

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

**CARINA APARECIDA GROHE**

**PRÁTICAS DOCENTES PARA ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADES  
EDUCACIONAIS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO  
MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO/RS NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**São Leopoldo  
2024**



CARINA APARECIDA GROHE

**PRÁTICAS DOCENTES PARA ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADES  
EDUCACIONAIS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO  
MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO/RS NO CONTEXTO PANDÊMICO**

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: Profa. Dra. Rosangela Fritsch  
Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato

**São Leopoldo**

**2024**

G784p Grohe, Carina Aparecida.  
Práticas docentes para enfrentamento de desigualdades educacionais em uma escola estadual de ensino médio do município de São Leopoldo/RS no contexto pandêmico / Carina Aparecida Grohe. – 2024.  
176 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

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

1. Desigualdades educacionais. 2. Educação. 3. Ensino médio. 4. Práticas docentes. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

CARINA APARECIDA GROHE

**PRÁTICAS DOCENTES PARA ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADES  
EDUCACIONAIS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO  
MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO/RS NO CONTEXTO PANDÊMICO**

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 27/03/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

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

À minha orientadora, Rosangela Fritsch, pelo apoio desde o início, inspiração, disponibilidade e orientação generosa e humanizada. Por pegar-me pela mão e apresentar-me outros mundos, outro continente e uma possibilidade de fazer pesquisa aliada à amizade e ao companheirismo.

Ao meu coorientador, Darciel Pasinato, pela disponibilidade, orientação precisa e aprendizado.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, pela generosa apreciação de minha pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar – PPGEE/UNISINOS pela parceria, escuta atenta e contribuições ao longo desta pesquisa.

Aos colegas Daiane da Silva Doro, Henrique Souza e Márcia Cristina Furtado Ecoten pela parceria, aprendizados e escuta generosa.

Às colegas, Silvana Bianchi e Nicole Poltozi Magalhães (Grupo Rousseau), pelo companheirismo e pela amizade, desde o início do mestrado.

Ao colega Sílvio Nei da Silva Machado, incentivador, paciente, que viu em mim a pesquisadora que não existia e que foi se desenhando aos poucos. Sem a tua iniciativa, não poderia estar aqui agradecendo a tantas pessoas que conheci.

A todos os colegas da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, em especial aos docentes que prontamente colaboraram como participantes desta pesquisa, e à equipe diretiva que me permitiu estar ausente para as viagens de estudos que tive oportunidade de realizar durante o mestrado.

À minha família e amigos, aos quais quero orgulhar com esta trajetória.

## RESUMO

A pandemia de COVID-19 e o isolamento social serviram como lentes de aumento e acentuaram as desigualdades sociais, fazendo com que aqueles que encontravam na escola um espaço público com oportunidades para todos, se vissem praticamente isolados de qualquer tipo de acesso à educação. O cenário contemporâneo da educação no Brasil já configurava inúmeras crises e demandas no contexto anterior ao pandêmico. Diante disso, esta pesquisa trata de práticas docentes no período pandêmico para enfrentamento das desigualdades educacionais de estudantes. A pesquisa tem o objetivo geral de compreender as práticas docentes em tempos pós-pandêmicos e as relações com o enfrentamento de desigualdades educacionais dos estudantes de uma escola pública estadual de Ensino Médio de São Leopoldo/RS. Já, os objetivos específicos são: identificar e registrar as práticas docentes antes, durante o período pandêmico (2020/2021) e pós-pandêmico, especificamente no ano de 2022; mapear as percepções dos docentes sobre a relação das suas práticas e as influências nos percursos escolares dos estudantes; e analisar as práticas docentes e as suas percepções à luz da literatura. No referencial teórico, trago os conceitos de “prática docente” e “sucesso e insucesso escolar” sob a ótica de vários autores clássicos e contemporâneos. A dissertação buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais as relações das práticas docentes com o enfrentamento das desigualdades educacionais dos estudantes do Ensino Médio no período pós-pandemia (2022) em uma escola estadual de Ensino Médio no município de São Leopoldo? O estudo foi de abordagem qualitativa, mais especificamente um Estudo de Caso, com a produção de um Estado do Conhecimento, aplicação de questionário e realização de entrevistas com docentes. A metodologia utilizada nesta pesquisa, inicia-se com a Revisão de Literatura inspirada no Estado do Conhecimento; a escolha pelo método de Estudo de Caso através de questionário com docentes e entrevistas reflexivas com os mesmos docentes. A análise dos resultados obtidos pelos instrumentos da pesquisa baseou-se na Análise de Conteúdo, no qual constatou-se que os docentes pesquisados não mudaram suas práticas docentes após o período de retorno das aulas presenciais, no pós-pandemia. Os professores tiveram que se preocupar com diversos fatores tais como a implementação de aplicativos para as

