulo, os colegas são um estímulo e tudo isso é um estímulo, né. Então assim eu não quero deixar minha turma para trás, não quero ficar feio na frente dos outros. É com a pandemia tudo isso foi por terra. Que não tinha mais nem grupo eles não sabem mais não sabia nem quem era a turma deles. Então eu já não tenho apoio de casa porque o pai não está nem sabendo se fez, se não fez não olha nada não acompanha nada como nas...outros níveis de outras escolas, né, em outras escolas particulares digamos assim. É onde o pai tem nível...melhor. Eu já não tenho esse apoio em casa e tu não tem um grupo que te puxe eu acho que isso é uma coisa que, eh...que causa muita evasão ao meu ponto de vista (DOC-CAT2/1).

Katherine revela no excerto que o abandono escolar já é um problema antigo, entretanto, evidencia em sua fala que houve um agravamento durante a pandemia, já que, na sua opinião, a socialização no ambiente escolar é um dos estímulos que mantém os estudantes na escola. A falta de um grupo, de uma turma, ou mesmo de um colega que possa motivá-los a se manterem estudando, nesse caso, parece ser algo preponderante para o desestímulo. A questão do estímulo familiar também é evidenciada pela professora e, segundo suas afirmações, são decisivos para o engajamento do estudante nas suas atividades escolares.

Chama a atenção também, neste excerto, a avaliação de que os alunos de escolas particulares, de um nível econômico mais elevado, teriam um maior acompanhamento da família e, portanto, seria um dos fatores para, na sua avaliação, haver uma relação de abandono escolar menor nas escolas particulares se comparadas às escolas públicas. Para Dubet (2008, p. 384) “[...] mesmo quando a igualdade de acesso é garantida pela quase gratuidade dos estudos, ainda assim o capital cultural das famílias e as estratégias e as ambições dos pais desempenham um papel central no êxito e no fracasso dos alunos”.

Observa-se no excerto que muitas coisas podem estar implícitas no discurso da professora, entre elas, o fato de que o fator econômico é decisivo para a manutenção das crianças na escola. O que não fica claro é de que forma essa situação privilegiada influenciaria os pais na manutenção dos filhos no ambiente escolar. Pode-se pensar aqui em questões culturais, como a valorização dos

estudos e do “futuro” do filho ou da filha, ou até mesmo o fato deste não ter necessidade de trabalhar para a sua subsistência, o que afetaria o desempenho escolar e que, no entendimento da maioria das pessoas, é um dos principais fatores para o abandono escolar no Ensino Médio, especialmente.

No entanto, para Almeida (2017, p. 363) “[...] não se pode desprezar a forte influência do nível socioeconômico das famílias dos estudantes no desempenho escolar destes.” Sendo assim, a fala de Katherine, vai ao encontro daquilo que esses autores apontam, ou seja: o acompanhamento familiar e o nível socioeconômico são fatores que influenciam na permanência e no desempenho escolar.

Ludwig: *Aconteceu um fenômeno vocês vão lembrar o...(falas sobrepostas) ???? no ano passado quando eu convidei duas alunas...capaz de participar daquele debate com a Ana (falas ao fundo) sobre a pandemia que a Helenir participou as duas alunas são, eram duas alunas e uma tava com a família..com pandemia, perdeu dois parentes da família e a outra tinha toda uma relação que vocês vão lembrar quem assistiu a live que elas fizeram a Helenir chorar...(colegas concordam) porque as duas vieram extremamente determinadas e eu só coloquei elas porque eu, eu tive que pedir autorização pros pais, né?! Porque tem a questão política e tal e sei lá e eu fiz um baita de um reforço positivo nelas uma delas é a Gertrudes que tá na 3Y4 que eu acho que deve tá bem não sei se tá bem aprovado ou não, mas, mas tipo depende de uma performance talvez não em tudo, mas vai avançar e a Rachel. Eu tô dando esse exemplo porque...(interrompido)*

Katherine: *...depois daquilo abandonou completamente a escola.*

Ludwig: *Hã?*

Katherine: *Depois daquilo abandonou completamente a escola. Depois daquela fala ela abandonou completamente a escola...(interrompida)*

Ludwig: *porque ela tem problema...ela não abandonou, ela teve que abandonar porque morreu três familiares dela, Katherine, que aí entra o teu problema (mostrando irritação no tom de voz) do teu limite do conhecimento do aluno.*

Katherine: *Isso foi em abril, maio metade do ano passado...*

Ludwig: *não, julho*

Katherine: *até hoje ela não retornou...*

Ludwig: julho...

Katherine: até hoje ela não retornou...

Ludwig: ela não retornou pro presencial, porque ela teve pandemia na família...

Moderador: ...Karl...

Ludwig: três óbitos...

Katherine: nem presencial, nem online...

Ludwig: depois ela foi atropelada não sei do quê. ??? é que o problema...(gaguejando) se não quer considerar o aluno singularmente, tu vai ter sempre esse discurso que tu tá fazendo, tu vai ter sempre um discurso a partir do qual tu vai olhar e dizer: “não, esse aí abandonou tudo” e não sei o quê, não sei o quê... (DOC-CAT2/2).

Nesse ponto de discordância mais veemente entre dois colegas, ficam evidentes duas concepções a respeito da educação, do abandono escolar e da própria orientação pedagógica, no que tange às visões de vida e aspectos referentes à própria maneira de lidar com os alunos e com os problemas que esses apresentam. Enquanto Ludwig se mostra compreensivo e parece conhecer os fatores que levaram a aluna Gertrudes e abandonar a escola, a colega Katherine mostra o contrário e faz questão de enfatizar que a aluna, na sua visão, já teria tempo o suficiente para recuperar-se emocionalmente e voltar à escola. Temos aqui, portanto, duas percepções completamente antagônicas, pois, para Ludwig a aluna tem todas as justificativas para abandonar a escola, enquanto que para Katherine, a aluna poderia, mesmo não retornando presencialmente, realizar as atividades de forma remota, já que isso era possível. Dubet (2008) nos ajuda a pensar nessa situação, quando se refere ao acesso escolar, pois para ele

[...] tudo se passa como se o problema das periferias fosse regulado no dia em que os alunos desses bairros tivessem acesso às grandes escolas e, nesse caso, os outros poderão contar consigo mesmos apenas, pois terão tido a oportunidade de ter êxito (DUBET, 2008, p. 384)

Ou seja, não basta apenas garantir o acesso, ou dizer ao aluno que a escola está à sua disposição (ainda que de forma virtual). Há outros fatores implícitos que

acarretam o abandono e que devem ser considerados por todos os profissionais da educação no momento de avaliar a situação de cada aluno. Pode-se pensar em uma certa passividade de alguns docentes nesse sentido, ou seja, se a oportunidade de vaga na escola está garantida, nada mais pode ser feito a não ser esperar “esforço” e persistência por parte do estudante em manter-se na escola.

No meio desse embate, não se tem a versão da aluna nem seus motivos para abandonar a escola, pois nesse excerto em específico, só temos como referência aquilo que os docentes dizem e suas especulações a respeito dos reais motivos do abandono escolar da aluna em questão. No entanto, o fato é que, nesse ponto, fica evidenciado aquele que, talvez, seja o maior dos problemas vivido por todos na pandemia: lidar com as perdas e tentar seguir em frente. Nesse sentido ficam algumas questões: que lugar a escola ocupa na lista de prioridades, já que muitos desses estudantes tiveram perdas familiares e precisaram sair em busca de trabalho para o sustento de suas famílias? Por outro lado, sabe-se da importância da educação na obtenção de empregos, visto que as empresas, na sua maioria, exigem que o jovem esteja frequentando a escola. Na visão mais “dura” demonstrada na fala de Katherine, implicitamente ela traz uma desconfiança com relação às justificativas apresentadas por Ludwig para o não retorno da aluna às aulas, como se a estudante estivesse enganando a todos ou mesmo que os motivos apresentados pelo professor não fossem suficientes para justificar o abandono escolar.

***Karl:** é, e tem uma coisa também que a gente assim...a...a...pandemia, ela tornou as coisas mais explícitas tá. Esses quadros, relatados aqui, eles são absolutamente comuns em épocas não pandêmicas é...principalmente dessa geração eu falo nessa geração é porque foi nessa geração que isso foi catalogado que isso foi aprofundado nos estudos, mas sempre existiu é...só que a...a...modernidade e a pós modernidade ela traz angústias que são dela é e...e...aluno com crise síndrome do pânico e com crise de ansiedade isso não é uma coisa da pandemia a pandemia aprofundou isso...*

***Fridha:** (Concordando)*

***Karl:** ...e até que ponto aí fica só para pensar...até que ponto o nosso modelo educacional não ajuda a partir do momento que a escola deveria ser um fator de inclusão ela acaba sendo excludente ela exclui e exclui aí por diversos fatores pelo socioeconômico pela falta de...de família seja por que for e a gente tem que pensar o seguinte: sabe aquele aluno que é*

horrível que não faz nada que só dorme? Talvez a vitória dele seja estar ali...(batendo na mesa levemente)

Eliana: *Chegar até aqui...*

Karl: *ou seja, estar ali. É...e por exemplo, quando a escola perdeu o José Otávio, por exemplo. A vitória para aquele menino era estar na escola...que mandava áudio com porco no fundo...(silêncio) É, então, assim...(falas sobrepostas)*

Eliana: *não, era o José...*

Karl: *... O José é...o...*

Eliana: *Não, ele tá vindo.*

Karl: *Não, o...esqueci o nome dele agora...*

Eliana: *Era o Andrés ou Victor.*

Karl: *Acho que o Costa.*

Eliana: *O Victor*

Karl: *O Victor Costa...é, a vitória dele... tá ali e ele vem toda aula...*

Eliana: *hum,hum (concordando)*

Karl: *Não tá entregando, não entregou nada, mas vem e vai passar...(falas sobrepostas)*

Moderador: *...só contextualiza a história do porco...é, é porque eu não lembro (falas sobrepostas)*

Eliana: *É...porque...é que eu...*

Karl: *???*

Eliana: *...o...que eu era conselheira deles ano passado e ele estava deixando de fazer muita coisa e eu me comunicava pelo whats e ele me respondeu uma vez dizendo: "ah, profe, eu tô trabalhando. Eu não tô conseguindo dar conta, mas eu vou...eu vou tentar me esforçar"...tarará...com um porco gritando no fundo, daí o que que é? Ele, onde ele mora tem um porco! Ele tava trabalhando matando porco,...*

Karl: ...é...

Eliana: ...sabe e daí uma outra vez ele conversou comigo, e eu acho que tava andando a cavalo porque eu ouvia a...a... ferradura do cavalo sabe então qual é a...a... realidade

Katherine: realidade...

Eliana: ... desse menino, a gente não sabe? (falas sobrepostas)

Mário: ???

Karl:...concretamente, a vitória dele é tá aqui.

Eliana: É... (DOC-CAT2/3).

No trecho acima, extraído das interações do grupo focal, os docentes chamam a atenção, novamente, para o agravamento dos quadros de exclusão, que já aconteciam antes da pandemia.

As crises de ansiedade, depressão e síndrome do pânico, por exemplo, são trazidas na fala do professor Karl, reforçando a ideia de que esses quadros aumentaram durante a pandemia e influenciaram decisivamente para o abandono escolar.

É importante ressaltar aqui a percepção dos professores e professoras dessa escola diante dos quadros de diferenças socioeconômicas e culturais sendo decisivos no processo escolar desse estudante. Fica clara a preocupação dos docentes com a situação vivida pelos alunos, bem como a compreensão com relação às dificuldades enfrentadas pelo estudante para acompanhar as aulas.

A questão que aparece no excerto acima está relacionada ao trabalho e à precariedade das condições estabelecidas para que o estudante em questão acompanhe as aulas. No caso específico relatado acima, há um menino que, provavelmente, estava trabalhando na criação de animais ou mesmo no abate de porcos, visto que, conforme relato de uma das professoras, quando da conversa com o aluno por mensagem em áudio, era possível ouvir o barulho dos animais ao fundo da gravação. Esta é mais uma das dificuldades apontadas pelos docentes no que tange à falta de condições adequadas para o melhor aproveitamento das aulas remotas.

Ao final do trecho extraído, a constatação de que, para aquele jovem, diante do quadro de dificuldades, estar frequentando a escola de alguma forma, ainda que com um desempenho escolar aquém do esperado, já era uma vitória para ele. Para Almeida (2017)

É importante destacar que, embora seja mais recorrente a utilização do termo nível socioeconômico, quando abordada a relação dos fatores externos e do desempenho dos estudantes, está-se na verdade assumindo que há uma correlação entre a pobreza e o mau desempenho escolar. Não por falta de aptidão pessoal, mas por diferenças socioeconômicas e culturais que implicam menores chances aos estudantes mais pobres em uma instituição que valoriza determinados modos de socialização e formas de conhecimento em detrimento de outros (ALMEIDA, 2017, p. 377).

Um dos fatores conhecidos do abandono escolar no Ensino Médio está ligado ao ingresso no 1º ano desta etapa da educação básica, em que há uma espécie de gargalo, onde o ambiente novo, novos colegas, novos professores e a própria reprovação, são fatores decisivos para o abandono dos estudos. De acordo com Vitelli e Fritsch (2015),

[...] os estudantes concluem o Ensino fundamental ainda despreparados para acompanharem o Ensino Médio e, no primeiro ano, este aspecto se destaca; a mudança de uma escola municipal para uma estadual ou mesmo a mudança do espaço escolar dificulta a adaptação dos estudantes, podendo impactar na aprendizagem (VITELLI; FRITSCH, 2015, p. 72-73).

Essas dificuldades, no ano de 2020, foram agravadas pelo fato deste novo ambiente já se dar, logo no início do ano letivo, no formato remoto. O excerto abaixo ilustra essa dificuldade vivida pelos estudantes:

Karl: *...e pensem: e esses alunos do primeiro ano deste ano eles pularam é...um rito de passagem.*

Eliana: *hum, hum (concordando)*

Karl: *Eles vieram direto do oitavo pro...e não é por causa do conteúdo, por causa de base, não! É o rito de passagem!*

Eliana: *hum, hum (concordando)*

Karl: *...que isso é...é que...que é que...que demanda, né, a atenção da formatura ??? agora eu vou usar caderno grande (fala ao fundo) agora vou ter vários professores...*

Eliana: *Vou usar a caneta...*

Karl: *é, vou usar caneta, ela, sabe!?*

Moderador: *escola nova...*

Karl: *é um rito de passagem... escola nova, amigos novos (falas sobrepostas)*

Moderador: *tudo diferente... (DOC-CAT2/4).*

Evidencia-se aqui que os estudantes foram privados pelo contexto pandêmico desses “ritos de passagem” de uma escola para a outra, já que a Escola Olindo Flores da Silva atende apenas ao Ensino Médio. Há, portanto, aqui, todo um momento na vida escolar dos jovens que ingressam no Ensino Médio que não pode ser vivido. Os professores elencam alguns desses “ritos” como, por exemplo, o novo ambiente escolar, os novos colegas e as relações sociais.

Eliana: *...a doença que não aparece no olho não é respeitada, entendeu? Daí como é que esse adolescente vai lidar com isso?*

Bertha: *E como é...e o adolescente que não tá aqui ó (mostrando as cartas da dinâmica)*

Eliana: *é...*

Karl: *é...*

Bertha: *ai, eu não paro de pensar nesse...(falas sobrepostas) que não tá aqui...*

Karl: *e cê sabe, cê sabe que você falou...*

Eliana: *é...*

Karl: *... que era uma coisa que assim: É eu digo que ano passado foi o pior ano da minha vida embora eu já tenha perdido meu pai, minha mãe também. Porque ali foram coisas é extremamente doloridas mas pontuais*

Eliana: *hum, hum*

Karl: *que você fala: eu vou superar*

Eliana: *sim...*

Karl: *é e no meio de uma pandemia que você não sabe quem é que vai tá vivo amanhã quem é que cê vai perder ou não vai...*

Eliana: *é...*

Karl: *... perder um aluno é*

Frida: *Ninguém passou então.*

Karl: *curar essa doença ou complicações e assim uma coisa prolongada e sem perspectiva...*

Frida: *é...*

Eliana: *é... (DOC-CAT2/5).*

Neste outro trecho, a professora Eliana chama a atenção para as doenças psíquicas e as dificuldades em serem reconhecidas como verdadeiramente graves por parte da sociedade. Esses fatores apontados pela docente contribuem, mais uma vez, para o desestímulo dos estudantes e, conseqüentemente, a desistência da escola. Na sequência, Berta chama a atenção para aqueles alunos que não responderam à pesquisa ou não quiseram participar, mostrando que há muitos estudantes que não tiveram a sua voz representada, revelando, por trás disso, um outro contingente, de certa forma silencioso, mas com outros tantos problemas vividos no período pandêmico. Para Dubet (2008)

[...] os princípios de justiça são apenas princípios, e as injustiças e desigualdades não passam de efeitos perversos. Por trás de cada debate escolar se percebem interesses mais tangíveis, pois não podemos esquecer que, no jogo geral das injustiças, certos grupos sociais “ganham” enquanto outros “perdem”, e toda a reorganização do jogo poderia distribuir de outra forma seus ganhos e suas perdas. Do ponto de vista democrático, toda a dificuldade vem do fato de que os vencedores têm uma espécie de monopólio da palavra e da legitimidade, enquanto os perdedores se sentem inválidos e não podem nem querer empenhar a palavra (DUBET, 2008, p. 391).

Os docentes evidenciam também toda a insegurança sentida naquele momento, representada pelo medo do contágio, e por conseqüência, da morte. A

própria “falta de perspectivas” apontada por Karl traz um elemento a mais para a desmotivação dos estudantes.

Importante ressaltar que as afirmações dos docentes concordando com expressões positivas estão inseridas e não foram retiradas dos excertos como forma de tornar mais fiel as interações entre os colegas. Essas confirmações muitas vezes são apenas um aceno de cabeça ou expressões como “É” ou “ham, ham”. Como se trata de uma transcrição, a manutenção dessas expressões linguísticas e/ou corporais, descritas entre parênteses em alguns casos, intenta trazer o leitor para mais próximo das interações ocorridas no grupo focal.

Bertha: *Mas aí essa menina independente da idade (falas sobrepostas) ela é adulta já, o mundo dela é adulto (falas sobrepostas) independente da idade dela.*

Frida: *O mundo dela é adulto*

Ludwig: *Mas é a primeira experiência de responsabilidade matrimonial (falas sobrepostas) e familiar dela (falas sobrepostas)*

Bertha: *não interessa a idade...*

Ludwig: *...olha só aí tem uma coisa em que a gente tem que pensar que é primeira experiência dela no meio desse contexto...*

Bertha: *exato...*

Ludwig: *...que é uma experiência de insegurança, de “eu que vou me agarrar com meu marido e criar um filho e receber um filho e preparar uma casa” etc ... nesse contexto (falas ao fundo) de desemprego, de instabilidade na escola, instabilidade na família e...*

Moderador: *tô interrompendo...*

Ludwig: *...a gente sabe dessas coisas...eu, eu vou voltar pra...eu volto à vaca fria que é uma coisa que eu vou talvez fechar a carreira inteira falando: não conhecer o aluno não é é...nunca vai dar certo a educação, se a gente não conhecer o aluno. Entende? (falas sobrepostas) não adianta saber o conteúdo, não adianta ter o melhor método, não adianta nem o diabo, entendeu?!*

Bertha: *A gente também... (falas sobrepostas)*

Ludwig: *(falas sobrepostas) tem que provar tudo que tu faz fazer todos os ???? direitinho se tu não conhece o aluno, pronto! (um pouco mais exaltado na fala)*

Bertha: *Mas tem que cuidar agora trazer esse peso demais pra gente também...(falas sobrepostas)*

Katherine: *Ludwig, e aí eu vou dizer assim, ó...*

Bertha: *tem que cuidar isso aí...*

Katherine: *o que eu te disse para ti eu vou tornar público aqui, tá?! Quando tu te candida...propôs a ser diretor, o meu medo contigo como diretor é que tu seja um diretor "mimimi". (fala interrompida)*

Ludwig: *Ou Humanizado... (DOC-CAT2/6).*

A maternidade e o casamento precoces aparecem na resposta de uma das estudantes como um fator de dificuldade em acompanhar as atividades escolares, ainda que de forma remota. Esta fala foi objeto de análise e debate por parte dos professores, já que este é um dos fatores que, historicamente, contribuem para o abandono escolar. Para Dayrel e Jesus (2016, p. 421) “As formas pouco reconhecidas de desigualdade a que esses jovens estão submetidos se expressam também nos altos índices de gravidez juvenil que provoca, em maior grau, a evasão das jovens mães e, em menor, a evasão dos jovens pais”.