aulas remotas e conectividade dos estudantes, deixando a elaboração de práticas docentes qualificadas em segundo plano. No retorno às aulas presenciais, docentes tiveram que receber os estudantes com problemas emocionais e com “vícios” de mau uso das tecnologias digitais. A formação oferecida aos professores pelos gestores foi insuficiente e a formação a partir da experiência ocasionada pela pandemia não ocorreu de forma substancial. As práticas docentes, juntamente com fatores socioeconômicos, entre outros, têm relação com as desigualdades educacionais, mas é preciso boa formação inicial e continuada dos docentes e valorização da educação pelo poder público, o qual necessita se responsabilizar pelas ferramentas para que os professores possam exercer suas práticas com qualidade, sem sobrecarga profissional.

**Palavras-chave:** Educação; práticas docentes; Ensino Médio; desigualdades educacionais.

## ABSTRACT

The COVID-19 pandemic and social isolation have served as magnifying glasses and have accentuated social inequalities, so that those who found school to be a public space with opportunities for all have found themselves practically isolated from any kind of access to education. The contemporary scenario of education in Brazil was already shaped by numerous crises and demands in the context prior to the pandemic. In view of this, this research deals with teaching practices in the post-pandemic period to address the educational inequalities of students. The overall aim of the research is to understand teaching practices in post-pandemic times and their relationship with tackling educational inequalities among students at a state secondary school in São Leopoldo/RS. The specific objectives are: to identify teaching practices before, during the pandemic period (2020/2021) and post-pandemic, specifically in the year 2022; to map teachers perceptions of the relationship between their practices and the influences on students school trajectories; and to analyze teaching practices and their perceptions in the light of the literature. The theoretical framework includes the concepts of "teaching practice" and "school success and failure" from the point of view of various classic and contemporary authors. The dissertation sought to answer the following research question: what are the relationships between teaching practices and tackling the educational inequalities of high school students in the post-pandemic period (2022) in a state high school in the municipality of São Leopoldo? To answer this question and its objectives, a qualitative study was carried out, more specifically a Case Study, with the production of a State of Knowledge, the application of a questionnaire and interviews with teachers. The methodology used in this research begins with the Literature Review inspired by the State of Knowledge; the choice of the Case Study method through a questionnaire with teachers and reflective interviews with the same teachers. The analysis of the results obtained by the research instruments was based on Content Analysis, which found that the teachers surveyed did not change their teaching practices after the return to face-to-face classes in the post-pandemic period. Teachers had to worry about various factors such as implementing

applications for remote classes and student connectivity, leaving the development of qualified teaching practices in the background. When teachers returned to face-to-face classes, they had to deal with students with emotional problems and "addictions" to the misuse of digital technologies. The training offered by managers was insufficient and training based on the experience of the pandemic did not take place in any substantial way. Teaching practices, along with socio-economic factors, among others, are related to educational inequalities, but there is a need for good initial and continuing training for teachers and for education to be valued by the public authorities, which need to take responsibility for the tools so that teachers can carry out their practices with quality, without professional overload.

**Key words:** Education; teaching practices; high school; educational inequalities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anúncio da decisão da OMS sobre a pandemia de coronavírus	16
Figura 2 - Cenário do fechamento de escolas no mundo	17
Figura 3 - Estrutura da Dissertação	28
Figura 4 - Prática e consciência profissional	35
Figura 5 - Características de uma investigação em educação	48
Figura 6 - Etapas da Revisão de Literatura	50
Figura 7 - Triangulação dos dados do presente estudo de caso	57
Figura 8 - Origem do questionário aplicado na escola Olindo Flores da Silva	59
Figura 9 - Localização do município de São Leopoldo no Rio Grande do Sul	68
Figura 10 - Localização do bairro Scharlau no município de São Leopoldo/RS	69
Figura 11 - Fachada da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos docentes	74
Gráfico 2 - Idade dos docentes	75
Gráfico 3 - Quantidade de escolas de atuação docente	76
Gráfico 4 - Área de atuação dos docentes	77
Gráfico 5 - Anos em que o docente atua	78
Gráfico 6 - Tempo de exercício docente	78
Gráfico 7 - Grau de escolaridade dos docentes	79
Gráfico 8 - Mudanças no retorno das aulas presenciais	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Práticas mais utilizadas antes do período pandêmico	81
Quadro 2 - Práticas mais utilizadas no retorno das aulas presenciais	83
Quadro 3 - Categorização das práticas docentes, antes e depois da pandemia	87
Quadro 4 - Categorias de pesquisa	95
Quadro 5 - Eixo temático: Carreira, profissão, acesso e condições de trabalho	167
Quadro 6 - Eixo temático: Planejamento e uso das tecnologias	168
Quadro 7 - Eixo temático: Desigualdades educacionais, sucesso e insucesso escolar, abandono escolar e evasão escolar	169
Quadro 8 - Eixo temático: Ensino Médio e juventudes	170

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento de Apoio Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAFTe	Comunidade Prática de Investigação, Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIIE	Centro de Investigação e Intervenção Educativas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
IA	Inteligência artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGEe	Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SC	Santa Catarina
SL	São Leopoldo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRITTER	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
U.PORTO	Universidade do Porto

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO...</b>	<b>16</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO...</b>	<b>30</b>
2.1 PRÁTICA DOCENTE.....	30
2.2 SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR.....	38
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO...</b>	<b>48</b>
3.1 REVISÃO DE LITERATURA: ESTADO DO CONHECIMENTO...	49
<b>3.1.1 Busca e mapeamento iniciais.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2 A escolha do método de Estudo de Caso...</b>	<b>55</b>
3.3 QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> .....	58
3.4 ENTREVISTA REFLEXIVA.....	62
3.5 CAMPO EMPÍRICO: A ESCOLA OLINDO FLORES DA SILVA E SEU ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA.....	67
<b>4 AS PRÁTICAS DOCENTES ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA: UMA VISÃO GERAL DOS PROFESSORES.....</b>	<b>74</b>
4.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> APLICADO AOS DOCENTES...	74
<b>5 AS PRÁTICAS DOCENTES NOS CONTEXTOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO: A ESCUTA DOS PROFESSORES.....</b>	<b>92</b>
5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	92
5.2 CATEGORIAS DE PESQUISA.....	95
<b>5.2.1 Aulas remotas e internet.....</b>	<b>96</b>
<b>5.2.2 Dificuldades com os estudantes na pandemia.....</b>	<b>100</b>
<b>5.2.3 Dificuldades com os estudantes no pós-pandemia.....</b>	<b>105</b>
<b>5.2.4 Formação docente e planejamento.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2.5 Situação socioeconômica dos estudantes.....</b>	<b>119</b>
<b>5.2.6 Práticas que permaneceram no pós-pandemia.....</b>	<b>128</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE A - PLANILHA DE MAPEAMENTO DA REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B - PLANILHA DE PESQUISAS SELECIONADAS PARA A REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE C - QUADROS COM OS EIXOS TEMÁTICOS ORIUNDOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>167</b>

<b>APÊNDICE D - PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA ESCOLA OLINDO FLORES.</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE E - LINK PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA ESCOLA OLINDO FLORES DA SILVA.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE F - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA OLINDO FLORES DA SILVA.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, integrada à Linha de Pesquisa I: História, Políticas e Gestão da Educação, que tem como foco as políticas, os processos e as práticas relacionadas à educação em diferentes configurações históricas. Ancorado a essa linha, integro o Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional e Escolar (PPGEe/UNISINOS). Nesse sentido, a presente pesquisa se articula com ambos, Linha e Grupo de Pesquisa, e trata de práticas docentes para enfrentamento de desigualdades educacionais de estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do município de São Leopoldo/RS no período pós-pandêmico.