É interessante observar aqui as visões diferentes acerca da importância da compreensão da realidade do estudante, já que Ludwig defende o acolhimento por parte da escola e uma educação mais humanizada, enquanto Katherine posiciona-se de maneira mais conservadora e rígida a esse respeito. Bertha, por sua vez, argumenta no sentido de que o professor não pode assumir mais esta responsabilidade e que é preciso ter cuidado com relação a este assunto.

Na fala de Ludwig, questões relativas ao desemprego também aparecem como uma das tantas preocupações vividas pelos estudantes no período da pandemia. Com relação a isso, Costin (2020, p. 44) afirma que “[...] a mistura tóxica de desemprego com aumento de desigualdade social, ambos agravados pela Covid-19, não promete coesão social nem um futuro sustentável no sentido mais amplo do termo”.

Katherine: Assim ó, me desculpa eu não sei qual é a realidade de cada um, aí quando: “ah, a guria não vai poder fazer presencial porque ela tá grávida”, digo: “para aí, gente: gravidez não é doença!” Ou ela tá tendo problemas de, de gestação, a não ser que ela tenha algum problema de gestação, tá com risco de perder, alguma coisa assim (interrompida)

Ludwig: tá, Katherine...

Katherine: ...porque fazer online porque tá grávida? Me desculpa, mas eu trabalhei até sexta-feira nos meus 2 par..meus 2 partos e ganhei as duas crianças no domingo...(falas sobrepostas)

Bertha: tem que ter um equilíbrio...

Eliana: estar grávida...(falas sobrepostas)

Ludwig: tá, Katherine mas é...que eu acho que tem um problema que tu não tá..se tu tem um problema...

Katherine: eu tenho um problema...ainda bem que é só um...(falas sobrepostas)

Ludwig: que tu só vale o argumento que é colocado na mesa. Se o aluno não disser pra ti qual é os outros problemas além da gravidez, tu não aceita o argumento dele.

Katherine: não...

Ludwig: e às vezes uma pessoa tá falando pra ti que tá grávida e ela não tá só grávida. Tem um monte de outras coisas junto, só que tu acha que a pessoa vai vim aqui vai e vai te dizer tudo? Ela não vai dizer tudo! E se o diretor ou conselheiro da escola não for capaz de perceber que por trás de um relato no mínimo, tem outras coisas que pra abordar e para chegar nela sem ter um outro tipo de tratamento...que é inclusive suspender a questão da avaliação, suspender a questão do presencial e poder ouvir o aluno...se tu não entender isso, aí eu não vou ser diretor, aí eu vou ser um imbecil que fica sendo secretário de professor...(falas sobrepostas)

Katherine: mas a....

Bertha: Cês não acham que a gente precisa de ajuda também pra ouvir? (falas sobrepostas)

Eliana: só...um momento:

Ludwig: é que eu acho...

Eliana: *exatamente...só que vocês tem que perceber...*

Bertha: *A gente tá ouvindo muito sozinho, também*

Ludwig: *é*

Bertha: *a gente precisa de ajuda, a gente também precisa...*

Eliana: *Vocês têm que perceber que nem Katherine nem Ludwig tão certos (falas sobrepostas)*

Karl: *é, é isso que eu ia falar... (concordando)*

Bertha: *sim, também, também...*

Eliana: *É o meio do caminho (falas sobrepostas e ininteligíveis) entre vocês dois, porque aconteceu exatamente isso semana passada. Tu tava ouvindo uma história aqui na sala dos professores quase chorando morrendo de pena, daí eu fui, te chamei e disse: é, mas aconteceu isso, isso e isso. Daí tu: Ah, bom! Entendeu? (DOC-CAT2/7).*

Os excertos acima mostram momentos de maior discordância e até uma certa rispidez entre dois participantes: Ludwig e Katherine. Os participantes discordam frontalmente da questão exposta pela aluna, relacionada a sua gravidez. Percebe-se que a professora Katherine utiliza seu exemplo pessoal para argumentar que pode não ter havido esforço suficiente da estudante para se manter estudando. Ludwig defende uma escola mais humanizada, mais acolhedora e compreensiva, enquanto Katherine, embora não discorde totalmente, implicitamente afirma que deve haver algum esforço por parte da estudante para permanecer na escola. De acordo com Dayrel e Jesus (2016, p. 418) “[...] Fica evidente um jogo de acusações recíprocas em que professores e alunos se culpam mutuamente, gerando um círculo vicioso do qual é o jovem aluno que tende a sair perdendo”.

Importante salientar que, diante das discordâncias, o próprio grupo busca o consenso. Observa-se esta tentativa na fala de Eliana, quando ela afirma que nenhum dos dois estão completamente certos nem completamente equivocados. Nesse sentido, há um enriquecimento do debate e um engajamento muito grande por parte do grupo já que, ao mesmo tempo em que ocorrem os embates mais ríspidos, há, por parte dos demais colegas, a observância de pontos específicos nos discursos, buscando-se uma análise equilibrada do tópico abordado, não dando

razão a nenhum dos dois extremos, representados por Ludwig e Katherine, mas ao mesmo tempo levando em consideração aquilo que é trazido pelos dois.

Ludwig: *Rotular a Eliana pelo que ela era quando entrou aqui no magistério na escola, seria injusto com ela. Rotular o Ludwig pelo pela sensibilidade que ele tem num dia aqui e no outro dia que ele não tem, porque ele não tem sensibilidade sempre, ele é um cavalo mesmo (silêncio breve) é incorreto. Então eu acho que tem que tomar cuidado com isso. Não impugnar a priori os argumentos dos alunos senão a gente vai ser???? “Não, mas eu não quero nem saber. Azar é teu, te vira”. Se a gente começar a dar só negativa, mandar um monte de aluno embora (com a voz um pouco mais exaltada) e me desculpe, não vai ter aula o ano que vem. Não vai ter turma ano que vem (DOC-CAT2/8).*

Acima, Ludwig chama a atenção mais uma vez para a questão da compreensão da realidade do aluno, de uma educação humanista e sensível no que diz respeito às dificuldades vividas pelos estudantes, até mesmo como forma de manter os estudantes na escola.

Katherine: *Só um pouquinho, só mais um comentário. É a questão do olho a olho com o aluno, o quanto isso é importante, né. Nós temos que examinar ele, na noite, né e quem dá aula de noite sabe, tô falando de uma menina (falas sobrepostas) da 3Y5*

Ludwig: *que era uma suicida, que era suicida*

Frida: *3Y5*

Bertha: *nossa...*

Ludwig: *era suicida (explicando aos colegas paralelamente)*

Katherine: *aquela menina era uma menina excelente no estudo*

Ludwig: *à beira do suicídio...*

Katherine: *teve um tempo pra cá que ela deixou de vir na aula (conversas paralelas ao fundo),*

Mário: *Maníaco suicida...*

Katherine: *alguns dias, algumas semanas ela deixou de vir e depois ela voltou completamente cabisbaixa.*

Frida: Sim

Katherine: Ela não participava mais, não falava mais, aí eu ainda conversei com ela: “o que que tá acontecendo contigo, guria, o que tá assim, vamos lá, vamos, tu era outra menina antes.” Só comentei assim aí outro dia ela tava na aula sozinha eu perguntei: o que que tá acontecendo? Ela disse que tem problemas familiares, ela disse. Não quis me contar o que que era.

Frida: Sim

Katherine: mas eu desconfio que essa menina perdeu o pai dela agora. Porque tinha o nome do pai dela na lista. Na votação

Moderador: Na votação (ao mesmo tempo que Katherine)

Katherine: e depois ali, o nome do pai dela tava riscado.

Bertha: Humm...

Moderador: Sim.

Katherine: Quando o pai dela tá riscado é porque ela perdeu. O pai não tá, não existe mais. (Falas sobrepostas) (DOC-CAT2/9).

No excerto selecionado, mais uma vez surgem questões de ordem emocional e psíquica na fala dos professores. No caso específico, relatam a situação de uma menina que, na percepção deles, tinha claras tendências suicidas, o que fica evidenciado diante do relato da professora Katherine e nas conversas paralelas entre os demais colegas. Observa-se que, ao contrário do que os trechos analisados anteriormente poderiam levar a pensar, Katherine mostra-se acolhedora e preocupada com a situação da estudante, inclusive tendo conhecimento sobre o falecimento do pai da aluna durante a pandemia.

No trecho, de uma forma bastante latente, ficam explicitados os traumas causados por uma época de extremas dificuldades, já que a insegurança, a falta de vacinas (naquele momento), questões de ordem econômica e social e o medo da contaminação eram presentes no dia a dia de todos. Katherine reforça aquilo que Saviani e Galvão (2021) nos dizem a respeito da importância das relações pessoais vivenciadas no ambiente escolar.

[...] o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar **na relação com o outro**. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Nesse sentido, a percepção dos docentes é essencial para que se possa entender a complexidade dos quadros elencados, e dos caminhos possíveis a serem seguidos naquele momento.

Os docentes elencam vários tópicos durante as interações, reconhecendo o abandono como um problema antigo, mas que foi agravado pela pandemia. Para eles, a privação de socialização devido ao isolamento social foi um dos fatores de desmotivação dos adolescentes para acompanharem as aulas remotas no período pandêmico.

Outros fatores foram mencionados pelos professores para justificar o abandono escolar durante a pandemia. São eles: falta de estímulo familiar, mortes e perdas de parentes e pessoas próximas durante a pandemia, crises de ansiedade, depressão, síndrome do pânico e doenças psíquicas diversas, diferenças socioeconômicas e culturais (comparando-se os alunos da escola pública com alunos de escolas privadas), trabalho, desemprego, aumento das desigualdades sociais, precariedade das condições de trabalho (alunos trabalhadores), falta de condições adequadas para o acompanhamento das aulas, falta de perspectivas por parte dos alunos (agravadas pela pandemia), maternidade, casamento precoce e gravidez.

Apesar de terem trazido ao debate importantes elementos de diagnóstico, os docentes não se corresponsabilizam e não parecem comprometer-se com algum tipo de intervenção neste sentido, como se mantivessem-se à margem do processo e como se não fossem figuras centrais do processo educativo, juntamente com os estudantes.

4.3.3 Domínio de ferramentas digitais docentes

Cabe destacar também um tema que apareceu com muita frequência durante o debate com o grupo focal: as dificuldades no domínio das ferramentas digitais, tão essenciais para a realização das atividades remotas, durante o ano de 2020.

Nos relatos abaixo selecionados, para além do mero domínio das tecnologias, fica clara a preocupação dos professores e professoras com a forma de utilização dos recursos *online*, já que, em muitos casos, houve simplesmente uma mera transposição daquilo que já era feito no presencial para as plataformas digitais, como o *Google Classroom*, por exemplo.

Para a professora Eliana, houve uma mudança na maneira de dar aula, ou seja, não era o sistema que se adaptaria ao professor e sim o professor que deveria, ao explorar os recursos disponíveis, adaptar suas aulas para esse ambiente.

Eliana: *Porque senão a gente, só tinha eu...só teria pego a minha aula e colocado ela dentro do Google Sala de Aula. Não é isso. As ferramentas que tinha ali, exigia que eu fizesse outra coisa né!? E a máquina de escre...a “máquina de copiar” eu, eu entendo que pode ser generalização, mas eu, eu concordo com essa pessoa. Teve muito colega e não digo assim colega particular do Olindo, digo na vida, né que não se deu conta. De que o...o...Google Sala de Aula era uma ferramenta e que a não era ele que se adaptaria à gente, a gente que tinha que aprender a lidar com ele, sabe!? E muita coisa, muita coisa copiada mesmo, sabe!? Para que que...porque que o aluno tinha que copiar no cadernos e a gente nunca ia ver esse caderno dele na vida, sabe!? E outra coisa: eu tive um aluno da turma que eu era conselheira no passado que os alunos estavam dizendo: “isso aí a gente não aprendeu nada” (DOC-CAT3/1).*

Entretanto, essa compreensão não é compartilhada por todos, já que muitos tiveram dificuldades na utilização desses recursos. Como consequência dessa não adaptação (ou inaptidão) de alguns docentes, como relatado por ela na conversa com uma turma da qual era conselheira, não houve aprendizado, ou, pelo menos, não houve o aprendizado esperado por aquele estudante.

Ludwig: *É que foi um processo forçado, né!? É...eu tive um bloqueio muito grande com isso, porque para mim sempre foi interação olho no olho, feedback direto do aluno. Então, para mim foi um troço muito difícil eu tive, eu acabei não fazendo os cursos aquele, porque tipo??? Bah, não...não combina comigo. Não é minha relação pedagógica nem acho que eu seja conservador, mas tipo que se essa questão do feedback, eu acho que o tema que a Eliana tá trazendo é bem interessante, que na verdade é um outro processo e a gente entrou nele violentamente. Não teve nenhum tipo de mediação, preparação. Por outro lado a Katherine tem razão: a gente vai aprender alguma coisa, a gente vai aprender, a gente tá aprendendo coisas nós mesmo como professor, porque daí a gente tem que olhar para as duas condições, né!? Uma é o aluno se adaptar, outra o professor se adaptar (DOC-CAT3/2).*

No exceto, o professor Ludwig fala das suas dificuldades de adaptação, mas ressalta não se tratar de um conservadorismo da parte dele. O professor insiste que, para se ter um “feedback” preciso do estudante, é necessária a presencialidade. Saviani e Galvão (2021) afirmam que

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Uma outra questão trazida por ele é o fato de que, tanto alunos como professores, inseridos nesse processo de forma abrupta e com pouca preparação nos primeiros momentos, encontravam-se em fase de adaptação não só ao próprio formato das aulas remotas, como também aos meios digitais que proporcionariam a efetivação dessas aulas. Por força do fechamento das escolas e das atividades econômicas em geral, a pandemia obrigou professores e estudantes a buscarem alternativas, primeiramente de contato não presencial, alternativa para a qual foram importantes os aplicativos de mensagens como o *Whatsapp*, e a adaptação das aulas em plataformas digitais voltadas para a educação, como o *Google Classroom*.

Ludwig: *Eu acho que a gente aprendeu muita coisa e agora com a volta do...da aula presencial, eu dou um exemplo: minha filha, minha filha mudou completamente a relação dela com o conhecimento por causa da relação virtual. Ela também teve problemas, mas eu percebi nela uma coisa me chamou muita atenção: ela conquistou uma coisa que, tipo assim, a liberdade de pesquisar de uma forma própria, muito singular, que às vezes era muito mais dependente daquilo que o professor oferecia do material, do texto, sabe, Eliana, que o professor oferecia. Então eu acho que o processo acabou promovendo uma grande inclusão digital para aqueles que tiveram acesso... ele acabou provocando uma espécie de alfabetização digital dos professores e dos alunos...é...eu vou esperar a minha pergunta.*

Mediador? *Fico pensando...*

Bertha: *uma autonomia, né?*

Mediador: *é...eu queria só pegar um gancho dessa essa afirmação é...na verdade só para provocar uma reflexão, vocês acham que, quando ela fala em “máquinas de copiar”, isso foi uma transposição do que já é feito no ensino presencial...*

Mario: Exato.

Mediador: Mas isso no ensino presencial também é válido ou...esse tipo de...entendeu?

Katherine: A cópia, tu quer saber?

Mediador: Já, já acontecia no presencial e foi só transposto esse e aí tem outras questões pra gente pensar nessa transposição também se deu por várias razões, né?

Karl: Hum, hum...

Mediador: Como o Ludwig falou, foi uma coisa emergencial...

Ludwig: O professor não se adapta ????? usa o padrão tradicional...eu (falas sobrepostas)

Mário: A adaptabilidade do próprio professor né?

Ludwig: Eu...sou muito sincero, eu..eu (falas sobrepostas) sou eu...sou um professor que jamais vou abrir mão da questão da memorização, eu acho impossível...

Eliana: Com o quê?

Ludwig: Abrir mão da memorização como elemento fundamental da aprendizagem. Eu aceito as críticas de que a memorização é decoreba ??? só que o seguinte: se a pessoa não sabe de cor, por exemplo, os elementos químicos, não vai ser químico... se eu não sei de cor a história da filosofia, os tempos históricos e a localização e as diferentes escolas, inclusive de categorias diferentes de cada autor e nas relação entre...eu não sei e...é uma coisa uma parte do conhecimento é de fato é (falas sobrepostas) decoreba...é tabuada então...

Mário: A Própria tabuada, tabuada é...hum, hum...(concordando)

Ludwig: é o problema quando vai transpor isso pro processo virtual... é claro que esse elemento tradicional da educação no processo virtual ele sofre mais, eles, mas eu não acho que é mecânico ou máquina, eu acho que...Eu, eu, eu, eu vou ser mais subjetivista eu acho que esse tema do feedback da interação com aluno por exemplo eu não me adaptei até hoje a ter interação com o aluno virtual ficar respondendo pergunta e tal...eu, de vez em quando, eu encontrei lá um aluno que deixou não sei o que no Google, não responderam muito tempo depois porque eu não tenho essa...esse eu, eu consigo ter interação com aluno imediata e pronta

resposta o tempo todo na sala de aula e na escola. Agora, no meio virtual, tem muita dificuldade. Eu não...eu não jogo bem com isso (DOC-CAT3/3).

Neste excerto, Ludwig, ponderando o que dissera anteriormente, concorda que, durante o período de contingenciamento, todos foram de certa forma forçados a alfabetizarem-se digitalmente, e os professores, além de adentrarem esse universo, viabilizaram a alfabetização digital dos seus estudantes. Para Alves e Faria (2020)

No contexto educacional, a escola enfrenta o desafio de constituir-se em espaço de construção de conhecimentos em meio a esse ambiente tecnificado. Com isso, o papel das instituições de ensino não é só o de promover uma formação crítica e reflexiva dessas tecnologias, mas o de assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação (ALVES; FARIA, 2020, p. 2).

Portanto, enquanto aprendiam a lidar com as ferramentas, ensinavam e, porque não dizer, também eram ensinados por estudantes com mais habilidade no uso das tecnologias digitais. As afirmações do professor vão ao encontro do que Costin (2020) afirma, porque

[...] a educação precisará se transformar de forma importante. Mas é preciso lembrar que a Covid-19, além de desvelar as piores facetas da nossa educação, também funcionou como uma aceleradora de futuros. Nesse sentido, algumas das tendências acima apontadas foram aceleradas, como a digitalização e automação, que pode ser simultaneamente uma maldição e uma benção, [...]. Maldição por substituir trabalho humano em vários setores por máquinas, e uma benção por nos permitir, a partir de aprendizagens ocorridas no isolamento social vivido na pandemia, apoiar a ação de professores no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com a reduzida experiência que os docentes tinham no uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, a pandemia obrigou vários deles a aprender na prática, de forma a assegurar alguma forma de interação pedagógica com seus alunos (COSTIN, 2020, p. 46).

De qualquer forma, fica claro no relato que alguns professores não se adaptaram ao processo, e mesmo com a utilização de plataformas digitais, seguiram lecionando de forma “tradicional”, segundo os docentes que participaram desse estudo.

Com base na resposta do aluno, mote para o debate, quando este afirma que para muitos professores eles eram apenas “máquinas de copiar”, observa-se o contraponto utilizado pelos professores que dizem não renunciar à memorização.

No trecho, mais uma vez, Ludwig afirma a importância da interação direta com o estudante e que isso ficou altamente prejudicado com as atividades síncronas e assíncronas na modalidade remota.