A educação e seus atores, entre eles estudantes e professores, em suas práticas, atividades e afazeres foram bruscamente impactados, no ano de 2020, com uma pandemia causada por uma doença oriunda do coronavírus, onde os planos e as vidas de todos os habitantes do planeta foram diretamente afetados em todos os âmbitos, inclusive na educação.

*Corona Virus Disease* ou como chamado mais popularmente: “COVID-19” foi o causador de uma contagiosa e fatal doença, a síndrome respiratória viral aguda, com provável origem em *Wuhan*, Centro-Sul da China, em 31 de dezembro de 2019 e logo espalhando-se pela província de *Hubei* com muitas mortes, principalmente entre idosos e pessoas com comorbidades (Santos, 2021). Em janeiro de 2020, o vírus chega à Europa, impactando a Itália de forma severa, com muitas mortes, atingindo principalmente idosos<sup>1</sup>. Sendo assim, aos onze dias do mês de março do ano de 2020 foi decretado o estado de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Figura 1 - Anúncio da decisão da OMS sobre a pandemia de coronavírus

11 Março 2020 | Saúde

Decisão foi anunciada pelo diretor-geral da OMS, Tedros Ghebreyesus, em Genebra; mundo já tem mais de 118 mil infecções com 4.291 mortes, a maioria na China, onde a doença surgiu; covid-19 está presente agora em 114 países; é a primeira vez que uma pandemia é decretada devido a um coronavírus.

<sup>1</sup> Disponível em: <https://news.un.org/pt/audio/2020/03/1707291> Acesso em: 23 dez. 2022.

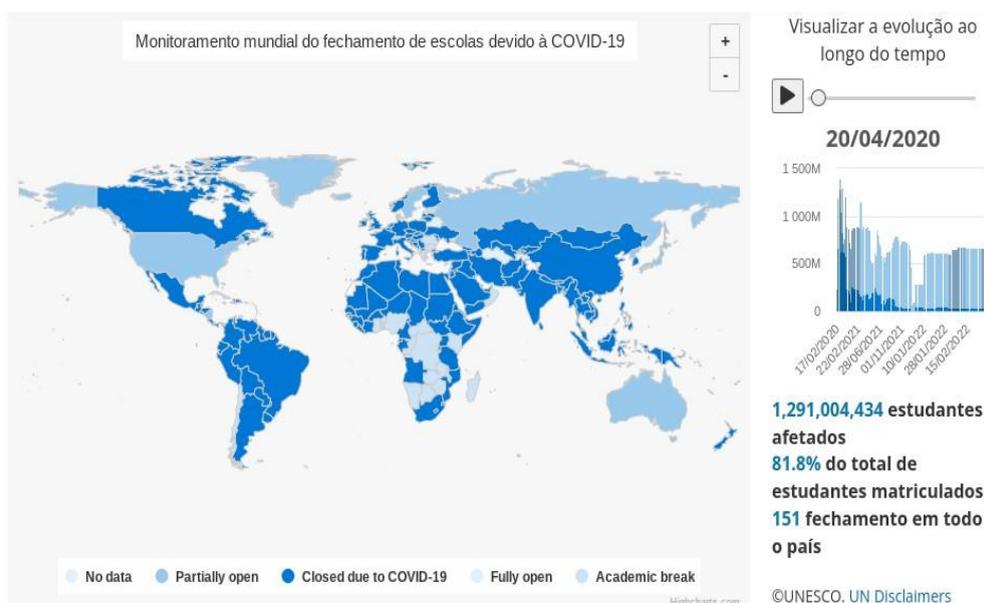
Fonte: Site Oficial da OMS (2020)<sup>2</sup>.

Essa decisão (Figura 1) fez o mundo parar, deixando milhões de pessoas em isolamento social, a fim de evitar ao máximo o contato entre pessoas de todas as idades e a disseminação ainda maior do vírus, que já havia resultado na morte de mais de 4 mil pessoas no mundo, principalmente na China.