Katherine: *É eu acho que é normal ao fato de copiar. Não é ruim copiar.*

Mário: *Sim...*

Katherine: *Claro, tu não vai copiar um...passar uma aula copiando um texto de 20 páginas. (Falas sobrepostas)*

Mário: *Mas anota tópicos.*

Katherine: *Têm coisas que não têm sentido... (falas sobrepostas)*

Ludwig: *Mas o esquema no quadro, por exemplo*

Katherine: *justo...*

Katherine: *quem não copiou o esquema do quadro, que tira foto do esquema do quadro (falas sobrepostas) não aprende a construir.*

Ludwig: *a coisa mais importante do esquema (falas sobrepostas) é aprender a construir e desconstruir ele.*

Katherine: *Que que é uma cópia? Uma cópia de 20 páginas ou é uma cópia de fórmulas, de um resumo de uma ou de um esquema é isso também tem que ser diferenciado e como Ludwig diz: a memorização que é importante. Hoje eu tenho alunos do Ensino Médio que estão mal porque não sabem 3 vezes 4 ...num...num...*

Mário: *sim...*

Katherine: *numa tabuada básica (DOC-CAT3/4)*

Copiar, neste caso, estaria ligado à memorização, o que pode ou não se aplicar ao exemplo trazido pelo aluno. O debate sobre “copiar”, “não copiar”, “memorizar”, ou “não trabalhar com memorização”, popularmente conhecido como “decoreba”, já é antigo. O caso da mera transposição das aulas tradicionais para as aulas remotas pode revelar muito sobre o próprio docente que ministra aquela disciplina. Para Martins e Almeida (2020) houve, em grande parte das vezes uma

[...] mera transposição didática de conteúdos da educação presencial para a não presencial, com olhar direcionado em grande parte para a transmissão e não para processos de subjetivação, construção conjunta, interdisciplinaridade, com um olhar direcionado para a autoria, a formação para a cidadania, a cultura contemporânea e um currículo integrado entre si e com as questões da sociedade em que as escolas estejam inseridas (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 220).

No ponto destacado abaixo estabelece-se um debate em torno da obrigatoriedade ou não em se dar aulas por vídeo, como mencionado por Ludwig, o que é prontamente rechaçado por Eliana que afirma que estamos recebendo um salário também para isso, já que no seu entendimento, se não era possível naquele momento trabalhar de forma presencial, que se chegasse ao aluno da forma que era viável.

Ludwig: Não dou direito ao estado cobrar de mim aula de vídeo, ponto OK?! eu sou rigoroso com isso. Porque eu sei de um monte de gente ganhando dinheiro botando aula de vídeo, tá?! Então eu vou ser muito simples e eu não vou dar aula de vídeo grátis para ninguém, ok?!

Karl: Eu...

Eliana: Mas não é grátis, a gente tá recebendo um salário...

Ludwig: Não, não, não, mas não é isso o meu contrato. Não é esse o meu contrato.

Eliana: o nosso contrato não é ser psicóloga (falas sobrepostas)

Ludwig: eu mandei atividade,

Eliana: nosso contrato não é ser limpador de enchente (falas sobrepostas e Ludwig um pouco mais alterado) ser limpador de lixo...

Ludwig: Mas eu não me adaptei...eu não me adaptei

Eliana: Aí...tu não te adaptou! (de forma mais enfática)

Ludwig: e tem uma coisa que é pior do que isso, tem uma coisa que é pior do que isso: eu sou um professor que sou contratado para tal coisa e eu fiz uma greve para defender o meu salário e ele roubou um mês do meu trabalho e eu não aceito esse contrato no positivo... (DOC-CAT3/5).

A professora Eliana, inclusive, menciona outras atividades que os docentes não seriam obrigados a realizar, mas que, por força das circunstâncias e necessidades, acabavam por realizar, como, por exemplo, ajudar na limpeza da escola após as enchentes⁴².

Posteriormente, no mesmo trecho, Ludwig confessa que não se adaptou às aulas por vídeo, o que faz Eliana, de forma mais enfática, sublinhar essa afirmação, mostrando que não se trata de ser ou não ser pago para esta ou aquela atividade, mas que se trata de uma questão de adaptação do professor.

Eliana: *É, entendeu? Agora, o argumento de que...a gente não estava preparado de fato para lidar com ferramenta...*

Katherine: *sim...*

Eliana: *a gente tem colegas aqui na escola que não são tão...são tão ham...não quero dizer velhos, mas enfim não tem tanta idade*

Bertha: *não tem tanta afinidade, facilidade.*

Eliana: *Mas a gente tem, a gente sabe que tem colegas do estado que tem 70 anos de idade. Como é que essa pessoa ia conseguir se adaptar?*

Mário: *não, como...*

Katherine: *têm colegas que não tem WhatsApp.*

Eliana: *Colegas que não tem WhatsApp (falas sobrepostas)*

Karl: *Como é que quem vai...SMS vai se adaptar...*

Eliana: *Daí, sim, o teu argumento tá perfeito, entendeu?*

⁴² A Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva sofre há mais de 40 anos com recorrentes alagamentos, devido à sua localização, na Avenida Thomaz Edison, no Bairro Scharlau, município de São Leopoldo/RS. Por estar estabelecida em uma região da cidade que sofre regularmente com as enxurradas, a escola acaba, conseqüentemente, prejudicada nesse sentido. O problema afeta o aprendizado dos estudantes, pois em muitas ocasiões durante o ano letivo as aulas precisam ser suspensas. A estrutura do prédio da instituição sofre com deteriorações causadas pelas enchentes ano após ano, além da perda de equipamentos e móveis estragados com as chuvas. São os próprios professores, funcionários e estudantes que, em regime de mutirão, organizam a limpeza da escola após a baixa das águas dentro do prédio. Disponível em: [Escola Olindo Flores sofre com alagamentos na Scharlau - Região - Jornal VS](#). Acesso em 08 mar. 2022.

Ludwig: *mas é isso que eu tô usando, meu argumento é o seguinte, é achar que é impositivo um padrão, entende? Eu acabei de dizer, no começo da minha fala. Primeira fala eu disse: eu não suporto dar aula sem “feedback”. Se eu não tiver “feedback” do aluno eu não consigo nem tentar, é aquela câmara fechada como diz o Karl, eu, eu gelo, eu fico gelado, literalmente gelado. Eu não dou aula pro nada, eu não falo pra ninguém (DOC-CAT3/6).*

O excerto acima nos mostra dois pontos constatados pelos docentes durante as conversas do grupo. No entendimento deles, a falta de aptidão com as tecnologias, ou ainda a falta de recursos por parte de alguns colegas e a possível relação disso à faixa etária desses docentes com maior dificuldade no uso das ferramentas digitais é um dos empecilhos para o sucesso das aulas remotas. No caso, Eliana fala de colegas que não tem *Whatsapp*, sendo que, é de conhecimento de todos dentro da instituição escolar que um dos docentes não utiliza o aplicativo de mensagens *Whatsapp*, causando inclusive problemas de comunicação com a direção da escola, visto que muitas das mensagens enviadas com maior urgência pela equipe diretiva eram compartilhadas por meio do aplicativo no grupo de professores da escola. O colega em questão sempre precisaria ser avisado por SMS ou por e-mail e isso nem sempre acontecia, já que as interações no grupo eram perdidas por ele. Para Oliveira e Pereira Júnior (2020)

O foco do debate acadêmico na área educacional também sofreu mudanças com as restrições impostas pela pandemia. Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se um espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser um item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 723).

Neste tópico há pontos interessantes a serem analisados, os quais são trazidos de uma forma bastante enfática pelos docentes, já que foram eles, naquele momento, os maiores atingidos pela desorganização inicial da Secretaria de Educação no que diz respeito às diretrizes e a maneira como as atividades e aulas seriam ministradas no início da suspensão das atividades presenciais na escola.

Bertha: *O Google deles é bem diferente a visão do nosso...*

Eliana: *isso, isso influencia.*

Katherine: de como assim, e, e...e eu vi isso porque assim, quando a gente entra como aluno, nós temos o letramento...

Eliana: hum, hum

Katherine: que a gente é aluno...e todo mundo aqui é aluno do letramento, pode entrar ir lá e ver como é que aparece as duas postagens diferentes.

Eliana: E o letramento, o letramento começou quando?

Bertha: Exatamente, o letramento eu assisti (falas sobrepostas)

Eliana: Outubro! Outubro! (de forma enfática)

Bertha: eu assisti vários, am...vários episódios do letramento. Todos eles eu achei excelente não achei um curso ruim.

Eliana: hum, hum (concordando)

Bertha: o cara que falava lá aquele moço, aquele professor, era muito bom

Eliana: hum, hum

Bertha: muito didático, dava pra aprender muito, só que veio no momento errado.

Eliana: Sim, só que tu já tinha corrido atrás ??? (falas sobrepostas)

Bertha: no momento em que a gente não tinha tempo de assistir. Em maio, quando a gente ganhou férias, eu não fiz nada, a gente não tinha nada pra fazer...

Eliana: Sim...

Bertha: Ali o letramento teria vindo assim, ó (falas sobrepostas)

Eliana: o que que aconteceu? A gente começou a usar o Google (interrompida)

Katherine: por conta particular...

Eliana: não, não, não...vamo...vamos pegar só o do governo...

Bertha: *Sim, sim.*

Eliana: *nós começamos como? Já um pouquinho na vantagem, porque a gente já tinha o nosso...*

Katherine: *Já tinha uma experiência nossa...*

Eliana: *tá, o que que a gente fez? Eu não sei vocês, mas eu sai desesperada procurando: “como fazer tal coisa no Google sala de aula*

Katherine: *sim...*

Eliana: *né, a gente aprendeu na, na hora que foi fazendo, a gente pesquisou como fazia e depois que a gente já sabia as coisas, chegou o letramento.*

Bertha: *é, e nesse caso não foi assim, ó, a gente...ah, “eles reclamam de tudo!” Porque realmente quando chegou o letramento não dava tempo de assistir (DOC-CAT3/7).*

Naquele ponto, como ainda não havia uma padronização nas orientações enviadas pela SEDUC, por intermédio das Coordenadorias Regionais de Educação, as escolas precisaram, de forma contingencial, enviar os materiais, as atividades e os conteúdos para os estudantes de formas alternativas.

Na escola Olindo Flores da Silva, num primeiro momento, tudo estava sendo enviado via aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Foram criados os grupos das turmas e desta forma as atividades chegavam aos alunos. No entendimento da equipe diretiva, aquele meio era inadequado para esse tipo de atividade, já que o aplicativo de mensagens não suporta tarefas mais complexas, que exigem interação, como em uma sala de aula virtual. Naquele ponto, visto que ainda não era oferecida uma alternativa melhor por parte da Secretaria de Educação do estado, a escola passou a utilizar uma conta particular no *Google* e criou a sua plataforma no *Google Classroom*, ou *Google Sala de Aula*.

Mesmo com as limitações de uma conta particular, esta foi a forma encontrada pela escola para organizar as tarefas, o envio e o recebimento das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Paralelamente a isso, também eram enviadas atividades impressas aos alunos que não possuíam os meios para trabalharem de forma remota.

Apenas a partir do segundo semestre de 2020 foi disponibilizada a plataforma do *Google Classroom* oficial do estado, com mais capacidade de memória, e-mails institucionais para todos os professores e equipes diretivas, além da organização das turmas migradas do próprio sistema utilizado pela Secretaria de Educação, o “ISE”, o qual passava a alimentar com dados o *Google Classroom*, além de outros recursos.

A professora Eliana refere-se ao letramento tardio proporcionado pelo Governo do Estado, pois, conforme sua fala, isso só ocorreu já no final do ano de 2020, quando todos eles já haviam procurado alternativas de aprendizado dentro da plataforma, ou até mesmo buscado a ajuda entre colegas.

Importante também destacar a fala da professora Betha, que elogia a qualidade do letramento digital proporcionado pela Secretaria de Educação, mas ressalta que, quando esse treinamento foi disponibilizado, já não havia tanto tempo livre na agenda dos professores para a sua realização, já que se encontravam envolvidos em diversas situações de preparação das aulas e correções de atividades. Conforme destacam Saviani e Galvão (2021, p. 43) os docentes “[...] estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta”. Ainda pode-se acrescentar aqui as atividades burocráticas e de ordem administrativa, como o preenchimento de diários de classe, relatórios e planilhas diversos.

Nesta categoria, pudemos observar algumas questões levantadas pelos professores no que diz respeito ao domínio das ferramentas digitais. Emergiram algumas questões concernentes à implantação emergencial e abrupta das aulas remotas por conta do contingenciamento. Questões relativas a não adaptação, as dificuldades na utilização dos recursos, a inaptidão ou mesmo a negação dessa “nova” forma de lecionar foram tópicos que instigaram debates entre os docentes.

Fica claro que, em muitos momentos, houve apenas a transposição didática daquilo que era realizado presencialmente para os meios digitais. Destaca-se também o caráter de improvisação das escolas para dar conta desta demanda nova para todos, e ainda a implementação tardia do letramento digital, praticamente no final do ano de 2020.

Como ponto positivo trazido, especialmente na fala de um professor, destacamos a alfabetização digital que, ainda que de forma forçada devido ao contingenciamento provocado pela pandemia, acelerou esse processo para

professores e estudantes. Por outro lado, cabe ressaltar que houve um aumento das desigualdades educacionais, já que nem todos os professores e alunos possuíam os mesmos recursos para participarem das aulas remotas e, por conseguinte, ficaram alijados do processo de alfabetização digital.

4.3.4 Modelos educacionais e autonomia discente

Um tópico que apareceu de forma recorrente no debate e que mereceu ser destacado em uma categoria foram os modelos de educação e a autonomia discente, aqui agrupados por aparecerem muitas vezes interligados nas interações entre os professores e professoras. O debate sobre autonomia e modelos educacionais eram desencadeados, muitas vezes, durante a conversa, um em consequência do outro. Desta forma, foram selecionados alguns excertos que abordam esses tópicos.

Mário: [...] a gente choca, se choca um pouco com a história de que o aluno não aprendeu nada. Eu acredito que aprendeu sim. E isso é uma coisa que é muito individual, muito pessoal. Têm alunos que aprenderam muito, eu vejo, assim, que tem alunos que vinham me perguntavam e corriam atrás e pesquisavam ainda mais. Agora têm outros que realmente não, não foram atrás é questão de disciplina de cada um. O que que a gente percebeu ali que o problema foi mais disciplinar, né!? Eu meu organizar, poder fazer as atividades dentro do prazo estabelecido...(falas sobrepostas)

Eliana: Autonomia...

Mário: Autonomia. Então os alunos tiveram mais autonomia para fazer as coisas só que não aproveitaram essa autonomia com disciplina e isso gerou uma série de dificuldades (DOC-CAT4/1).

Neste excerto, o professor Mário destaca que, ao mesmo tempo em que alguns alunos interagem com ele, faziam questionamentos, outros não pesquisavam, não “corriam atrás” como ele mesmo disse. Desta forma, surge no trecho acima a questão da autonomia dos alunos, já que, na modalidade remota, por não se ter a presença do professor para questionamentos, muitos estudantes se viram obrigados, muitas vezes, a pesquisar por conta própria, já que o distanciamento entre eles e o docente, ainda que existam recursos tecnológicos

para o envio de mensagens instantâneas, não facilitava a interação que se teria numa classe presencial.

Mário: *Eu conversei com esses alunos o tempo todo né!? Claro que tem gente que não se comunicou comigo, mas, assim, olha, para nós, eu acho assim ó...ó ah...todo esse impacto aí a... fez com que a gente mudasse o paradigma educacional, né. Acho que é isso aí, pessoal (falas sobrepostas)*

Karl: *Eu discordo dessa última frase...porque assim...de tudo que foi dito aqui eu vejo que nós tamo perdendo uma grande oportunidade de discutir um sistema de educação conservador. Nós somos conservadores...*

Mário: *Somos...*

Karl: *Nós somos, digamos assim, reacionários em algum tempo com o modelo de educação*

Mário: *sim*

Karl: *o modelo de educação fordista que parece uma linha de produção (Mario concordando) cada professor aperta um parafuso, isso tá pelo menos 40 anos atrasados em relação aos países mais desenvolvidos em...porque os Estados Unidos não é modelo para ninguém também. Em modelo de educação...Finlândia, os países...que, enfim é.. e eu vejo que nós estamos pegando o ano de 2020 que foi um ano bastante complicado e nós vamos...corremos o risco de fazer as mesmas coisas só que de forma diferente: transpor o que nós fazíamos...é...que já não é suficiente...(...) É... a ponto de você pegar escolas como SESI, por exemplo, bancado pela FIERGS mudar o...o modelo de, de educação deles...Que engraçado: a FIERGS se banca porque a mão de obra que a gente estava jogando para o mercado não é mais suficiente, então nós não podemos correr esse risco que fazer uma análise bem mais complexa até do conceito de educação, porque senão o que nós vamos fazer? A mesma coisa de formas diferentes. Forma diferente, forma tecnológica, e isso eu acho muito complicado... (DOC-CAT4/2).*

Com o desencadeamento provocado pelo debate sobre a autonomia dos estudantes, surge, no trecho destacado acima, questões relativas ao modelo educacional.

Constata-se, no campo das políticas educacionais, que, apesar do muito que se tratou nas últimas décadas sobre as reformas educacionais para a sociedade do século XXI, a dita “sociedade do conhecimento”, nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar essa excepcionalidade,

principalmente em países que apresentam fragilidades gritantes na oferta educativa, como é o caso do Brasil (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 733).

Para o professor Karl, estamos perdendo a oportunidade de discutir um sistema educacional conservador, já que a pandemia acelerou o processo de alfabetização digital e, portanto, poderia ser utilizado como mote para a quebra de alguns paradigmas educacionais que, segundo ele, segue um modelo fordista, de linha de produção. Canário (2008) afirma que

As transformações que, de modo sumário, estamos a caracterizar têm implicações importantes no campo da educação. Está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada. A finalidade de construir uma coesão nacional cede, progressivamente, o lugar à subordinação das políticas educativas a critérios de natureza económica (aumento da produtividade e da competitividade) no quadro de um mercado único. (CANÁRIO, 2008, p. 77).

Karl também aborda a questão de que estamos correndo o risco de fazer as mesmas coisas (aula tradicional) de forma diferente (nos meios digitais), algo que já foi citado anteriormente em excertos de outras categorias. Ele aponta, inclusive, que o próprio Sistema S (SESI, SENAI, entre outros) já está mudando seus modelos educacionais, visando um novo perfil dos futuros trabalhadores. Para Canário (2008),

O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa) (CANÁRIO, 2008, p. 79).

A questão da autonomia é mais uma vez trazida no trecho abaixo pela professora Eliana. Cabe ressaltar, que no excerto destacado, ela refere-se especificamente aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, ou seja, aqueles que estão ingressando na escola.

Eliana: *Daí a gente tá falando de autonomia. Os nossos alunos não são ensinados a ter autonomia. Quando eles chegam para nós aqui no primeiro ano do Ensino Médio eles têm autonomia? Não, eles não sabem*

nem se a gente não diz: “abra o livro na página tal” eles não atinam (fala sobreposta)

Ludwig: *tu fala sumário, não sabem onde fica um sumário...*

Eliana: *exatamente eles não sabem (falas sobrepostas ininteligível) como é que procura no índice, entendeu? A...a construção educacional que a gente tem não é para um aluno a autônomo daí essa pergunta que o Mediador me fez agora...o aluno que não é autônomo, ele não vai em busca de como ele aprende melhor ele vai repetir o que o professor sempre fez...*

Karl: *Perfeito, é isso... (DOC-CAT4/3).*

No entendimento dos professores e das professoras, o aluno já deveria chegar ao Ensino Médio com algum nível de autonomia. Essa deficiência foi agravada com a pandemia, pois as interações a distância exigiam do estudante algum coeficiente de autonomia. Para Saviani e Galvão (2021) diante das deficiências e lacunas do ensino remoto, espera-se que os alunos sejam autônomos, mesmo diante de tantas tarefas simultâneas que precisam dar conta.

Os professores, abaixo, destacam mais uma vez a insegurança dos estudantes diante de dúvidas básicas que, no entendimento deles, são próprias de alunos imaturos ainda, com pouca autonomia.