No Brasil, enquanto outros países anunciavam o isolamento social total de sua população, como na China, por exemplo, as imagens que corriam o mundo, de cidades desertas e comércio fechado, pareciam um problema distante para os brasileiros (Santos, 2021). No final do mês de fevereiro, o primeiro caso de COVID-19 é registrado no Brasil e no mês seguinte, com o aumento das mortes, diversas medidas de restrição e isolamento se iniciam. Em agosto de 2020, menos de cinco meses após o registro do primeiro caso de COVID-19 no Brasil, 100 mil mortes foram registradas oficialmente no país<sup>3</sup>.

Os atravessamentos gerados pela pandemia refletiram rapidamente no âmbito da educação, uma vez que crianças, adolescentes e adultos de todo o mundo pararam de frequentar a escola, gerando um cenário de calamidade sanitária sem precedentes.

Figura 2 - Cenário do fechamento de escolas no mundo



<sup>2</sup> Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 09 set. 2022.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53710235>. Acesso em: 09 set. 2022.

Fonte: UNESCO (2020)<sup>4</sup>.

Na Figura 2, observa-se que, após pouco mais de um mês da decretação do estado de pandemia pela COVID-19, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) contabilizou que mais de 1 bilhão de estudantes foram afetados pelo fechamento das escolas, completando 151 países com aulas suspensas.

Veículos de comunicação de todo o país abordaram constantemente os paradoxos envolvendo a educação e a pandemia, sobre voltar ou não às aulas presenciais, questões que povoavam a mente de estudantes, pais, gestores, professores e especialistas sobre o assunto. Passados alguns meses, ainda não era hora de voltar, o período era crítico no que tange à pandemia, o contágio estava alto e a crise sanitária não parecia ter fim, com mortes e falta de leitos e equipamentos em hospitais. Os meios de comunicação indagavam sobre voltar ou não às aulas, como seria o futuro e como ficaria o aprendizado depois do isolamento social e se estar-se-ia perdendo muito tempo com o “fique em casa”<sup>5</sup>. Alguns pesquisadores sugeriam como solução para sair dessa crise educacional, uma sólida retomada das aulas combinando ensino presencial e não-presencial, o chamado ensino híbrido. Mas o problema no Brasil é que milhões de estudantes estavam digitalmente excluídos e, portanto, praticamente sem possibilidade de atividade escolar em um cenário de escola que já não vinha bem, que já vinha dando sinais de esgotamento, mesmo antes da crise pandêmica (Fabris e Sebastiany, 2022).

Fabris e Sebastiany (2022) reforçam a crítica de que a escola, antes da pandemia, já apresentava problemas:

[...] de tensionarmos e transformarmos o que conhecíamos por escola, aquela localizada antes da pandemia, escola moderna e arcaica, pois já não atende ao que precisamos para a educação contemporânea, para a reinvenção de uma escola que acolha as demandas do tempo presente. (Fabris e Sebastiany, 2022, p. 66).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 16 ago. 2022.

<sup>5</sup> Expressão amplamente usada para remeter ao isolamento domiciliar, referente à pandemia de COVID-19, que incentivava e conscientizava as pessoas a permanecerem em casa para evitar o contato entre infectados e a consequente disseminação da doença.

O cenário contemporâneo da educação no Brasil já configurava inúmeras crises e demandas no contexto anterior ao pandêmico. Necessidade de mudanças urgentes já se desenhavam a fim de se diminuir as desigualdades educacionais.

A crise pandêmica expôs muitas fragilidades da escola, mas queremos argumentar que a configuração espaço-temporal das instituições de ensino, a forma-escola consolidada no final do século XIX, já carregava consigo muitas críticas. Em decorrência da pandemia, todas as certezas foram estremecidas, as desigualdades recrudesceram, escolas e professores foram expostos à necessária e emergente mudança (Fabris e Sebastiany, 2022, p. 57).

A pandemia e o isolamento social serviram como lentes de aumento e acentuaram as desigualdades sociais (Morin, 2021), fazendo com que aqueles que encontravam na escola um espaço público com oportunidades de acesso universal, se vissem praticamente isolados de qualquer acesso à educação.