Frida: *Uma das perguntas que eu mais recebi via Classroom foi: “sora, precisa copiar no caderno? Precisa copiar tudo isso no caderno, ou precisa copiar isso no caderno?” Foi a pergunta que eu mais recebi assim, essas coisas eram para... para serem copiadas no caderno...*

Eliana: *E a gente veio, desculpa, a gente veio conversando no carro, eu comentei com eles: ah...ali nos dias do ENEM acharam coisa mais linda fazer uma reportagem de um professor que foi correndo levar o documento que a aluna dele tinha esquecido...*

Bertha: *não...*

Frida: *por favor né (falas sobrepostas)*

Eliana: *É um absurdo falei pro Mário e pra Frida...*

Mário: *Absurdo (falas sobrepostas)*

Eliana: *essa aluna vai fazer o quê? Quando ela se atrasar pro emprego ela vai ligar para o professor do professor ir lá ajudar ela? (DOC-CAT4/4).*

Durante as interações ocorridas no grupo focal, quando do debate sobre a autonomia dos estudantes, foi trazido pela professora Eliana um fato ocorrido na realização do ENEM, divulgado em matérias nos telejornais do país, de uma aluna que esqueceu o documento de identidade no momento de adentrar os portões da escola para a realização dos exames. A estudante foi auxiliada por um professor de um curso pré-vestibular particular que se encontrava na frente do local das provas que se prontificou a ir à casa da estudante buscar o documento, de carro, para que ela não perdesse a prova. Esse exemplo foi trazido como forma de ilustrar a falta de autonomia dos estudantes, mesmo nesse tipo de situação que nada tinha a ver com a sala de aula e que deveriam ter sido desenvolvidos na sua trajetória escolar.

Karl: *nós temos já uma (falas sobrepostas) questão muito difícil agora que assim a pandemia, ela só mostrou que o nosso sistema educacional é arcaico, ineficiente, atrasado e conservador não é.*

Eliana: *Mas quem precisou esperar a pandemia para saber isso...*

Karl: *Tá mas tem dias que é*

Bertha: *mas o que mais...mas o que mais...*

Ludwig: *sistema, de sociedade né!? Tem uma diversidade. Ninguém olha pro singular não é verdade? (DOC-CAT4/5).*

Segundo o professor Karl, o sistema educacional em vigência é arcaico e conservador. Ele afirma, ainda, que os professores sabem que, mesmo antes da pandemia, o sistema já apresentava esse perfil. Desta forma, algumas questões ficam: se todos sabem dessas dificuldades, por que a mudança de paradigmas não acontece? Se todos concordam que o sistema é arcaico, por que não mudar?

Ludwig: *(...) A gente tava olhando pros alunos como homogêneos e a gente às vezes quer olhar pros professores como homogêneos, mas eles não são. Então acho que a pandemia fez a gente reconhecer a diversidade, agora o que a gente vai fazer com isso...quando a gente quer uma sociedade padronizada, o diferente é lixo né quando a gente quer uma sociedade...diversidade, o singular é ouro (DOC-CAT4/6).*

A fala de Ludwig é importante no sentido de que traz uma constatação baseada na diversidade, tanto de alunos quanto de professores. A pandemia, segundo ele, trouxe essa diversidade à tona, talvez mostrada e ressaltada nas dificuldades a que todos foram expostos nesses tempos. A forma como cada um reagiu, se posicionou, enfim, lidou com a situação. Por outro lado, e aqui trazendo também a questão do sistema educacional, mostra que ainda se quer uma sociedade padronizada, quando isso seria uma utopia. Contribuindo para o debate, a reflexão provocada por Dubet (2008) diante de uma escola que reforça as desigualdades e exclui, por assim dizer.

A questão se evidencia tanto mais hoje que parece que as distâncias de desempenho entre os melhores alunos e os mais fracos não se reduzem. Ela se acentua mesmo quando sabemos que algumas dezenas de milhares de jovens experimentam grandes dificuldades em adquirir saberes elementares e saem da escola sem nenhuma qualificação. Dessa forma, a escola não se limita a reproduzir as desigualdades, parece que ela as acentua (DUBET, 2008, p. 386).

Complementando o que era dito por Ludwig, Bertha aponta que os próprios estudantes cobram uma padronização na conduta dos professores, no que ela rebate dizendo que “ainda bem que são todos diferentes”.

Ludwig: *mas os próprios alunos tiveram que reconhecer que os professores são diferentes.*

Katherine: *Não, isso aqui é uma coisa...(falas sobrepostas)*

Ludwig: *Porque eles querem, eles queriam que a gente fosse máquina e alguns professores se comporta como máquina....*

Moderador: *Pensando em...*

Ludwig: *E aí todo mundo acha que tem que se comportar como máquina...?????(fala sobreposta)*

Bertha: *Tu sabe...que tu sabe que isso é uma coisa que quando eles falam para mim, quando eles reclamam para mim dessa diversidade dos professores eu digo para eles: “graças a Deus, né, graças a Deus que são todos diferentes que um ensina de um jeito que um ensina de outro. Olha o quanto vocês estão aprendendo com isso”, isso é uma coisa ser (falas sobrepostas) na minha opinião há sempre a ser celebrada assim que todos são bem diferentes mesmo... (DOC-CAT 4/7).*

Essa parece ser uma questão importante dentro do debate que trata do modelo educacional: as diferenças entre os docentes não são consideradas. No entanto, se observarmos as críticas dos professores à falta de autonomia dos alunos, essas diferenças parecem não serem levadas em consideração.

Karl: *Porque assim, é diferente porque ali você tem um tempo de 50 minutos, 57 minutos hoje é... mas que ele tá ali...*

Moderador: *isso...*

Karl: *Ele sente a segurança. Agora ele por exemplo, cê, que ele pode perguntar no Classroom, no domingo 11:30 da noite. É...e a angústia daquilo, tá naquele momento em que ele tá estudando que surgiu a dúvida*

Moderador: *hum, hum...(concordando) exato*

Frida: *é...*

Bertha: *...talvez a perda do contexto... é também né?*

Karl: *na sala de aula, é, exato, mas a, a.... dúvida vai surgir necessariamente um momento que cê tá explicando que ele tá...um contato naquele tempo mais curto, e aí ele pode (falas sobrepostas) já tirar aquela existe na hora...*

Ludwig: *...Vocês encontraram...*

Eliana: *Eu recebi por????? (falas sobrepostas)*

Bertha: *E rebater a dúvida e (falas sobrepostas) tirar a segunda dúvida a terceira.*

Karl: *Exato, exato...(falas sobrepostas) ???????*

Frida: *Já recebi por WhatsApp tipo domingo: sora, pelo amor de Deus me desculpa tá te chamando hoje mas é que agora eu to fazendo a tal atividade e eu to com muita dúvida eu já queria tirar agora. E aí, o que é que tu faz?....Acaba respondendo porque aquele momento ouro, ali, (falas sobrepostas Karl concordando)*

Karl: *Sim...*

Moderador: *quer passar né?*

Frida: *que ele tá fazendo a tua atividade...entendeu (falas sobrepostas) então??? deixar passar... (DOC-CAT4/8).*

Importante ressaltar que, no excerto acima, durante as interações, fica constatada mais uma dificuldade provocada pela pandemia e pelas aulas remotas: os tempos de interação com os estudantes e o trabalho docente em si invadindo os momentos de lazer e descanso. Entretanto, como se pode observar no decorrer da conversa, os próprios professores admitem que, quando o aluno está realizando a tarefa, muitas vezes fora dos horários de aula, surgem dúvidas que precisam ser sanadas para o desenvolvimento correto da atividade, é preciso tirar a dúvida naquele momento em que ele está estudando.

Karl: *Jamais vou chegar pra um aluno e perguntar assim: o que você pensa que você vai ser da vida? Porque disseram isso para mim. É...quando um professor de história disse que eu ia ser ninguém, eu mandei o convite aí eu sou eu não valho aquilo que eu como também, tá, mas eu mandei desde o...o do convite de formatura até a defesa do meu doutorado eu mandei o convite para ele,*

Mário: *Ele disse que tu não seria ninguém....*

Karl: *É...aí eu pergunto: o que é ser alguém? A pergunta correta não seria em um ano de pandemia ainda, hein, em 2020, que foi talvez o ano mais trágico da vida de todos nós. Todo mundo perdeu alguém conhecido, todo mundo perdeu a liberdade é, porque a vida, ela tem que se sobrepor. É...mas quantos de nós perguntam: o que você quer fazer para ser feliz?*

Moderador: *Então, vocês tocaram num ponto bem importante, vocês lembram do título? Quando eu li (Eliana e Frida concordando) bem rápido fala de desestímulos, estímulos...*

Karl: *Sim,*

Eliana: *Encantos...*

Karl: *exato...*

Frida: *desencantos... (DOC-CAT4/9).*

A questão dos estímulos, desestímulos, encantos e desencantos aparecem nesse trecho de uma forma bastante significativa quando o professor Karl traz um exemplo pessoal ocorrido na sua trajetória como estudante. O modelo educacional aparece aqui mais uma vez na pergunta que, segundo o professor, deveria ser feita ao aluno: “o que você quer fazer pra ser feliz?” ao invés de “o que você quer ser na vida?”. Para Canário (2008)

O desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afectaram os sectores *económico, político e social*. Este conjunto de mudanças profundas afectou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza (CANÁRIO, 2008, p. 76).

Esse é um ponto importante, pois aborda a própria motivação do aluno, ao trazer um modelo de educação mais humanista, menos utilitarista e meritocrático. Sob a égide do medo e da insegurança, talvez, a escola, com uma postura menos conteudista e mais humana, poderia ser um espaço, um ponto de encontro no qual o acolhimento seria a grande arma no combate ao abandono.

Na presente categoria, os professores constataam que os estudantes chegam ao Ensino Médio com pouca ou nenhuma autonomia. Na modalidade de ensino remoto, em que o aluno não está na presença do professor para sanar dúvidas, esta autonomia discente é ainda mais necessária para a realização das diversas tarefas e atividades escolas, as quais o estudante precisa dar conta.

Nas discussões foi estabelecido que a pandemia acelerou o processo de alfabetização digital de professores e estudantes, mas que, ao mesmo tempo, perdeu-se a oportunidade de rediscutir os modelos educacionais conservadores e arcaicos, segundo as palavras deles. Nesse aspecto, um professor em específico, Karl, coloca que os professores estão fazendo as mesmas coisas, só que agora mediados pela tecnologia. De acordo com o professor, mesmo antes da pandemia o sistema já era atrasado em relação a países que são referência mundial em educação como, por exemplo, a Finlândia.

Na categoria em questão, observamos, mais uma vez, que a escola que reforça as desigualdades, a fez com ainda mais força durante a pandemia.

4.3.5 Relação escola-comunidade escolar durante a pandemia

Durante a pandemia, um dos tantos desafios que mereceram uma atenção especial de gestores, pedagogos e professores foi a relação da escola com a sua comunidade escolar. Como as interações passaram a ser realizadas de forma remota, a comunidade escolar perdeu um importante espaço de acolhimento, compartilhamento de conhecimentos e de convivência. Contudo, devido ao fato de a escola ter entrado literalmente dentro das casas dos estudantes por meio das aulas remotas, por intermédio, por exemplo, do aplicativo *Google Meet*, pais, mães e responsáveis passaram a enxergá-la sob outra perspectiva, principalmente quando, por necessidade, passaram a auxiliar seus filhos e filhas na realização das tarefas e atividades escolares.

Ludwig: *tem uma coisa me chamou atenção aqui, Karl, que...que...vou amarrar com os relatos dessa semana. E com o que a gente percebeu na eleição, na participação dos pais. Na minha opinião vai mudar radicalmente a relação dos pais com a escola, a grande maioria dos pais. Que alguns também assistiram nossas aulas...alguns viram nossos esforços, alguns sabem quantas interações a gente teve, então eu queria fazer do limão uma limonada, sim, tem essa abordagem conservadora em disputa mas eu...eu sou dialético. Mas tem do outro lado uma interação muito mais...genuína me parece mais autêntica com os pais que a gente percebeu nas interações de entrega de boletim. Não tem e...é isso que o Carlos (supervisor) falou ontem uma frase muito simples: não teve nenhuma contrariedade ou hostilidade em virtude de não ter a nota tal do problema do sistema tal uso da recuperação X ou Y ou Z não teve nenhum tipo de relação de contrariedade, nem dos alunos e nem dos pais. Então o que me parece é que talvez o processo todo gerou um outro olhar para dentro da escola a partir dos pais dos alunos que ainda tá em elaboração e formulação mas é muito mais cuidadoso do que aquela forma grosseira: “ah, vocês não querem fazer nada vocês não vão me dar nota vocês não sei o quê, vocês não fazem nada certo.” Tipo meio que deu...(falas sobrepostas)*

Mário: *Uma diminuída nessa (inaudível)...*

Ludwig: *Colocou um ponto de interrogação nesse processo de ataque que a escola sofria (Mário concordando) e isso que a escola foi atacada durante a pandemia também “tem que voltar logo, porque são uns vagabundos cês não tão fazendo nada”, na verdade, os pais sabem o que a gente fez. (...) vamos colocar o novo Ensino Médio não resolve o problema, mas ele também é produto de um fato de que a gente tinha uma escola que não fazia mais sentido (DOC-CAT5/1).*

Aqui o docente traz aquela que pode ser considerada como uma das maiores queixas de professores e professoras: a desvalorização e o desrespeito da sociedade para com o trabalho docente. A mudança vislumbrada por Ludwig nas relações entre a escola e as famílias dos estudantes, proporcionada pelo período de contingência, fez com que, na visão deste professor, pais, mães e responsáveis passassem a compreender e respeitar o papel do professor dentro da escola, justamente pelas dificuldades vividas por eles no período, já que precisaram passar mais tempo com os filhos e os auxiliarem nas tarefas escolares.

Mário: *Bah, não foi fácil! Não foi fácil. E além disso tu também ter que acompanhar os teus filhos, né, nesse sistema. Então fui...foi estressante, foi cansativo, foi muitas vezes desanimador, né...eh...esse sentimento de tristeza: olha, gente, olha é muito chato tu chegar assim, tu tá caminhando e as pessoas comentando: “ah...tu não tá trabalhando...os alunos não tão tendo aula.” Bah! Eh...então assim, ó: pra mim...*

Maria: *“quando é que vai começar as aulas?”*

Mário: *“quando é que vão começar as aulas”, e a gente já tava, olha, a mil pelo Brasil trabalhando, né?! (DOC-CAT5/2).*

No trecho acima, Mário traz essa constatação de que muitos pais, logo no início da pandemia, não tinham a noção do trabalho que estava sendo realizado na escola, já que muitos deles pensavam que professores e professoras não estavam trabalhando. Isso também pode ser levado em conta, diante do abandono ou desengajamento de alguns estudantes durante a pandemia, o que fazia com que alguns pais acreditassem que a escola não estava funcionando, quando, de fato, professores e professoras estavam assoberbados de tarefas, tanto pedagógicas quanto burocráticas.

É importante salientar que, no início da pandemia, quando da suspensão das aulas presenciais e diante dos primeiros movimentos, ainda calcados em muitas incertezas, tanto alunos quanto professores se viram perdidos diante daquele novo desafio. Tão logo foi possível, de forma improvisada e emergencial, as escolas (muitas por iniciativa própria) retomaram as suas atividades no formato remoto. Naquele momento, com as dificuldades impostas pela pandemia, diante de informações desencontradas e muita incerteza, uma parte da sociedade, afetada pela presença incomum das crianças em casa durante o período letivo, viram-se

diante de uma escola que passava a invadir sua casa. Naqueles primeiros momentos houve uma espécie de crítica por parte de alguns pais, no sentido de julgarem que os professores não estariam exercendo suas atividades.

Logo em seguida, com a organização que era possível de ser adotada naquele momento de contingência, os estudantes começaram a receber as tarefas em casa, seja de forma impressa ou pela plataforma digital. Nesse contexto, pais, mães e responsáveis se viram diante do desafio de auxiliar seus filhos em tarefas escolares, criando-se algumas dificuldades, tanto no âmbito do engajamento dos filhos nessas atividades, quanto em relação à compreensão de conteúdos que não eram do domínio dos adultos. É neste ponto que se estabelece uma nova compreensão do papel docente por parte dos pais e nesse sentido, mesmo diante de um quadro ainda grave da pandemia, sustentavam e apoiavam o retorno das aulas presenciais.

Nessa direção, destaca-se na fala dos docentes a percepção de que havia, por parte de pais e responsáveis, carência de contato com a escola. Isso pode ser comprovado no discurso de Ludwig, quando relata a constatação do colega supervisor no dia da entrega de boletins, já no ano de 2021, após o retorno parcial dos alunos às atividades presenciais.

Houve, ainda, em um primeiro momento, a incompreensão por parte dos pais com relação ao papel docente durante a pandemia. Esse cenário modifica-se com o avanço do tempo de isolamento e suspensão das aulas remotas, quando uma parcela significativa da sociedade passa a valorizar a escola e o trabalho dos professores.

4.3.6 Disponibilidade de recursos tecnológicos por parte de docentes e discentes para a realização das aulas remotas

Um outro tópico categorizado remete à disponibilidade de recursos tecnológicos por parte dos docentes e dos discentes, embora isso já tenha sido mencionado em outra parte deste estudo quando analisados os dados do questionário dos estudantes.

Este é um assunto que merece atenção, já que, durante a pandemia, professores e professoras precisaram utilizar recursos próprios para que as atividades remotas fossem realizadas. Os Equipamentos de *hardware* utilizados

para a realização das aulas remotas como computadores, notebooks e telefones celulares, naquele primeiro momento, eram aqueles de uso pessoal de professores e professoras. Posteriormente, já no final do ano letivo de 2020, o governo do estado distribuiu aos docentes *Chromebooks*⁴³, de forma gradual.

No que diz respeito ao acesso à internet, já que estavam trabalhando em suas residências, professores e professoras utilizaram suas conexões particulares e não receberam nenhum incentivo financeiro para auxiliar nas custas desse tipo de serviço. Cabe aqui lembrar que os professores da rede estadual do Rio Grande do Sul, naquele momento, estavam desde o ano de 2014 sem reajuste nem correção salarial.⁴⁴

Bertha: *O que mais me preocupou na pandemia não foi o cara que é autônomo não é autonomia aquele que não teve nem chance de saber se ele é autônomo...se ele...*

Ludwig: *Exato*

Karl: *isso que...(ininteligível)*

Bertha: *Não é autônomo por conta das desigualdades sociais...(falas sobrepostas)*

Eliana: *exato*

Karl: *tem quase 80% de alunos...*

Bertha: *Da gente tentar programar uma aula e um tem internet boa outra internet mais ou menos outro não tem internet não tem um smartphone quebrado outro não tem nada isso foi o mais para.*

Mário: *Não tem nada...*

⁴³ Espécie de *notebook* que funciona com o navegador de internet Google Chrome. Foram adquiridos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e distribuídos de forma gradual aos professores da rede a partir do mês de novembro de 2020. Disponível em [Governo inicia entrega de 50 mil Chromebooks para a rede estadual - Portal do Estado do Rio Grande do Sul](#) acesso em 08/03/2022.

⁴⁴ De acordo com matéria publicada no *site* do CPERS-Sindicato em 21/07/2021, "Sem reajuste desde novembro de 2014 e a inflação acumulada em 45,05%, profissionais da rede estadual amargam perdas que equivalem à redução de quase metade do salário real. O esfrelamento do poder aquisitivo é ainda mais grave quando se considera a alta nos preços de produtos e serviços essenciais, como gás de cozinha, luz e alimentos." Disponível em: [#ReposiçãoJÁ | CPERS apresenta pauta salarial à Casa Civil e cobra mesa de negociação para recompor perdas](#) acesso em 05/03/2022

Frida: *Tem que escolher que aula ele vai assistir...*

Eliana: *É...*

Bertha: *Isso foi o mais frustrante de tu fazer uma aula mega tecnológica e saber que tu não vai ter a certeza... (DOC-CAT6/1).*

Neste excerto, os professores referem-se às conexões dos estudantes, já que muitos tiveram de enfrentar esses problemas durante a pandemia. Ou seja, foi frustrante também para os docentes saberem que, após todo o trabalho de preparação de uma aula no formato digital, como no caso relatado por Bertha, muitos estudantes estariam privados desta aula por não terem os meios adequados para acessá-la. De acordo com Oliveira e Pereira Júnior (2020)

É importante sublinhar, no início desta discussão, a desigualdade persistente que a pandemia evidenciou e aprofundou ainda mais. Algumas informações servem como uma pequena amostra do quanto o País estava pouco preparado para enfrentar uma situação pandêmica que exige o distanciamento social e a realização do trabalho e dos estudos em casa (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 721).