Não podemos nos espantar se, na balança “sobrevivência x escola” esta última acabe perdendo, já que, diante da crise sanitária provocada pela pandemia e a crise econômica em consequência também dela, na visão de muitos estudantes inseridos nesse contexto social, em que pesem todas as fragilidades econômicas, sociais e psicológicas, à escola seja destinado um papel menos importante, especialmente quando situações de maior urgência exigem a sua atenção, ainda que fique evidente a preocupação dos jovens com a continuidade dos seus estudos (Machado, 2021, p. 75).

Machado (2021) versa sobre a situação dos estudantes durante a crise sanitária, os quais acabam reproduzindo o perfil de toda uma sociedade que sofre com as consequências da pandemia. A balança “sobrevivência x escola”, citada no excerto acima, acaba com a escola derrotada frente à luta pela sobrevivência da população.

Devido ao isolamento social, durante praticamente todo o ano de 2020 e de 2021, as práticas docentes transcenderam o ensino rotineiro da sala de aula física nos ambientes escolares, buscando todo o tipo de estratégia de manutenção do vínculo entre estudantes e escolas. Estas tentativas improvisadas foram protagonizadas, muitas vezes, pelos professores que, através de estratégias inusitadas e até inéditas, desafiaram os obstáculos impostos pelo distanciamento social e pelo ensino remoto no intuito de manter um contato mais próximo com os estudantes.

As improvisações e experimentações em tempos de desafio e ruptura - da pandemia da COVID-19 à educação em épocas de outras emergências - mostraram a determinação, empenho e desenvoltura de professores e estudantes [...]. Durante a pandemia de COVID-19, o trabalho dos professores tornou-se mais visível publicamente, em especial para os pais ou responsáveis. Os altos níveis de conhecimento especializado e engajamento pedagógico exigidos dos professores tornaram-se simultaneamente valorizados e analisados por muitos (Unesco, 2022, p. 98).

Professores de todo o mundo depararam-se com a impossibilidade de exercer seu papel tal qual o reconheciam e, em meio à pandemia e ao isolamento, obrigaram-se a ficar longe das salas de aulas e dos ambientes escolares, como aponta Nóvoa (2022) sobre estratégias para alcançar aos estudantes:

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (Nóvoa, 2022, p. 25).

Ninguém estava preparado para enfrentar um isolamento tão prolongado como o que a pandemia provocou, evidenciando e acentuando tantas desigualdades na educação, mas a inventividade de muitos professores pode ser positivamente destacada (Nóvoa, 2022).

A abordagem aos estudantes por parte dos docentes se evidenciou como determinante no sucesso ou insucesso em termos de aprendizagens e até mesmo no que concerne ao abandono e evasão escolar. As metodologias e as práticas docentes precisaram ser cuidadosamente pensadas a fim de fazerem sentido no cotidiano do estudante e relevantes para seu futuro. As práticas docentes e metodologias no período de isolamento social e as aulas remotas mostraram-se significativas e determinantes para a permanência do estudante na escola, pois foi um dos meios de estabelecer ou de não perder o vínculo dos estudantes com a instituição escolar. Tal situação está na origem da temática desta investigação, e se coloca com um argumento de relevância social para esta pesquisa.

Alinhado a isso, destaco que a relevância pessoal desta pesquisa deve-se ao fato de uma vida profissional inteira dedicada à profissão docente, bem como a relevantes acontecimentos de vida relacionados aos professores que atravessaram e transformaram meu caminho. Sendo assim, descrevo agora minha trajetória, que culmina com a idealização desta pesquisa.

Como começar a escrever sobre si mesmo? Como traduzir em palavras o que parece estar tão claro durante todos os meus quarenta anos de existência: quem eu sou? Como o decorrer, aparentemente natural do dia a dia da minha vida foi encaminhando minhas escolhas? Como essas escolhas mudaram quem sou ou definiram quem realmente sou? Como cheguei até este momento escrevendo minhas memórias em um programa de Pós-graduação em Educação? O que me leva a um percurso formativo como pesquisadora? E o que me faz escolher a temática a ser pesquisada?