No tópico abaixo, um fator que chamou muito a atenção: a constatação comprovada pelos docentes da dificuldade de acesso à internet por parte de uma aluna, que ia para o quintal de casa, próximo ao muro que dividia seu terreno com o do vizinho, para poder pegar o sinal de internet da casa ao lado. Para Alves e Faria (2020, p. 15) “[...] há uma brecha digital relevante que precisa ser considerada antes de implementar políticas públicas que asseguram o direito ao acesso universal à educação”.

Bertha: *foi a Gertrudes ou a Lucíola? Agora eu não vou lembrar...(falas sobrepostas)*

Karl: *foi a Gertrudes comigo...*

Eliana: *ela se ???*

Bertha: *... tava um muro atrás...*

Eliana: *isso...*

Karl: *o muro, é...*

Bertha: *que não tava rebocado que era para pegar o wi-fi do vizinho...*

Eliana: *isso*

Karl: *isso*

Eliana: *isso, exatamente... (DOC-CAT6/2).*

Aqui também justificar-se-ia o fato de muitos alunos não abrirem/ativarem as câmeras de seus aparelhos durante as aulas síncronas por medo do julgamento de colegas e professores. Aqui, no caso específico, os professores concluíram que o fato da aluna estar próxima ao muro devia-se ao sinal de internet do seu vizinho poder ser utilizado por ela.

Ludwig: *porque, olha, a gente tava mesmo falando, mas olha que interessante. A gente tá mesmo falando que nós não levamos em consideração as condições do aluno e às vezes o aluno não leva em consideração as condições do professor.*

Eliana: *mas tu...*

Ludwig: *E eu não acho que e eu acho que o governo também não leva em conta as condições do aluno e do professor...*

Bertha: *Não, não*

Ludwig: *então temos que fazer um acordo entre nós aqui muito simples: Não é todo mundo obrigado a ser Joãozinho do passo certo, alguns se adaptaram, outros não. E paciência, e parem de ficar achando que todo mundo tem que ser Joãozinho do passo certo mecanicamente a, a, a adotar as mesmas linguagens e os mesmos meios (interrompido) (DOC-CAT6/3).*

Aqui, Ludwig ressalta que também os professores tiveram dificuldades de acesso à internet, já que, na sua fala, relembra que o governo naquele momento não levou em consideração as condições de acesso dos professores, além de não levar em consideração as condições dos estudantes.

Nesta categoria, são elencados pontos muito importantes no que diz respeito ao acesso à equipamentos e internet para a efetivação das atividades remotas. Os professores relatam e denunciam o descaso do governo em relação ao arrocho

salarial da categoria, sem aumento e correção da inflação desde o ano de 2014, precisando dispor de meios próprios para lecionar. Apenas no final do ano de 2020, alguns docentes receberam equipamentos para trabalhar, o que reforça que, praticamente durante todo aquele ano, os professores trabalharam de suas casas com seus computadores de uso pessoal, utilizando a sua conexão particular com a internet.

Outro ponto abordado, relacionado às dificuldades enfrentadas quanto aos recursos necessários para a efetivação das aulas online, diz respeito à falta de recursos dos estudantes mais carentes. Os docentes trazem casos específicos e dramáticos do ponto de vista do esforço para acompanhar as aulas. Esses casos, em muitas oportunidades, foram explorados e até mesmo romantizados pela grande mídia, exaltando-se o esforço que alguns estudantes fizeram para acompanharem as aulas remotas.

Nesse sentido, professores e professoras nos trazem uma importante reflexão que, mesmo depois de todo o esforço feito na preparação das aulas, esse conteúdo atingia apenas a parcela de estudantes que tinham as condições de fazê-lo, ou seja: houve muito trabalho para pouco aprendizado, conforme já nos apontaram Saviani e Galvão (2021) em sua crítica em relação ao ensino remoto.

4.3.7 Sobrecarga de trabalho docente e discente na pandemia

Os excertos desta categoria tratam da sobrecarga do trabalho docente durante a pandemia. Em muitos trechos, os participantes do grupo focal trazem à tona um aspecto que pode ter sido uma unanimidade entre professores, supervisores, orientadores e gestores escolares: a sobrecarga laboral. Essa sobrecarga afetou substancialmente o trabalho, já que, além das preocupações inerentes à pandemia, os educadores precisaram lidar com uma série de situações novas, tais como orientações que mudavam a todo o momento, cobranças da sociedade em geral e até mesmo questões burocráticas diversas: preenchimento de planilhas, relatórios, busca ativa de alunos entre tantos outros.

Katherine: *Eles acham que a coisa é automática, que eles vão mandar mensagem e vai ser que nem WhatsApp, mandou a mensagem, o professor recebeu, bom, mas é, depende como é que é o problema porque teve coisas que eu tive que desprogramar do meu pra não receber*

notificação, porque era tanta modificação (com ênfase) entrando que meu celular não parava mais...

Eliana: *exato...*

Ludwig: *é, mas quanto mais tu demanda, mais tu é demandado. Eu acho que tem duas coisas que são bem interessantes que me parecem que são os desafios que a gente viveu estruturalmente, que conceitualmente a questão do tempo, da organização do tempo, que é uma coisa chave...(Mário concorda) (...) A outra questão da organização dos meios de ter um certo controle pelos meios. Eu tenho quantos alunos aqui agora no WhatsApp? (pegando o celular na mão para exemplificar)...que tive a interação comigo ???? (comentários ininteligíveis baixos) são milhares...*

Mário: *Eu perdi as contas já...*

Ludwig: *Entende?...eu tô querendo dizer com isso o seguinte: a gente teve um sobre trabalho que foi toda essa coisa da interação do meio e do tempo e aí não entrou o conteúdo, a aprendizagem nada ele, foi só a interação para resolver problema [...] É bom pro sistema que a gente não enfrente essas lacunas de conhecimento, cognitivas, básicas elementares, porque daí tu faz um cara que sabe dominar meia dúzia de coisas dominar todo mundo porque os outros não sabem nada. Pessoas tão boiando, entendeu? Pessoas tão chupando bala. Não tão entendendo o que tá acontecendo, aí o que aconteceu, aconteceu uma seletiva na performance dos alunos, vocês sabem exatamente quem são os alunos que se deram bem no sistema, se adaptaram à aula, aula online quem é que são os alunos que tiveram melhor performance presencial e vocês já sabem que não dá 10% dos alunos (DOC-CAT7/1).*

Indo ao encontro do que traz o professor Ludwig, para Saviani e Galvão (2021, p. 43) “[...] o “ensino” remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor”.

Na discussão dos professores, podemos constatar em vários momentos relatos de sobrecarga de trabalho, especialmente no que diz respeito à invasão dos horários de descanso, já que, com as tecnologias e aplicativos de mensagens instantâneas, os alunos entravam em contato com os professores nos mais diversos horários. De acordo com Algebaile (2017), em seu trabalho sobre os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais, que pode ser aplicada ao período vivido pelas escolas na pandemia,

[...] trabalha-se muito, mas como se cada um realizasse o atendimento de sucessivos problemas em um balcão. Não há o distanciamento e o tempo que seriam necessários para, ao longo ou ao final do dia, da semana, do

mês, organizar coletivamente acúmulos sobre o processo de trabalho que permitam desvendar seus ardis, propor formas de superá-los, organizar ações e intervenções capazes de incidir efetivamente sobre a forma de definição e realização da política na qual se atua (ALGEBAILÉ, 2017, p. 45).

Diferentemente do que acontecia nas atividades presenciais, quando ao final do horário de trabalho o professor se dirigia a sua casa ou a outros afazeres e não tinha mais contato com o aluno até o dia seguinte, com a pandemia e as aulas remotas, os estudantes passaram a entrar em contato a qualquer horário do dia ou da noite com os professores. Essa desorganização do tempo pode ter se dado por vários motivos, desde a facilidade de comunicação proporcionada pelas tecnologias até mesmo à ansiedade para tirar uma dúvida de um determinado conteúdo. O fato é que tudo isso cobrou um preço alto na saúde de professores e professoras. Para Martins e Almeida (2020, p. 218) “[...] estivemos em quarentena, mas estivemos também, em intenso processo comunicativo no ciberespaço”.

Frida: *nós também estamos exaustos, né?! A gente é acionado o tempo inteiro.*

Moderador: *é daqui a pouco né exatamente ele só o que chama a atenção desse ponto (interrompido por Ludwig)*

Ludwig: *sim mas, é que aí eu vou falar uma coisa: acho que a gente tem que aprender a pegar leve.*

Eliana: *Vocês conseguem explicar (falas sobrepostas) por que que o nosso trabalho?*

Ludwig: *Entende, porque se a gente não conseguir pegar leve né isso (falas sobrepostas).*

Eliana: *Triplicou ano passado? Tipo, eu consigo entender. Ah, porque a gente tava 24 horas em contato com aluno né?*

Bertha: *Não, tem várias teorias né?*

Eliana: *Vários, mas eu não consigo, se eu parar pra pensar eu não consigo explicar pras pessoas o tanto que eu trabalhei a mais em 2020 (falas sobrepostas) do que?*

Moderador: *Nas demandas, né...*

Eliana: Nos outros sabe...é uma coisa assim...

Maria: é que eu acho que a gente vai teve que assumir várias funções para aquele aluno, né!? É o desabafo né do, do da família é ajudar ele é o dar aula é o né, tudo do foram várias coisas.

Frida: preencher planilha...(falas sobrepostas)

Bertha: é que nem a gente tava comentato (muitas falas sobrepostas)

Maria: psicólogo, professor...

Eliana: às vezes não consigo me explicar pras pessoas, sabe?

Ludwig: Além disso tem essa ética da suspeita...

Maria: é muito...

Ludwig: do produtivismo, se nós não mandar um trabalho a cada semana ou a cada quinze dias parece que ninguém tá fazendo nada! (falas sobrepostas)

Maria: É essa cobrança também...

Ludwig: ...Aí o cara tem por exemplo 16, 16, 24 turmas ele tem que mandar 24 trabalhos diferentes em cada semana (falas sobrepostas) (DOC-CAT7/2).

Esse desaparecimento dos espaços físicos e a diluição do tempo, relatado por professores e professoras acaba por causar, conforme relatado por Eliana, uma grande dúvida no momento de explicar para as demais pessoas que não são da área da educação o que, afinal de contas, tanto os professores se queixam de trabalho extra, já que, no entendimento dessas pessoas, eles estavam em casa, portanto, sem muito o que fazer.

Com relação a essa questão, Maria complementa dizendo que, nesse período, os professores, além das aulas, precisaram fazer outras inúmeras atividades que, somadas, ocupavam todo o seu horário de trabalho e mesmo além dele.

Katherine: Essa questão do...que que aumentou de trabalhos né ou pra gente é o ano passado para cá. Eu sou professora há 38 anos com

carteira assinada, fora os outros 3 foi ??? de...(falas ao fundo) catequese...

Mário: a redação ???

Katherine: Mas assim ó: para mim, o conteúdo tá tão, tão na minha cabeça que eu tenho um cronograma que que eu vou de início do ano planejo tudo o que eu vou dar, eu sei que o que eu...eu vou dar sequência, mas eu não preciso escrever o conteúdo para mim...

Eliana: hum, hum (Concordando)

Katherine: Eu chego na aula e eu vou explanando, vou explicando isso, (Eliana concordando) eu fazia em sala de aula. Agora eu tive que escrever ??? tudo o que eu pensava

Eliana: hum, hum (Concordando)

Katherine: Eu tive que pensar como escrever pro aluno desenhar pro aluno, (Ludwig concorda) exemplificar para poder tá lá...

Moderador: E transpor pra uma outra linguagem, né?!

Katherine: Isso

Moderador: é linguagem eletrônica, digital digamos assim.

Katherine: Justo, então uma coisa que eu fazia no automático que era dar, chegar...chegar e dar minha aula...

Eliana: hum, hum

Katherine: tu não planejava? Claro que eu planejava, eu sabia o que que eu ia dar mas eu tenho um conteúdo na mente não precisava se escrever o conteúdo para daí eu transcrever prum quadro, agora não! Isso tudo foi um trabalho que demandou muitas horas.

Eliana: É...

Katherine: muito tempo, passava o tempo na frente do computador sentada.

Eliana: Hum, hum...

Katherine: *Passava...15 horas por semana no computador ou era fazendo Meet ou era corrigindo trabalho ou era preparando aula...*

Eliana: *exato*

Moderador: *isso só para falar das demandas pedagógicas*

Katherine: *sim, sim*

Frida: *(concorda rindo)*

Moderador: *tem todas as outras demandas.*

Katherine: *Sim... (DOC-CAT7/3).*

Na fala de Katherine fica evidenciado um desses trabalhos extras, já que, conforme explanado por ela, nas aulas presenciais, o conteúdo já estava internalizado, não se fazendo necessário reescrevê-lo, como num manual, o que precisou ser feito nas postagens da plataforma *Google Classroom* ou mesmo na elaboração dos trabalhos manuais a serem entregues àqueles alunos e alunas que não possuíam acesso à internet.

Frida: *[...] sobrecarga mental assim de tu ser acionado o tempo todo e eles também receberam que nem o Karl falou numa semana ali 30 atividades...eles também não estavam acostumados, né porque durante ali na aula presencial não era toda a semana [...]* (DOC-CAT7/4).

A professora Frida também menciona o fato de ter de ser acionada a todo o momento, mas faz a ressalva de que também os alunos estavam sobrecarregados, já que recebiam todas as semanas uma quantidade enorme de tarefas enviadas por todos os professores e professoras de todas as disciplinas, das quais precisavam dar conta. Observa-se que esse era um sistema que se autoalimentava, já que, os professores precisavam enviar um número de atividades periodicamente, o que, por sua vez, acarretava num acúmulo de tarefas para os estudantes realizarem. Isso talvez explique o acionamento dos professores a qualquer hora do dia ou da noite, já que os alunos precisavam do auxílio docente na realização dessas atividades.

Mário: *Eu tenho 2 filhos que um estuda na escola estadual e a menina estuda na municipal e a gente conseguiu ver direitinho a situação do estado e município, né, e eu quero parabenizar aí o município nesse*

sentido. De não ter trabalhado, né, essa questão da da hora aula que a gente iria desenvolvendo as atividades durante a semana...

Eliana: *Hum, hum (concordando)*

Mário: *né é isso acabou ficando né muito cansativo tanto para o professor com pro aluno no estado. (...) eu acredito que essa questão da ansiedade nas escolas estaduais ela prevaleceu tá eu percebo que muitos alunos tiveram vontade de desistir, muitos pais é ficavam enlouquecidos com a quantidade de tarefas que tinha para fazer daqui a pouco olhava assim no, no Google Classroom do, do (meu filho) olhava: meu Deus do céu, o que que é isso? (falas sobrepostas)*

Bertha: *Quando acumulava, né?*

Mário: *...olha o que que essa professora de português (falas sobrepostas)*

Frida: *essa louca...*

Mário: *Pedi e cópias gente cópia de texto e cópia de quilo de fazer isso e mais redação e mais trabalho então assim ó, não houve uma certa mensuração não houve “bah, isso aqui eu acho que é pesado demais pro meu aluno” (DOC-CAT7/5).*

Toda essa ansiedade fica evidente quando o professor Mário compara os procedimentos adotados pela rede municipal de São Leopoldo em contraste com os da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. A quantidade de tarefas e de cobrança é associada pelo professor ao quadro de ansiedade geral que se estabeleceu entre estudantes e professores, segundo a sua percepção.

Karl: *Eu ia que queria fazer uma pergunta para todo mundo aqui: Algum de vocês...passou incólume, passou tranquilo pela pandemia? Não teve um momento de ter vontade de mandar tudo a pqp (falas sobrepostas) algum de vocês não teve seus momentos eu tive uma eu tive uma crise de de...(falas ao fundo)*

Frida: *Eu ia eu ia falar....(falas sobrepostas)*

Bertha: *como relação a trabalho remoto?*

Moderador: *???? se esconder ???*

Karl: *Como é que chama aquela bagaça lá de...a...labirintite.*

Frida: ah, labirintite!

Karl: Que me derrubou, fruto de estresse, (falas sobrepostas)

Mário: achei que tua ia falar burnout

Karl: é fruto de estresse porque assim a nossa carga de trabalho triplicou, não duplicou, porque a gente teve que assumir também E eu me apego, eu me, me cobro muitas vezes alguma coisa que eu não tenho controle né por exemplo você tá dando aula no Meet, a menina abria a câmera e tá lavando louça ao mesmo tempo que ela faz aula, a menina né lógico sempre que... (DOC-CAT7/6).

Na fala de Karl, relatando as crises de labirintite vividas durante a pandemia, ficam evidentes os estragos causados pelo estresse nos docentes. O professor cita, durante sua fala, a falta de controle sobre a situação e o quanto isso o abalava emocionalmente. De acordo com Saviani e Galvão (2020)

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 38-39).

Por ter sido um período de muitas novidades, adaptações e improvisações no campo educacional, pessoas com uma necessidade maior de controle da situação sofreram e, de fato, conforme relata o professor, isso pode ter levado muitos docentes a desenvolver uma série de problemas de saúde associados ao estresse.

As mensagens enviadas pelos alunos a qualquer horário do dia ou da noite, o acionamento constante dos professores, as reuniões pedagógicas, as reuniões com as equipes diretivas pela *web*, demonstram o trabalho intenso a que foram submetidos os docentes durante a pandemia. No entanto, conforme relata a professora Eliana, é difícil explicar a uma pessoa que não é da área da educação, o que de fato os professores estavam fazendo. Onde residiam as queixas deles, se afinal, estavam em casa.

Por outro lado, na perspectiva dos estudantes, podemos destacar o recebimento constante de tarefas, as notificações de atividades postadas pelos

professores, a pressão exercida pelos prazos de entrega, a incerteza diante do acesso limitado às explicações (apesar da tecnologia disponível) geraram uma grande ansiedade e apreensão.

Em síntese, diante dos relatos de professores e professoras, observa-se que um quadro geral de ansiedade foi desencadeado, afetando professores, alunos, gestores escolares e, por consequência, pais, mães e responsáveis pelos estudantes.

4.3.8 Sentimentos dos docentes em relação ao período vivido em 2020

Ao final do encontro do grupo focal, os professores e professoras foram instigados a falarem dos seus sentimentos em relação a esse período. Permeado por falas fortes, emotivas em alguns momentos, reflexiva em outros, os participantes, de forma muito franca, colocaram as suas dificuldades, angústias, medos e incertezas vividos na pandemia.

Karl: [...] *Eh... e o rasgo que houve no véu que encobria as diferenças, me deixou por muitas vezes muito angustiado, porque a gente sabe que tem diferenças sociais, mas a gente não sabe a que nível elas chegam (DOC-CAT8/1)*

De forma contundente, Karl traz um dos fatores marcantes da pandemia no campo da educação: o agravamento das diferenças sociais. Para o professor, mesmo tendo consciência dessas diferenças, não se sabia ao certo a dimensão delas. Desta forma, a pandemia escancarou algo que já se sabia, mas que, talvez, por diversos fatores, estivessem encobertos ou acomodados.

Eliana: *Eu não tenho uma visão tão nobre assim. Eu me senti só, abandonada, frustrada, E desorientada, porque eu não sabia o que eu, se eu tava fazendo era o certo, eu não sabia se eu tava fazendo do jeito mais difícil ou mais fácil. Eu, sinceramente, eu acho que eu fui muito burra ano passado, porque não pode ter me dado tanto trabalho do jeito que me deu dar aula pelo Google sala de aula. Eu devia tá fazendo uma coisa muito errada. Então eu me senti completamente abandonada. Completamente abandonada! Não digo pela escola, entendeu?! Não digo por nós, colegas, pela direção da escola, mas por todo o contexto. Será que eu tava fazendo o certo? Será que eu tava ajudando o meu aluno ou tava dificultando a vida dele? (DOC-CAT8/2).*

Os sentimentos de insegurança e abandono relatados por Eliana revelam o quanto os docentes estavam sozinhos diante de decisões difíceis que precisavam tomar, além de não terem diretrizes claras com relação ao que precisava ser feito diante do quadro vivido em 2020. Importante ressaltar que a queixa dela não se refere à escola, aos colegas ou mesmo à direção, e sim, a todo o contexto, já que era uma situação completamente nova, vivida por todos.

Ludwig: *Não, é que eu tava pegando o gancho porque para mim o gancho do, o gancho do Karl para mim aqui é crucial (falas paralelas e sobrepostas ao fundo) pra mim foi o ano mais desafiador da minha vida. Eu tenho 56 anos. (pausa) Eu acho que eu fui privilegiado de ter 56 anos e ter um nível de experiência que eu tive pra talvez enfrentar isso que a Eliana enfrentou de outra forma, com outra resposta, entende? Porque eu tinha um outro trabalho, eu tinha uma situação com uma mãe idosa, eu tinha uma situação com 2 filhas. Eu tive várias situações no contexto da minha vida, eh...muito maiores do que só trabalhar na escola ou e eu nunca fiquei sozinho também em função de várias outras relações e de, de intimidade e proximidade. Inclusive com colegas (DOC-CAT8/3).*

Ludwig traz aqui a sua experiência pessoal e ressalta que foi o ano mais difícil de toda a sua vida. É preciso que se compreenda que, além das questões escolares, pedagógicas e burocráticas inerentes à vida profissional, professores e professoras viveram e vivem ainda muitos dramas pessoais. Um exemplo disso é o cuidado que precisaram ter com os pais, na sua maioria idosos, que necessitavam de atenção especial, ao mesmo tempo em que os contatos, especialmente com as pessoas de idade avançada, precisavam ser feitos, na sua maioria, à distância, já que naquele momento da pandemia eram os mais afetados pela COVID-19 e com maiores chances de desenvolver formas mais graves da doença.

Mário: *Eu sinto uma mistura de sentimentos né, em relação a 2020. Ah...sentimento (pausa) de cansaço e às vezes, mas cansaço pelo acúmulo de tarefas que nós fazíamos, né. E...e às vezes um sentimento bom, de ter uma certa afinidade com a tecnologia, eu acho que isso nos facilitou no sentido de que a gente não precisava se deslocar, né, um dia de sol dia de chuva. Tínhamos essa facilidade que mais que eu sentia? Sentimento de tristeza e raiva, por quê? A gente trabalhava horas e horas, né. Fora do nosso horário...era sábado, era domingo, era respondendo aluno e nós víamos a sociedade nos vendo como profissionais que não estavam fazendo nada. E pelo contrário, foi o ano que a gente mais trabalhou, né?! Eh...sentimento de resignificação, porque a partir dali nós vimos que as aulas presenciais são muito mais importantes do que a aula remota né? Aula remota, muitos vinham aquela*

história: “não, eu vou fazer um EAD na educação curso tal que vai ser vou...terminar mais rápido, mas perde-se muita qualidade. A qualidade do olho no olho, a qualidade né de, de, tu poder tirar tua dúvida na hora que não é a mesma coisa que uma aula presencial. Os alunos perceberam isso (DOC-CAT8/4).

Em seu desabafo, Mário traz novamente a questão da desconfiança da sociedade em geral com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores durante a pandemia. No seu entendimento e no de inúmeros colegas professores, nunca se trabalhou tanto quanto nesse período. Portanto, ouvir da sociedade que os professores não estariam trabalhando é algo que traz sentimentos negativos ao docente.

Katherine: [...] Erros? Por ter sido exigente demais e competir, mas não vamos matar por isso! (enfática) Assim como eu cometi erros lá quando eu comecei com magistério há 38 anos atrás, que eu dava uma quarta série...fundamental e 5ª série, toda a classificação de...de vegetais e animais e... vertebrados e invertebrados e eu cobreí tudo das criaturinhas lá naquela época. Errei! Dei matéria de sexto, sétimo ano na quarta e quinta. Mas eu não sabia, era inexperiente, mas ninguém morreu por isso! Assim como cobrar demais no ano passado quando eu comecei cobrando, também para mim assim: cobreí demais, mas daí, alguém morreu? Não, ninguém morreu por isso! [...] (DOC-CAT8/5).

Como numa espécie de confissão, e de forma totalmente espontânea, Katherine revela que talvez tenha sido muito exigente com os estudantes nesse período, inclusive, relembra momentos do início da sua carreira no magistério, há 38 anos. Esse relato nos revela o quanto os professores, mesmo os mais experientes, precisaram lidar com situações completamente novas nas suas carreiras, tanto que a comparação é perfeitamente compatível com o momento vivido, já que tudo era novo.

Maria: [...] Como professora fiquei bastante frustrada, né, porque Educação Física, Meê, eh...né, mas ao mesmo tempo também eu não, não tentava estressar os alunos assim: “ó pessoal façam relatórios e relatórios”, dava uma coisa mais tranquila para eles também, porque eu queria que eles a...a... né, tivessem mais chance, né, com os horários dele para matemática para português e tal né [...] (DOC-CAT8/6).

A professora Maria, de Educação Física, revela sua frustração pelas dificuldades que havia na sua disciplina para ser aplicada na modalidade remota e

revela que procurou não estressar os alunos sobrecarregando-os de atividades, mas não esconde a sua frustração diante desse fato.

Maria: [...] Então, mas foi muito, muito, muito só, assim períodos de, de acordar de manhã, dormir de noite acordar de manhã e não ver ninguém e não sair de casa e ficar até o portão e sim foi muito...

Bertha: E sem saber quando vai acabar...

Maria: É, eu moro aqui perto...(falas sobrepostas)

Bertha: sem perspectiva assim...

Maria: é, daí tem a UPA aqui que é que ela era central do Covid aqui na Scharlau, né. A gente, sério, pessoal, tinha semanas assim...(falas sobrepostas)

Bertha: muito barulho de ambulância...

Maria: ... ambulância era assim...

Bertha: lá em casa também...

Maria: de tarde era ambulância, mas ambulância que (eu me arrepio até hoje de pensar assim) foi muito triste, muito triste, mas a gente tem que dar graças a Deus que a gente tá hoje vivo aqui, se Deus quiser ainda vão passar por muitas...é isso (DOC-CAT8/7)

Uma outra passagem que chama a atenção e merece destaque no excerto acima refere-se aos relatos das ambulâncias que passavam próximas a residência da professora Maria a todo o momento, especialmente na primeira onda da doença, quando muitas pessoas estavam buscando os postos de saúde e hospitais, consequência do aumento expressivo dos casos de contaminação.

Como já mencionado anteriormente, os sentimentos de insegurança e medo aparecem de várias maneiras nas interações do grupo, e, certamente, isso afetou de forma marcante a vida pessoal e profissional dos docentes, especialmente no período em que ainda não havia vacina disponível e muitas pessoas estavam perdendo a vida em função do vírus.

Frida: [...] *E aí então foi, foi novo para mim né!? Três escolas, am...sexto, sétimo, oitavo, nono, primeiro, segundo, terceiro ano, né!? Língua estrangeira, né, pelo Classroom, muitos, muitos, muitos alunos que nunca tinham tido contato com espanhol, né?! [...]* (DOC-CAT8/8).

A professora Frida, a que tem menos experiência entre os participantes do grupo focal, revela que tudo era novo para ela, especialmente tendo de começar a trabalhar já num período tão conturbado da história, precisando trabalhar em três escolas, com nível fundamental e médio e com um número enorme de turmas, já que a disciplina de Língua Estrangeira – Espanhol, tem apenas um período na maioria das séries.

Bertha: *Gente eu acho que eu sou a única que não vou saber expressar o que que eu senti nesse tempo todo porque eu acho que eu...(pausa) sei lá, eu acho que eu não tive tempo para pensar nisso ainda. Foi a primeira vez que eu tô parando para pensar...(pausa) que...meio que o que todo mundo falou acho que não tem uma coisa que eu não tenha sentido também. Aí o que a Eliana falou assim foi bem impactante que eu possa pensar que eu não passei por nada parecido, mas será que eu me dei o direito assim, né?! Me dei o tempo de, de pensar nisso de sentir isso tudo, porque eu tinha tantas coisas assim da minha responsabilidade, né: filhos, casa, o emprego, meus pais que são pessoas assim bem simples com relação ao conhecimento. “A gente toma vacina, a gente não toma, a gente faz o quê? Pergunta para Bertha, Bertha é estudada, ela que sabe”. Sabe, então um monte de pequenas responsabilidades assim que eu tinha que me manter sempre muito firme e ao mesmo tempo quando quem sabe eu ia começar a me sentir um pouco parecido como a Frida falou com a Eliana falou, “não, mas só um pouquinho: eu sou privilegiada, ninguém na minha família pegou Covid o que que eu tô reclamando... [...]* (DOC-CAT8/9).

No relato de Berta, alguns pontos específicos destacados: primeiro a questão de nunca ter parado para pensar, fazer um balanço dessa situação, o que foi proporcionado pelo grupo focal. Outro ponto importante reside no fato de que as atribuições da vida, filhos, marido, emprego, a ocuparam de tal forma que ela precisou ser forte e seguir em frente, apesar de tudo o que estava acontecendo no mundo. Outro aspecto que chama a atenção é em relação aos pais da docente que confiam a ela as informações sobre vacinarem-se ou não, já que, pelo seu relato, são pessoas mais simples e que confiam na filha professora, por ser “estudada” e poder dar as respostas em relação a esse assunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A humanidade enfrenta agora uma crise global. Talvez a maior da nossa geração. As decisões que as pessoas e os governos tomarem nas próximas semanas provavelmente moldarão o mundo por muitos anos. Moldarão não apenas nossos sistemas de saúde, mas também a economia, a política e a cultura. Precisamos agir com presteza e convicção. E também levar em conta as consequências a longo prazo de nossas ações. Ao escolher entre as alternativas que se apresentam, devemos nos perguntar não apenas como superar a ameaça imediata, mas também que tipo de mundo habitaremos uma vez passada a tempestade. Sim, a tempestade passará, a humanidade sobreviverá, a maioria de nós ainda estará viva – mas habitaremos um mundo diferente (HARARI, 2020, p. 29).

O processo de pesquisa se dá, primeiramente, no ano de 2020, através da aplicação do questionário com os estudantes da escola. Baseado nas 134 respostas obtidas, foi possível compreender o comportamento dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, durante a pandemia. Tanto por meio de dados quantitativos, quanto a partir de questões dissertativas e abertas, foi possível traçar um perfil dos estudantes. Nas respostas dos alunos, evidenciaram-se seus anseios, inseguranças e expectativas diante das incertezas. Analisando as respostas obtidas, buscou-se entender as perspectivas desses jovens ante um cenário delicado e inédito, tanto para esta geração de alunos quanto de professores.

Diante das interações ocorridas no grupo focal com os docentes, pode-se observar a riqueza de detalhes e sentimentos trazidos pelos professores. Diante de tantas incertezas e momentos de medo e aflição, a escola não parou em nenhum momento, ao contrário de algumas críticas recebidas de setores da sociedade com relação ao trabalho docente na pandemia. Homens e mulheres que, além das suas atribuições profissionais, precisaram dar conta de uma série de outras demandas familiares e pessoais, também precisaram lidar com as suas próprias angústias, além dos problemas trazidos pelos alunos. As conversas e os debates do grupo focal nos trazem uma pequena e rica amostra daquilo que foi vivenciado pelos docentes quando da suspensão das atividades presenciais e a transição para as aulas remotas no ano de 2020.

Com relação ao grupo focal realizado com os docentes, a primeira impressão que ficou após a realização do encontro foi de muita satisfação em se ter um grupo tão participativo. Foram aproximadamente 2h30min de conversas. Da dinâmica inicial, a partir da leitura das respostas dos alunos nos cartões, surgiram todos os debates e interações. As questões norteadoras iniciais foram contempladas dentro

do diálogo, a partir delas. Desta forma, o trabalho do moderador foi facilitado, pois não houve necessidade, salvo em alguns pontos, de interromper a conversa para incluir alguma questão específica. O moderador atuou como um guia da conversa, percorrendo os caminhos já propostos nas respostas trazidas pelos estudantes.

O grupo de professores contribuiu muito. Na minha percepção, professores e professoras precisavam ser ouvidos, precisavam falar sobre esse período tão conturbado e desafiador vivido por todos. Houve momentos de emoção dos participantes, momentos de solidariedade, momentos em que houve um debate mais acalorado, com algumas rugas, mas tudo transcorrendo de uma forma civilizada e dentro do tema proposto. Muitas questões foram aprofundadas na fala dos docentes, o que deu origem às categorias de análise analisadas nesta dissertação.

Uma outra impressão é importante de ser registrada: no início dos trabalhos, percebi que os colegas estavam se monitorando, tendo cuidado com as respostas. Isso pode ser justificado pela presença de um microfone no centro da mesa, por saberem que estavam sendo gravados e, até mesmo pelo fato de estarem ainda no início da conversa, portanto, ainda desenvolvendo e pensando sobre o que deveria ser dito. Por conhecer os colegas no dia a dia, dentro da naturalidade do ambiente escolar, pude perceber essas nuances no início dos trabalhos. Com o andamento da dinâmica e das interações, houve um relaxamento e os colegas passaram a discorrer mais sobre os temas e interagiram mais, inclusive fazendo mais interrupções nas falas uns dos outros e propondo outras questões que aprofundavam ainda mais aquilo que estava sendo proposto.

A riqueza desse tipo de trabalho me trouxe muita satisfação. Os colegas tinham muita necessidade de falar e esse encontro proporcionou isso a eles. Um momento que marcou bastante foi a emoção de uma colega que não conteve o choro quando falou sobre a sensação de abandono que sentiu no período da pandemia, por morar sozinha, não poder ver o pai por causa do distanciamento social e por ter poucos alunos a acompanhando nas aulas síncronas. Ao final do encontro ela foi abraçada por um dos colegas, de forma solidária, diante da sinceridade do seu relato. Um outro momento de emoção ocorreu quando uma das professoras leu um relato de uma aluna, como parte da dinâmica. Foi possível perceber o quanto aquilo mexeu com os colegas e o quanto momentos como esse são importantes para a reflexão daquilo que é feito dentro de uma rotina de trabalho árdua, cansativa, mas acima de tudo, humana, como é o campo da educação.

Com relação aos questionários respondidos pelos estudantes que participaram da pesquisa, é importante lembrar que dos 516 alunos matriculados na escola, 227 estavam participando de alguma forma das atividades remotas. Destes 227 alunos, 134 responderam à pesquisa. Logo, quando olhamos para os dados, é importante considerar a ausência das vozes do contingente de alunos que não participou da pesquisa. Podemos especular que muitos deles não participaram, pois não tiveram interesse na pesquisa, enquanto outros tantos talvez não tenham participado porque realmente não tiveram condições, ou nem ficaram sabendo da sua realização.

De qualquer forma, dos 134 estudantes participantes, pode-se traçar um perfil geral para esta análise. De acordo com as respostas obtidas, 41% deles estavam no primeiro ano do Ensino Médio. Destes, 78% estavam matriculados no turno da manhã, que é o maior turno da escola. Esse dado aponta que, por estudarem no turno da manhã, a maioria desses estudantes não trabalha ou faz estágio.

Esses alunos tinham entre 16 e 17 anos, eram solteiros e sem filhos. O grau de escolaridade do pai da mãe, na maioria dos casos, é ensino fundamental incompleto, ainda que fosse possível constatar também que havia um contingente de pais e mães com Ensino Médio completo em segundo lugar.

A maioria desses estudantes mora em residências onde vivem, no máximo, quatro pessoas e, dentre elas, pelo menos duas trabalham. A maioria mora em casa própria, com água encanada, energia elétrica e rua pavimentada. A maioria das residências possuem ao menos 6 cômodos.

Um total de 79% desses alunos afirma que pretende trabalhar ou estagiar durante a realização do seu Ensino Médio, no entanto, 62% informam que estão apenas estudando no momento. Destes, 57% estão registrados com carteira de trabalho assinada. A maioria dos alunos trabalhadores cumpre uma carga horária de até 20 horas por semana, 74% afirmam que os empregadores não lhes exigem horas extras, 69% dizem que a empresa os incentiva na continuidade dos estudos.

Desses estudantes que afirmam trabalhar, a maioria, mesmo vinculados a um emprego, dependem do dinheiro da família para a sua subsistência. Observa-se que 58% afirmam nunca ter reprovado em nenhuma série. Dentre aqueles que já foram reprovados, destaque-se que o primeiro ano do Ensino Médio é aquele que concentra o maior número de repetências. Dentre os componentes curriculares em

que esses alunos apresentam maior dificuldade de aprendizado, destacam-se a matemática, a física e a química.

Dentre os participantes pesquisados, 92% nunca abandonou a escola. Quando questionados sobre quem os incentivava a continuar estudando, a maioria respondeu que era a própria família.

Com relação às questões referentes aos recursos utilizados nas aulas remotas, dentre aqueles que responderam, fazendo-se essa ressalva, 99% afirmavam ter acesso à internet e, desses, 78% utilizavam o sinal de internet da sua própria residência. Com relação à qualidade do sinal da sua internet de casa, a maioria considera bom. A maioria, 64%, afirma sempre acessar as aulas remotas. Com relação ao equipamento utilizado para acessar as aulas, destaca-se o uso do celular, sendo que este aparelho, na maior parte das vezes, é de propriedade do próprio estudante. Na sequência, 62% dizem ter facilidade em acessar as aulas e 79% consideram o local reservado para seus estudos em casa adequado. Quando questionados se em algum momento durante a pandemia eles haviam pensado em desistir de estudar, 52% afirmaram que sim, que já pensaram em abandonar as aulas durante a pandemia, mesmo que, para 84%, era importante manter-se estudando durante a pandemia.

Um outro dado interessante mostra que, em 34% das respostas, houve perda de emprego nas famílias durante a pandemia, contra 64% que disseram que não houve perda de emprego.

Naquele momento, a maioria dos estudantes avaliou o seu aprendizado como regular, atribuindo uma nota de 2,93 numa escala que vai de 1 a 5.

A maioria dos estudantes, 75%, considerou que apenas às vezes seus professores demonstravam alguma facilidade no uso das tecnologias. Com relação às devoluções das atividades, 57% afirmaram que apenas às vezes devolviam as atividades dentro do prazo estipulado.

Com relação às questões dissertativas dos alunos, no que diz respeito à categoria “abandono escolar em 2020, na pandemia”, e com base na análise das respostas obtidas, chamam a atenção questões de ordem psíquica e emocional como a ansiedade, as dificuldades de adaptação e o acúmulo de tarefas solicitadas pelos professores. Além disso, destaca-se na fala dos alunos a pouca efetividade e o baixo nível de aprendizado atribuídos por eles mesmos.

Com relação às atividades remotas adotadas naquele momento, em caráter excepcional e emergencial, no que diz respeito aos sentimentos dos estudantes com relação ao ensino remoto, destacam-se tanto sentimentos positivos por estarem nas suas casas, em isolamento, protegidos do contágio do vírus, quanto sentimentos relacionados à tristeza, à saudade dos professores e dos colegas. Os estudantes ainda mencionaram dificuldades no aprendizado e também fizeram críticas ao baixo aproveitamento dos recursos digitais por parte dos docentes. Os estudantes citam a falta do contato social com professores e colegas.

Na categoria que diz respeito à organização dos estudos em casa durante a pandemia, os alunos afirmam que a rotina de estudos sofre interferências das dinâmicas do ambiente doméstico, pois precisam, também, dar conta de tarefas domésticas, com o intuito de ajudar os familiares que precisam sair para trabalhar, o que segundo esses alunos, pode atrapalhar na conciliação das atividades escolares. Outros alunos, no entanto, dizem ter uma organização sistematizada das suas atividades escolares em casa. Outra questão, que está relacionada ao abandono escolar e que afeta o desempenho dos alunos, é justamente o desemprego dos familiares, os cortes de salários e, conseqüentemente, a perda de estabilidade financeira de algumas famílias.