Nasci em uma cidade pequena, que pensava ser grande porque as cidades no seu entorno eram menores ainda, onde todos se conheciam, no mínimo, a título de sobrenome ou de quem eram seus pais ou outros antecessores. São Sebastião do Caí, cidade a cerca de 50km da capital Porto Alegre e, de acordo com o censo demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com, aproximadamente, 22 mil habitantes. Município, cuja população, ao meu olhar, tinha uma restrita visão de mundo ou de oportunidades, segundo a qual, trabalhar no comércio, indústria ou agricultura pareciam ser as opções de futuro profissional. Penso até, hoje em dia, que essa visão tão restrita era tida por mim com um certo olhar infantil, pois meus pais não haviam feito faculdade e isso somente parecia coisa de médico, dentista e advogado.

Na idade escolar, eu era uma criança que tinha como característica (quase sempre, obviamente, comum a todas as crianças) o amor por minhas professoras e o gosto em ir à escola (sempre pública). Admirava tudo na escola: seu funcionamento, sua estética, limpeza e principalmente as mulheres que lá trabalhavam, em especial as professoras, com enorme destaque e veneração pelas estagiárias do curso normal, as quais muito frequentavam minha escola pelo fato de haver oferta deste curso em uma instituição do bairro vizinho e, claro, as diretoras. As diretoras geralmente eram admiradas por sua vestimenta impecável, sempre sóbrias, muito bem arrumadas, maquiadas e com comportamento muito educado. Eu as achava lindas, mas muito mais distantes de mim do que as professoras e as estagiárias. Elas representavam, sem que eu percebesse, um leque de oportunidades diferentes ao pensar no futuro. Todas elas, fontes de inspiração, sinalizando que um futuro feliz e com oportunidades diferentes era possível.

Em casa, quando criança, sempre brincando de “escolinha” e, claro, sempre exercendo função de professora na brincadeira, vim me encantando pela profissão, talvez inconscientemente, porque nunca pensava em seguir carreira no magistério. Havia o “gosto” por essa carreira mas, em uma infância tão livre e sem cobranças em que vivi, nunca me preocupei em qual profissão seguir no futuro. Um tempo vivido sem pressão alguma, onde a mim e à maioria das crianças era permitido pensar de forma mais instintiva, para fazermos relações com o mundo que estávamos conhecendo e vivenciando e, enfim, formarmos nossa opinião de maneira natural e com poucas intervenções diretas.

Na adolescência, pela primeira vez, tive alguma dificuldade no estudo, mas não perdi o encanto pelos professores, não os amava mais como quando era criança, já não gostava tanto de ir à escola, mas sabia reconhecer que meus professores realizavam um trabalho admirável a ponto de me pegar pensando, às vezes sobre: “como sabem tanto?”; “como conseguiram fazer uma faculdade? Deve ser tão difícil...” Então, pelo que me elucida certamente a memória, admirava-os.

Assim continuei até que, em meados do primeiro ano do Ensino Médio, ainda na escola pública, amadureci minhas escolhas e comecei a perceber que todos ao meu redor estavam vislumbrando um futuro, pensando na universidade, em profissão, em namoro, casamento, enfim, coisas “sérias”. Tive, sim, que considerar escolhas sérias, também. Ora, todos falavam nisso. Foi necessário me enquadrar no padrão da conversa daqueles que tinham a mesma idade que eu e foi muito importante, decisivo.

No segundo ano do Ensino Médio, resolvi trocar de curso e ingressar no curso normal, na mesma instituição em que já estudava. Perdida em meio aos estudos sobre teorias educacionais, didáticas, filosofia, sociologia (que não eram nem citadas no Ensino Médio que eu cursava anteriormente) mas, a cada passo, com a incrível certeza de estar no lugar certo. Fascinada, novamente, com meus mestres e com uma sede de aprender nunca antes vista. A vontade de entrar em uma sala de aula que fosse “minha”, de realizar trabalhos que envolviam práticas com crianças das séries iniciais, nem que fossem práticas de algumas horas, era imensa e compartilhada por todas as minhas colegas de curso. Cada trabalho prático no chão de uma sala de aula era festejado. Ficávamos eufóricas com a possibilidade de trabalhar com as crianças. Era muito bom ter pessoas ao meu redor que compartilhavam do mesmo orgulho que eu: estar me tornando professora.