Outra categoria, trata de aspectos relacionados ao incentivo que os alunos trabalhadores recebem ou não por parte de seus empregadores para se manterem estudando. Nesse sentido, várias questões vêm à tona, como por exemplo, o próprio trabalho informal. Esta categoria se justifica, pois normalmente os empregadores exigem que o jovem estudante que trabalha em suas empresas esteja matriculado numa escola para a manutenção do seu emprego. Isso influencia diretamente na permanência ou não do estudante na escola. O contrário se dá em relação ao trabalho informal, o que nos leva à conclusão de que o trabalho informal, de forma geral, tira o aluno da escola, enquanto o trabalho formal o mantém, ainda que meramente pelas exigências do empregador.

Com relação aos dados dos professores, temos oito categorias de análise. A primeira categoria trata dos recursos digitais, aulas síncronas e participação discente. Os professores atribuem a não participação nas atividades remotas à desmotivação, ainda que eles não saibam especificar com precisão os motivos dessa desmotivação. Há outros fatores também, como a desorganização dos próprios professores e da própria escola com relação aos horários das aulas

síncronas, as dificuldades de comunicação com os estudantes apesar de todas as tecnologias disponíveis atualmente, o despreparo da rede estadual na implementação das aulas remotas, e a falta de acesso a equipamentos e internet de qualidade para participarem das atividades remotas.

Foi mencionado pelos docentes casos de inadaptação ou a falta de habilidade na utilização das tecnologias, e também a recusa, em alguns casos, em realizar as atividades síncronas, como uma espécie de negação do processo.

Na segunda categoria, os professores comprovaram que o abandono escolar foi potencializado nesse período. Contribuíram para isso, na visão dos docentes, diversos fatores, entre eles a falta do contato presencial, com os colegas (estudantes) e com os próprios professores, a falta de acompanhamento familiar, o capital cultural das famílias, a influência do nível socioeconômico. Também foi apontado por alguns professores a questão do desemprego, as crises de ansiedade, síndrome do pânico e a depressão. O ingresso no primeiro ano do Ensino Médio, o qual é o ano com o maior número de abandono em tempos normais, foi substancialmente agravado pela pandemia. Foram citados também os “ritos de passagem”, os quais não puderam ser vividos pelos estudantes quando eles trocaram de escola, já que o Olindo Flores da Silva é uma escola de Ensino Médio, sendo que os alunos que chegam à escola são todos provenientes de outras instituições. Desta forma, todos aqueles rituais de ingressar em uma escola nova, conhecer novos colegas, novos professores, novo ambiente, não puderam ser vividos. Neste contexto pandêmico, os alunos foram apresentados para uma escola virtual, em detrimento da escola presencial, ou seja, foram tolhidos de todo o processo envolvido no ingresso em uma nova escola na transição do ensino fundamental para o Ensino Médio.

Outros fatores elencados na revisão de literatura, como a maternidade e o casamento precoce foram citados pelos docentes como causas do abandono escolar. Também foram mencionados o desemprego, as mortes, as perdas de parentes durante a pandemia, a precariedade das condições de trabalho tanto de professores quanto de alunos, a falta de condições adequadas para a realização das aulas remotas.

Com relação ao domínio das ferramentas digitais por parte dos docentes, podemos citar a não adaptação de alguns professores, a própria negação do processo, a recusa em participar, a inserção no ambiente de aulas virtuais realizado

de forma abrupta e emergencial. Há, por outro lado, um fator positivo destacado das interações entre o grupo de professores: o reconhecimento de que houve uma alfabetização digital tanto de alunos quanto de professores, ainda que forçada pela contingência da pandemia. Por outro lado, um dos problemas apontados foi de que alguns professores seguiam lecionando de forma tradicional, mesmo nas plataformas digitais e, em consequência disso, esses docentes não souberam aproveitar a potencialidade deste ciberespaço. Um fator atribuído a isso está relacionado, segundo os docentes, à faixa etária mais avançada de alguns professores, o que pode ter acarretado dificuldades na alfabetização digital.

A formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado, de acordo com os professores, foi implantada de forma tardia, já no final do ano de 2020. Aqui, é importante destacar o volume de trabalho sob responsabilidade dos docentes, associado à pouca formação digital.

Na quarta categoria, que se refere aos modelos educacionais e autonomia discente, os professores constatam haver pouca autonomia dos estudantes, autonomia essa ainda mais exigida numa modalidade remota. Apesar dos avanços na alfabetização digital, perdeu-se a oportunidade, de acordo com o que foi trazido pelo grupo, de se rediscutir os modelos educacionais conservadores, ainda vigentes. De acordo com os debates promovidos pelo grupo, muitos professores estão fazendo as mesmas coisas, pedagogicamente falando, mediados, dessa vez, pelas tecnologias digitais.

O reforço das desigualdades escolares foi ainda mais contundente durante a pandemia, de acordo com professores e professoras. A quinta categoria fala da questão da relação escola-comunidade escolar. Durante a pandemia, num primeiro momento, a sociedade em geral, mostrou-se descontente com o fato de os professores estarem em casa, “sem trabalhar”. O trabalho docente foi questionado, num primeiro momento, pela sociedade, o que incomodou professores e professoras, pois, segundo eles, nunca tiveram um volume tão grande de trabalho quanto no período da pandemia e na modalidade de atividades remotas. A questão da emergência aliada à contingência surpreendeu a todos. Naquele momento, não havia preparo para a adoção das aulas remotas, o que causou muita confusão no início. A sociedade acabou, de uma certa forma, não valorizando, nesse primeiro momento, o trabalho dos professores. Passado um tempo, os pais e a sociedade em geral começaram a valorizar a escola e o papel do professor, justamente devido ao

fato de que os filhos já estavam há um longo período em casa, o que obrigou os pais a precisarem auxiliar os seus filhos nas tarefas escolares, levando-os a valorizarem o trabalho dos educadores e da escola.

Com relação à disponibilidade de recursos tecnológicos por parte dos docentes e dos discentes para a realização das aulas remotas, é importante destacar que os professores, no ano de 2020, estavam sem reajuste salarial desde 2014. Como os *Chromebooks* oferecidos pelo estado chegaram apenas no final do ano, professores e professoras precisaram utilizar equipamentos próprios para que pudessem trabalhar. Além disso, também tiveram que utilizar a internet da sua própria casa, sem nenhuma espécie de subsídio do governo para financiar os custos disso. Muitos estudantes, por outro lado, também acompanhavam as aulas em condições precárias devido à falta de recursos.

Professores relatam ainda que, apesar de todo o esforço feito para a efetivação das aulas remotas, permeadas por todas as dificuldades mencionadas anteriormente, atingiram apenas um número pequeno de estudantes, ou seja, os esforços dos professores tinham pouca efetividade. Apesar de toda a mobilização para que se implantassem as aulas remotas, o sentimento dos docentes é que houve pouco aproveitamento disso, afinal, um contingente muito grande de alunos sequer acessou as aulas.

Com relação à sobrecarga de trabalho, os professores relatavam que eram acionados o tempo todo pelos alunos, inclusive em seu horário de descanso e lazer. O estudante, por seu lado, queixava-se de receber um volume muito grande de tarefas e atividades a serem realizadas. Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor se queixava de que recebia mensagens fora de hora, nos finais de semana e no seu horário de lazer, os alunos, por seu lado, queixavam-se que não conseguiam falar com os professores e que não tinham a devida explicação com relação aos conteúdos.

Dos sentimentos dos docentes em relação ao período vivido em 2020, as dificuldades, as angústias, os medos, as incertezas vividas na pandemia, podemos destacar sentimentos como insegurança, abandono e solidão, além das reclamações em relação a questões burocráticas e administrativas, além das demandas pedagógicas e escolares.

Questões de ordem pessoal também foram mencionadas, como o fato de que alguns colegas necessitavam cuidar de pais idosos e que, por conta dos riscos da

pandemia, precisaram ficar afastados deles. Outros sentimentos como o cansaço pela desvalorização por parte da sociedade, frustração, medo, acúmulo de trabalho, sobrecarga de trabalho, questões de ordem emocional e psíquica forma mencionados.

Além disso, há que se ressaltar a preocupação expressa na fala dos docentes com relação ao aprendizado dos estudantes, prejudicado de forma extrema neste período. O esforço despendido pelos docentes não surtiu o efeito desejado, pois mesmo os estudantes que estavam regularmente acompanhando as aulas consideram, de fato, que seu processo de aprendizado foi prejudicado no período de adoção das aulas remotas. Além de toda a precariedade a que professores e alunos estavam submetidos, naquele momento, para a realização das aulas remotas de forma emergencial e improvisada, havia ainda a preocupação com questões emocionais dos seus alunos.

Diante desse cenário extremamente complexo, em que várias forças atuam em conjunto, não se pode atribuir o abandono escolar apenas a um ou mais fatores. Todas essas situações em conjunto contribuíram de forma decisiva para um cenário de abandono, pouco ou nenhum aprendizado e muito trabalho por parte dos docentes.

O futuro na área da educação nos reservará desafios muito grandes. Não se sabe ainda ao certo como se estabelecerá o funcionamento das aulas. Há uma tendência de que elas sejam híbridas, ou ainda, que a experiência das aulas remotas permaneça para algumas atividades específicas que podem ser realizadas a distância. Sabendo de todas as dificuldades que ocorreram no campo da educação por conta dos desafios impostos pela pandemia, especialmente aqueles enfrentados pelas escolas públicas, seus professores e seus estudantes, a efetividade e a eficácia do ensino remoto, modalidade de ensino que foi utilizado de forma paliativa, não atingiu seus objetivos, já que esbarrou, primeiramente, no ineditismo da situação pandêmica (o que não acontecia em pelo menos 100 anos), nas dificuldades com relação às adaptações tecnológicas e nos problemas de acesso aos meios para que as aulas remotas fossem viáveis, tanto por parte de professores mas, principalmente, por parte dos estudantes. Saviani e Galvão (2021) chamam a atenção de que:

Em virtude da pandemia do novo Coronavírus, as escolas aderiram ao chamado ensino 'remoto', com consequências diversas, como a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho docentes e demais servidores das instituições escolares (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.36).

Dessa forma, ainda vivendo num contexto de crise sanitária, encontram-se dificuldades em prever como será este cenário pós-pandemia, especialmente seus reflexos para o campo da educação. Harari (2020), enquanto historiador, nos dá algumas pistas e perspectivas sobre os possíveis cenários que enfrentaremos, especialmente diante daquilo que precisamos lançar mão nestes tempos de isolamento social:

Muitas medidas emergenciais de curto prazo se tornarão parte da nossa vida. Essa é a natureza das emergências: elas aceleram processos históricos. Decisões em tempos normais demandariam anos de deliberação são aprovadas em horas. Tecnologias incipientes e até perigosas são ativadas, pois os riscos de não fazer nada são maiores. Países inteiros assumem o papel de cobaia em experimentos sociais de larga escala. O que acontece quando todo mundo trabalha de casa e se comunica apenas à distância? O que acontece quando universidades inteiras passam a operar *on-line*? Em tempos normais, governos, empresas e autoridades educacionais jamais concordariam em produzir tais experimentos. Mas estes não são tempos normais (HARARI, 2020, p. 29).

De qualquer forma, algumas especulações acabam sendo formuladas por parte dos profissionais da área da educação. Algumas previsões podem ser feitas com boas possibilidades de confirmação futura, como, por exemplo, um maior uso das tecnologias em sala de aula e a utilização de ferramentas educacionais como repositórios para o acesso dos estudantes. Contudo, há que se sanar, primeiramente, a grande disparidade no que diz respeito ao acesso às tecnologias por parte de uma parcela significativa de nossos estudantes. De toda forma, essa parece ser uma tendência sem volta.

Haverá um aumento, portanto, nas diferenças sociais neste novo cenário? O aluno de escola pública poderá acompanhar o desenvolvimento tecnológico em um cenário que pode se revelar adverso em relação a emprego e renda? Isso contribuirá ainda mais para o abandono escolar?

Pode-se afirmar, sem medo de errar, que, para as equipes pedagógicas, diretivas e corpo docente, as experiências com o uso de aplicativos de videoconferência serão uma realidade, já que essa foi a forma que muitas secretarias municipais, coordenadorias regionais e escolas encontraram para manter

o contato, realizar reuniões ou mesmo instruir suas equipes durante o período de isolamento.

Além de tudo isso, de acordo com Laval (2019, p. 146), é preciso levar em conta os interesses econômicos no campo da educação, já que “[...] a globalização da educação on-line parece abrir às empresas um enorme mercado de venda de produtos educativos”. O autor também chama a atenção para o enfraquecimento das instituições públicas, já que “[...] com as tecnologias da informação e, sobretudo, com a internet, a utopia neoliberal de eliminar as fronteiras e enfraquecer as instituições públicas de ensino acredita ter encontrado seu caminho real” (LAVAL, 2019, p. 146).

É importante também ressaltar que a pandemia, de certa forma, ao forçar a implantação do ensino remoto pelo seu caráter emergencial, mudou a perspectiva dos interesses econômicos. Todas essas especulações estão baseadas naquilo que foi vivido durante o ano de 2020 e início de 2021. Se algumas coisas vieram para ficar na área da educação e outras não, só saberemos no futuro de um mundo pós-pandemia. Alguns autores como Saviani e Galvão (2021) nos dão alguns caminhos para esse período vindouro:

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação à distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto da sereia do ensino virtual (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Nesse sentido, podemos pensar um pouco nos encantos e nos desencantos correlacionados ao abandono escolar, especialmente nestes tempos de pandemia.

Podemos concluir que já havia desencanto com a escola antes do período pandêmico. A mesma escola que encanta por ser um local de convívio, de participação, de pertencimento, de troca de experiências, de admiração, muitas vezes com relação aos professores, pode ser um local de desencanto também, porque ela nos mostra como poderia ser diferente, mais interessante e mais acolhedora. A escola desencanta quando reproduz os modelos sociais, quando “expulsa” o aluno da escola. A escola desencanta quando é acessível apenas para um grupo restrito.

Aqui poderíamos pensar na questão meritocrática, por exemplo, que é tipicamente uma reprodução daquilo que se vive fora da escola. A escola acaba reforçando e reproduzindo a meritocracia, ou seja, classificando e premiando aqueles que são os melhores por mérito em detrimento de um grande contingente de jovens que não se adaptam a esse modelo. A escola, nesse sentido, é reprodutora das mazelas da sociedade. Diante disso, o estudante pode se questionar: estudar ou não estudar?

Aulas remotas, acúmulo de tarefas, em contraste com a possibilidade de um futuro melhor que passa pela educação. Aqui novamente podemos pensar: a escola pode ser um fator motivador com relação à permanência dos alunos, na perspectiva de uma carreira futura, quando esse aluno é incentivado e acolhido. Na pandemia, esse acolhimento acabou ficando totalmente prejudicado porque as relações passaram a ser intermediadas por um computador, por um celular, à distância. Seres humanos necessitam dessas interações pessoais, presenciais de acolhimento, ainda que, de forma virtual pudesse ser feito algum tipo de conversa com alguns estudantes.

Certamente os professores tiveram também esse papel de escuta, de fala, de aconselhamento. E é esse acolhimento que, muitas vezes, estimula o aluno na continuidade dos seus estudos. Por outro lado, muitos estudantes perceberam que, estudando ou não, fazendo ou não fazendo as atividades, ele acabaria sendo, lá no final do ano, aprovado. Nesse sentido, em que a meritocracia prevalece sobre qualquer outro aspecto nas relações escolares, especialmente quando se fala em avaliações e aprovações/reprovações, os estudantes não mais viram sentido em permanecer vinculados à escola, tendo de realizar um número sem fim de tarefas para que os resultados, ao final do ano, fossem os mesmos daqueles colegas que nada fizeram durante o ano, sejam pelos mais diversos motivos.

Naquele momento, mesmo que tenha sido a melhor decisão a ser tomada, ou seja, a promoção do aluno para o próximo ano, de uma certa forma, tornou-se um fator de grande desmotivação para aqueles que estavam realizando todas as atividades regularmente.

Desta forma, alguns estudantes poderiam não estar vendo onde, naquele momento, a educação os poderia levar, afinal de contas, havia demandas mais urgentes para eles darem conta naquele primeiro período da pandemia.

Quando se fala em encantos e desencantos, estímulos e desestímulos, crenças e descrenças, tendo como base a Teoria da Complexidade de Morin (2015), sabe-se que tudo está interligado. O desencanto, o desestímulo e a descrença, ou seja, os motivos que levam o estudante a não mais acreditar na escola *versus* os encantos, os estímulos e as crenças que o levam adiante, atuando em direções opostas, dependem de vários fatores internos e externos à escola e que, conforme a configuração dessas forças, resultará na persistência em continuar os estudos ou desembocará no abandono e na evasão escolar.

Pode ter pesado sobre a sociedade e, em consequência, sobre os jovens estudantes do Ensino Médio desta escola, a inação e as contradições das decisões governamentais em relação ao combate efetivo da doença. Isso se deve ao fato que, durante a pandemia, percebia-se uma guerra de discursos políticos, ora minimizando a doença, ora incentivando as pessoas a manterem-se em isolamento. Em muitos momentos, parecia que cada ente governamental estava tomando medidas isoladas, o que refletia em certa confusão da população.

Podemos refletir, também, sobre a descrença com relação à escola, ou seja, aquilo que foi possível ser feito naquele momento, de forma emergencial, abrupta, sem os recursos adequados e necessários, também afetou de forma substancial a relação de confiança com a instituição escolar e com a educação naquele momento. Como era possível que os estudantes depositassem sua confiança na escola e na educação, diante de um quadro de desorganização geral? Como eles poderiam acreditar numa escola que se configurava naquele momento totalmente improvisada, sem saber que rumos tomar e diante de diretrizes confusas por parte das instituições superiores?

A escola foi sendo colocada em xeque pela sociedade num primeiro momento para que, depois, devido às demandas em decorrência da presença dos filhos em casa, prevalecesse o reconhecimento do papel e da importância da educação e das instituições escolares.

No entendimento de alguns jovens, como poderiam estudar se, no entendimento deles, o professor e a escola estavam desorganizados devido a tantas demandas? Obviamente que aqui é preciso ser feita uma ressalva: isso não se deu por culpa dos professores, não por culpa da escola, mas devido a um contexto todo, de implantação emergencial do ensino remoto.

Essa descrença pode também estar associada a várias inseguranças que surgiram nesse período de isolamento, ou seja, em um período em que toda a humanidade foi desacomodada. Todos nós fomos forçados a mudar substancialmente as nossas rotinas. Uma situação totalmente dramática, de contingência, de muito medo, porque, naquele momento, não existia ainda a vacina da COVID-19. Não se sabia ao certo com o que estava se lidando. Observávamos pessoas aparentemente saudáveis, jovens também, sucumbindo à doença.

Algumas questões que se impõem: era possível acreditar na escola naquele momento de pandemia? Ou a escola, naquele momento, representava apenas o mero cumprimento de uma formalidade com o único objetivo da obtenção da aprovação, ainda que com pouco ou nenhum aprendizado? Estariam as secretarias de educação, representadas por suas escolas, preocupadas apenas em justificar à sociedade que o trabalho das escolas estava sendo feito, por meio de um grande número de tarefas e atividades remotas? A sobrecarga de trabalho, relatada pelos professores, não ajudou também a desencadear no abandono escolar?

Neste intrincado processo, a pandemia trouxe consequências diversas que contribuíram decisivamente para o aumento das desigualdades educacionais e de forma decisiva para o agravamento do abandono escolar. Há que se ressaltar que, juntamente com a pandemia, uma série de fatores econômicos, sociais, culturais e emocionais, tecidos nesta rede complexa, atuaram de forma a agravar quadros de exclusão escolar que, antes da pandemia, já eram preocupantes. Esses novos elementos amplificaram e potencializaram as desigualdades, dando-lhes ainda mais destaque e escancarando algo que já deveria ter sido enfrentado de forma mais séria pelos governos, gestores, professores e pela sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais**. e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 6 n. 12, ago. 2017.
- ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.
- ALVES, Edmilson José. **Abandono no Ensino Médio**: um estudo de caso sobre as ações gestoras na escola Constâncio no município de Nacip Raydan – MG. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8540>. Acesso em: 25 set. 2020.
- ALVES, Elaine Jesus; Faria, Denilda Caetano de. Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 1-18, abr./jun. 2020.
- ALVES, Elisângela de Sousa. **Evasão escolar**: evasão escolar no Ensino Médio - causas e propostas para a sua redução. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal, 2019. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/10092>. Acesso em: 19 set. 2020.
- AQUINO, Maria Guiomacy da Silva de. **Atuação da equipe gestora das escolas de Ensino Médio diante da evasão**: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara – AM. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4366906. Acesso em: 12 set. 2020.
- BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **O abandono do Ensino Médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA**: uma teia de relações. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218316>. Acesso em: 19 set. 2020.
- BARTOLINI, Ana María; GERLO, Graciela. Reflexiones sobre experiencias de abandono de escuela secundaria y doctorado en Argentina. Modos de cierre y condicionantes individuales e institucionales. **Universitas Humanística**, n. 83, 2017, p. 85-108. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.uh83.reae>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020a. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020**. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-173-de-27-de-maio-de-2020-258915168>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020d. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349#:~:text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020**. Em atenção ao disposto no art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, denominada de Lei de Responsabilidade Fiscal, solicito a Vossas Excelências o reconhecimento de estado de calamidade pública com efeitos até de 31 de dezembro de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19 declarada pela Organização Mundial da Saúde, com as consequentes dispensas do atingimento dos resultados fiscais previstos no art. 2º da Lei nº 13.898, de 11 de novembro de 2019, e da limitação de empenho de que trata o art. 9º da Lei de Responsabilidade Fiscal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020e. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1867428. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Diário Oficial da

União, 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020.**

Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020g. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dicionário de Indicadores Educacionais.**

Brasília/DF: MEC/INEP, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAMARGO, D. B.; RIOS, M. P. G. Evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina. **EccoS** - Revista Científica, São Paulo, n. 46, p. 33-51. mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.4287>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 12(2): 73-81, mai./ago. 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CHAVES, Brisa Bela Alves Nascimento. **Evasão no Ensino Médio**: estudo de caso no interior de Minas Gerais. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/handle/uff/11449>. . Acesso em: 19 set. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS (CEEEd). **Parecer nº 0001/2020.**

Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19. Porto Alegre: CEEEd, 2020a. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>. Acesso em: 15 set. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEEEd/RS). **Parecer nº 0002/2020.**

Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da Covid-19. Porto Alegre: CEEEd, 2020b. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0002-2020>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEEEd/RS). **Parecer nº 0004/2020**. Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do RS sobre os procedimentos a serem adotados para a integralização da carga horária do ano letivo de 2020 e o replanejamento curricular de 2020/2021, nos termos da Lei federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 e sua respectiva regulamentação. Porto Alegre: CEEEd, 2020c. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0004-2020>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS (CEEEd). **Portaria nº 20**. Indicativos pedagógicos para reabertura das instituições de ensino no RS. Porto Alegre: CEEEd, 2020d. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Downloads/14122645-1591814482-documento-gerado-pelo-gt-pandemia-final-08-de-junho-2020.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEEEd/RS). **Resolução nº 352, de 24 de junho de 2020**. Determina e orienta procedimentos para o monitoramento da realização das atividades domiciliares, pelas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEEd nº 01/2020. Porto Alegre: CEEEd, 2020e. Disponível em: http://www.aesufope.com.br/CEED_Resolucao_N_352_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CP). **Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: CNE, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CP). **Parecer CNE/CP nº: 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: CNE, 2020b. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/pcp015_20.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CP). **Parecer CNE/CP nº: 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: CNE, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso em: 18 dez. 2020.

COSTIN, Claudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 43-51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.004>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo. *In*: MAYER. Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy, Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 197- 218.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37 n. 135, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289-304, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça na escola. **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>. Acesso em: 13 fev. 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

DUTRA-THOME, Luciana; PEREIRA, Anderson Siqueira; KOLLER, Silvia Helena. o desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 101-109, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100101&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2021.

EVERTON, Maria do Socorro Brandão. **Uma década do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará**: uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50940>. Acesso em: 25 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FRITSCH, Rosângela (org.). **Ensino Médio**: caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Oikos, 2015.

FRITSCH, Rosangela *et al.* Percursos escolares de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 543-567, set. 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000300543&tng=pt. Acesso em: 13 mar. 2021.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Trajetórias escolares de “sucesso” de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas. **Revista Meta: Avaliação**, v. 11, n. 33, p. 664-693, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2320>. Acesso em: 13 mar. 2021

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. Trad. Odorico Leal. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores Educacionais**. Brasília/DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 jan. 2021.

JUVENTUDES. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019

LIMA, Renata Renier de. **O abandono escolar no Ensino Médio da Escola Estadual Rui Barbosa**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9571>. Acesso em: 19 set. 2020.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no Ensino Médio noturno**: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6090685. Acesso em: 12 set. 2020.

MAISSIAT, Georges Ignácio. **Pequeno Dicionário de Latim**. Porto Alegre, 2002. Edigal

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORAIS, Cristiano Nívio de. **Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio**: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6024>. Acesso em: 25 set. 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Andréa Silva de; THUMS, Angela; ALVES, Katiussé Içara. Evasão e abandono escolar: do princípio da fuga ao caminho para a permanência. *In*: FRITSCH, Rosângela (org.). **Ensino Médio**: caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Oikos, 2015, p.45-64.

PAULA, José Roberto Pereira de. **Desigualdade social e educação**: considerações sobre o Ensino Médio no município de Adrianópolis/PR (1964-2017). 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8259402. Acesso em: 12 set. 2020.

PINHEIRO JÚNIOR, Francineudo Duarte. **Análise dos fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio da EEM José Milton de Vasconcelos Dias**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11145>. Acesso em: 19 de set. 2020.

RESENDE, Max Cardoso de. **Análises econométricas sobre a permanência dos alunos do Ensino Médio da rede pública catarinense**. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/19383>. Acesso em: 25 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Porto Alegre: Palácio Piratini, 2020a. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde e Educação. **Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 01/2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Palácio Piratini, 2020b. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/09101819-republicacao-portaria-conjunta-ses-e-seduc-rev-reuniao-06-jun-rev-aj-08-06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ROOS, Míria Maria de Souza. **O Ensino Médio Politécnico**: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5202>. Acesso em: 25 set. 2020.

SAMPAIO, Francisca Elieuzza Rodrigues. **Programas de Aprendizagem no combate à evasão escolar**: proposta de intervenção em uma escola pública de Ensino Médio do município de Fortaleza-CE/Brasil. 2018. Dissertação. (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal, 2018. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6904>. Acesso em: 19 set. 2020.

SANTOS, José João Lopes dos. **reprovação no primeiro ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Ribeirão das Neves – MG**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7100>. Acesso em: 19 set. 2020.

SANTOS, Adriana Boh dos. **O abandono escolar em duas Escolas Estaduais da CDE 05 de Manaus/AM**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6758> . Acesso em: 25 set. 2020.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da presença**: uma estratégia para o sucesso escolar. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8764>. Acesso em: 25 set. 2020.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto nº 9.695, de 15 de outubro de 2020**.

Altera o Decreto nº 9.598, de 22 de junho de 2020, que reitera a declaração de estado de calamidade pública no âmbito do Município de São Leopoldo para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em:

https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download_anexo/Dec.%209.695%20-Altera%20o%20Dec.%209.598%20que%20Reitera%20o%20estado%20de%20Calamidade%20P%C3%BAblica%20-%20Covid-19.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade** - ANDES-SN, ano XXXI, n. 67, jan. 2021, p. 36-49. Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, Helton Luís da. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira**: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136393>. Acesso em: 19 set. 2020.

SILVA, Lilian Aparecida Franco da. **Possíveis influências dos projetos de intervenção realizados na Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo nas taxas de abandono do Ensino Médio**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6745>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Patricia Borges Coutinho da *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200445&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2021.

SILVA, Wilson Amaro da. **O abandono escolar no Ensino Médio Noturno da Escola Estadual Frei Levino em Monte Belo (Minas Gerais)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10854>. Acesso em: 25 set. 2020.

SOUZA, Eliézio Moura de. **A reprovação, evasão e abandono no Ensino Médio Noturno de uma Escola Estadual do Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5368>. Acesso em: 19 set. 2020.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Políticas públicas estaduais e os indicadores de qualidade no Ensino Médio: correlações e consequências**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6383>. Acesso em: 25 set. 2020.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela. Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do RS. *In: Fritsch, Rosângela (org.). Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar*. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 45-64.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Evasão Escolar no Ensino Médio em Escolas Públicas

Este questionário tem o objetivo de conhecer o comportamento dos estudantes do Ensino Médio durante a pandemia de COVID-19, quando da suspensão das aulas presenciais e a adoção das aulas remotas. Sua contribuição é muito importante nesse estudo que faz parte do Projeto de Pesquisa sobre evasão no Ensino Médio em escolas públicas, vinculado ao Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Procure escrever o mais detalhadamente possível as questões descritivas. As respostas serão tratadas de forma anônima. Obrigado pela sua colaboração!

* Obrigatória

1. Li e concordo com os termos deste questionário *

() Concordo () Não concordo

Questões pessoais

2. Sexo (biológico) *

() Feminino () Masculino

3. Ano do Ensino Médio em que estou matriculado *

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

4. Estou matriculado no turno da: *

() Manhã

() Tarde

() Noite

5. Idade *

() Entre 14 e 15 anos de idade

- Entre 16 e 17 anos de idade
- Entre 18 e 19 anos de idade
- Mais de 20 anos de idade

6. Qual o seu estado civil? *

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outros

7. Você tem filhos? *

- Sim Não

8. Em caso afirmativo, quantos filhos você tem?

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

9. Qual o grau máximo de escolaridade de seu pai? *

- Não sei
- Analfabeto
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação

10. Qual o grau máximo de escolaridade de sua mãe? *

- Não sei
- Analfabeta

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação

11. No total, quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais

12. Quantas das pessoas que moram com você trabalham (incluindo você)? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais
- Nenhuma

Condições de moradia

13. A casa/apartamento que você mora é: *

- Própria
- Alugada
- Emprestada/cedida
- Área verde
- Financiada pelo programa federal de habitação
- Outra

14. A casa onde você mora tem água encanada/tratada? *

Sim Não

15. A casa onde você mora tem luz elétrica (eletricidade)? *

Sim Não

16. A rua onde você mora tem calçamento (pavimentação)? *

Sim Não

17. Quantos cômodos/peças tem sua casa? *

1

2

3

4

5

6

Mais de 6 cômodos

Trabalho/Estágio

18. Você pretende trabalhar/estagiar durante a realização do seu Ensino Médio? *

Sim

Não

Ainda não tenho certeza

19. Atualmente você: *

Apenas estudo

Estudo e trabalho

Estudo e faço estágio

Parei de estudar esse ano e estou apenas trabalhando

20. Caso você trabalhe, seu vínculo empregatício é:

Formal (carteira assinada)

Informal (sem carteira assinada)

21. Caso você já esteja trabalhando ou fazendo estágio, há quanto tempo você está nessa atividade?

- Menos de 1 anos
- Entre 1 e 2 anos
- Mais de 2 anos

22. Em média, quantas horas por semana você trabalha/faz estágio?

- No máximo 20 horas semanais
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais
- Mais de 40 horas semanais

23. A empresa exige que você faça horas-extras? (caso já esteja trabalhando/estagiando)

- Sim Não

24. A empresa em que você trabalha/faz estágio incentiva a continuidade dos seus estudos?

- Sim Não

25. Em qual situação você se enquadra? (Caso você já trabalhe ou faça estágio)

- Trabalho/faço estágio, mas dependo do dinheiro da família
- Trabalho/faço estágio e não dependo do dinheiro da família
- Trabalho/faço estágio e ajudo no sustento de outras pessoas

26. Que tipo de facilidade e/ou incentivo para continuar estudando você recebe da sua empresa?

Estudos

27. Você já teve alguma reprovação? *

Sim Não

28. Em caso afirmativo, quantas reprovações você já teve?

Quantidade:

1

2

3

4

5

6

7

29. Em caso afirmativo, em qual(is) ano(s) reprovou?

1º ano do Ensino fundamental

2º ano do Ensino fundamental

3º ano do Ensino fundamental

4º ano do Ensino fundamental

5º ano do Ensino fundamental

6º ano do Ensino fundamental

7º ano do Ensino fundamental

8º ano do Ensino fundamental

9º ano do Ensino fundamental

1º ano do Ensino Médio

2º ano do Ensino Médio

3º ano do Ensino Médio

30. Em qual(is) componente (s) curricular (es) você tem mais dificuldade de aprendizado? (Você pode marcar mais de uma opção) *

Língua Portuguesa

Literatura

Língua Inglesa

Língua Espanhola

Educação Física

Arte

- Matemática
- Física
- Química
- Biologia
- História
- Filosofia
- Sociologia
- Geografia
- Religião
- Todas
- Nenhuma

31. Você alguma vez abandonou a escola? *

- Sim Não

32. Se abandonou, por quanto tempo foi?

- 1 ano
- 2 anos
- Mais de 3 anos

33. Em caso afirmativo, em qual(is) etapa(s) abandonou? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- Ensino fundamental
- Ensino Médio

34. Quem o incentiva a continuar estudando? (Você pode marcar mais de uma resposta)*

- Eu mesmo
- Ninguém
- Família
- Escola
- Professores
- Amigos/colegas
- Outros

Aulas remotas (durante a pandemia de COVID-19)

35. Você tem acesso à internet? *

Sim Não

36. Em caso afirmativo, você acessa a internet por meio de: (pode marcar mais de uma alternativa)

Dados móveis

Wifi (da sua casa)

Wifi (empestado de vizinhos, amigos ou parentes)

Outros

37. Para o uso das suas necessidades, você considera a sua conexão à internet (onde 1 representa muito ruim e 5 representa excelente):

1 2 3 4 5

38. Você está conseguindo acessar as aulas remotas pelo Google Sala de Aula? *

Sempre

Às vezes

Nunca

39. Em caso afirmativo (sim) ou (às vezes), você acessa as aulas por meio de: (pode marcar mais de uma alternativa)

Celular

Computador pessoal (PC, Desktop)

Notebook/netbook

Tablet

Outros

40. O equipamento que você usa para acessar as aulas (celular, computador, notebook) é de quem? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

Meu

Dos meus familiares

- Emprestado por um amigo
- Da escola
- Outros

41. Você tem facilidade no uso da tecnologia para acessar as aulas?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

42. Você considera que tem um espaço adequado para estudar em sua casa? *

- Sim Não

43. Você já pensou em desistir de estudar durante a pandemia? *

- Sim Não

44. Você considera importante manter-se estudando neste período de pandemia?*

- Sim Não

45. Alguém que mora na sua casa perdeu o emprego/trabalho durante a pandemia?
*

- Sim Não

46. Com relação ao seu aprendizado durante a pandemia com as aulas remotas, você considera (1 representa muito ruim e 5 representa excelente):

- 1 2 3 4 5

47. Você percebe que seus professores têm facilidade com o uso das tecnologias durante as aulas remotas? *

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

48. Você tem conseguido devolver as atividades solicitadas no prazo determinado pelos professores?

- () Sempre
- () Às vezes
- () Nunca

49. Quantas horas você dedica por dia para seus estudos para as atividades da escola?

- () No máximo 1h
- () Mais de 1h a 3h
- () Mais de 3h a 4h
- () Mais de 4h

50. Se você já pensou em abandonar os estudos neste ano, o que te levou a pensar nesta possibilidade? *

51. Que tipo de sentimentos você tem em relação ao ensino remoto? Como se sente? *

52. Como você se organiza para estudar em casa? *

APÊNDICE B - ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA

Quadro 10 - Artigos selecionados

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Douglas Branco de Camargo e Mônica Piccione Gomes Rios	Evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina	EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 46, p. 33-51. mai./ago.	2018
2	Rosangela Fritsch e Ricardo Ferreira Vitelli	Trajetórias Escolares de “Sucesso” de Estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas	Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 664-693, dec.	2019
3	Luciana Dutra-Thome; Anderson Siqueira Pereira e Silvia Helena Koller,	O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores	Psic.: Teor. e Pesq., Brasília , v. 32, n. 1, p. 101-109, mar.	2016
4	Ana Maria Bartolini e Graciela Gerlo,	<i>Reflexiones sobre experiencias de abandono de escuela secundaria y doctorado en Argentina. Modos de cierre y condicionantes individuales e institucionales</i>	Universitas Humanística, 83, 85-108.	2017
5	Rosangela Fritsch; Ricardo Ferreira Vitelli; Cleonice Silveira Rocha e Camila Rivaldo Fensterseifer	Percursos escolares de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características	Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 27, n. 104, p. 543-567, Set.	2019
6	Patricia Borges Coutinho da Silva; Nayane Caldeira Rezende; Teresa Cristina Correia Quaresma e Alvaro Crispino	Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)	Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 24, n. 91, p. 445-476, Jun.	2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 11 - Dissertações selecionadas

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Maria Guiomacy da Silva de Aquino	Atuação da equipe gestora das escolas de Ensino Médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara-AM	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2016
2	José Roberto Pereira de Paula	Desigualdade social e educação: considerações sobre o Ensino Médio no município de Adrianópolis – PR (1964-2017)	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP - Programa de Pós-Graduação em Educação	2019
3	Elisangela de Souza Alves	Evasão escolar: evasão escolar no Ensino Médio: causas e propostas para a sua redução	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação	2019
4	Eliézio Moura de Souza	A reprovação, evasão e abandono no Ensino Médio noturno de uma escola estadual do Amazonas	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2016
5	Francisca Elieuzza Rodrigues Sampaio	Programas de aprendizagem no combate à evasão escolar: propostas de intervenção em uma escola pública de Ensino Médio no município de Fortaleza-CE/Brasil	Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Mestrado em Docência e Gestão da Educação	2018
6	Brisa Bela Alves Nascimento Chaves	Evasão no Ensino Médio: estudo de caso no interior de Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2019
7	Juliana Bicalho de	O abandono do Ensino	Universidade Estadual	2018

	Carvalho Barrios	Médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA: uma teia de relações	de Londrina - UEL	
8	Eliã de Menezes Salgado da Luz	Análise do abandono escolar no Ensino Médio: a realidade de uma escola estadual de Manaus/AM	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2017
9	Renata Renier de Lima	O abandono escolar no Ensino Médio da Escola Estadual Rui Barbosa	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2018
10	José João Lopes dos Santos	Reprovação no primeiro ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Ribeirão das Neves – MG	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2018
11	Francineudo Duarte Pinheiro Junior	Análise dos fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio da EEM José Milton de Vasconcelos Dias	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2019
12	Helton Luis da Silva	Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas	2016
13	Edmilson José Alves	Abandono no Ensino Médio: um estudo de	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de	2018

		caso sobre as ações gestoras na Escola Constâncio no município de Nacip Raydan – MG	Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	
14	Wilson Amaro da Silva	O abandono escolar no Ensino Médio noturno da Escola Estadual Frei Levino em Monte Belo (Minas Gerais)	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2018
15	Lilian Aparecida Franco da Silva	Possíveis influências dos projetos de intervenção realizados na Escola Estadual Antônio Martins do Espírito Santo nas taxas de abandono do Ensino Médio	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2017
16	Adriana Boh dos Santos	O abandono escolar em 2 escolas estaduais da CDE 05 de Manaus/AM	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2017
17	Cristiano Nívio de Moraes	Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2017
18	Miria Maria de Souza Roos	O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Programa de Pós-Graduação em Educação	2016
19	Maria Socorro Brandão Everton	Uma década do projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: uma	Universidade Federal do Ceará – Mestrado Profissional em	2019

		investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do desengajamento escolar no Ensino Médio	Avaliação de Políticas Públicas	
20	Maria de Fátima Santos	Pedagogia da Presença: uma estratégia para o sucesso escolar	Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação/Ciências Sociais Aplicadas – Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes	2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Quadro 12 - Teses selecionadas

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Bernarda Elane Madureira Lopes	Evasão escolar no Ensino Médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares	Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Educação	2017
2	Max Cardoso de Resende	Análises econométricas sobre a permanência dos alunos do Ensino Médio da rede pública catarinense	Universidade Federal de Santa Catarina – Centro Sócio Econômico – Programa de Pós-Graduação em Economia	2018
3	Ricardo Ferreira Vitelli	Políticas Públicas Estaduais e os indicadores de qualidade no Ensino Médio: correlações e consequências	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Programa de Pós-Graduação em Educação	2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).