Durante os dois anos e meio que cursei “Magistério”, estudei e trabalhei como não imaginava. A quantidade de trabalhos muito detalhados e número de disciplinas e seus respectivos desdobramentos era enorme. Me sentia muito sobrecarregada, já vislumbrando como seria o meu dia a dia como professora formada e trabalhando em alguma instituição mas, tudo isso era motivo de orgulho. Meus pais e familiares viam nitidamente este esforço em realizar todas as tarefas e sentiam-se orgulhosos também, afinal, como haveria de ser fácil uma profissão tão admirável quanto a de professora? Eu percebia o orgulho na fala deles e sentia meu ego inflar bastante com isso. Hoje, aqui pensando, percebo o tamanho do orgulho que eu e eles sentíamos, bem maior do que eu imaginava na época.

Durante o pré-estágio (que ocorria durante o terceiro ano do Ensino Médio) e o estágio de um semestre ao final do curso, o trabalho que tive foi indescritível. A instituição em que eu estudava era tida como exemplo de formação de professores e a exigência por parte de nossas supervisoras era proporcional ao prestígio que o curso tinha. Mesmo com muitas dificuldades, obtive muito sucesso nestas duas etapas bem decisivas. A intensidade com a qual os desafios nos estágios surgiam eram determinantes para que muitas alunas desistissem da carreira e ficassem somente com o certificado de Ensino Médio. Eu persisti, curti e tive muito êxito nos meus estágios. Em nenhum momento pensei em desistir e sempre soube que chegaria até o final deste processo.

No dia da formatura, com direito à cerimônia de colação e toga, no clube mais famoso da cidade, simplesmente não conseguia conceber o tanto que estava acontecendo comigo. Era um orgulho tão grande, uma felicidade tão profunda, um sentimento bom demais que não sei como descrever, mas tenho saudades de sentir. Foi uma noite memorável. Uma mistura de sentimentos que permeavam nossa imaturidade saindo de uma adolescência muito bem vivida e a perspectiva do mundo da universidade e do trabalho que aquela cerimônia sinalizava, que estava muito próximo de se concretizar.

Agora formada, o que escolher estudar na universidade? Tenho que fazer vestibular, é este o cronograma, mas como escolher o que vou fazer para o resto da vida? Foi respondendo a esta segunda pergunta que consegui decidir o que queria me tornar. Era bastante óbvio que eu cursasse Pedagogia, mas a ideia de me tornar pedagoga era estranha. Não sabia se queria lidar somente com isso no futuro, parecia que eu já tinha estudado tanto sobre educação que queria arriscar outro

caminho. Tinha a nítida sensação de que queria ampliar meus conhecimentos, estudar algo diferente, mas não conseguia me imaginar fora do ambiente escolar. Entra aí, novamente, minha admiração por meus mestres.

Quando comecei a cursar Magistério, fiquei impressionada com o arcabouço de conhecimentos das professoras do curso. Mas, uma professora em especial me chamou muito a atenção. Ela não era a melhor professora entre as diversas que eu tinha, nem nitidamente a que entendia mais sobre assuntos ligados à educação, que eram os mais valorizados no curso. Ela ministrava uma única disciplina que se chamava “Didática de Ciências”, na qual aprendíamos como ensinar ciências para as crianças das séries iniciais. Era incrível, eu queria ser como ela. Pensava se seria ela uma pedagoga ou que formação teria para ministrar aquela disciplina que me fascinava tanto. Um dia, encorajei-me, perguntei e soube que ela era bióloga. Meu coração disparou e tudo fez sentido. O desejo de ensinar e a paixão desde sempre por animais, plantas, flores, fungos, bactérias e todo o mundo natural em geral fez o maior sentido que poderia fazer nesse mundo. Era perfeito e estava decidido: vou ser bióloga. Obrigada, professora Isolde (*in memoriam*) sempre inteligente, linda, doce, querida, empática, admirável.

Resumindo um grande período na universidade, estudei muito e, concomitantemente, trabalhei como professora de séries iniciais e de Biologia para o ensino fundamental e médio. E agora, vejo-me aqui, depois de mais de vinte anos trabalhando como professora na educação pública e tendo passado por inúmeras experiências com direção e supervisão de escola, iniciando uma pesquisa na pós-graduação em Educação sobre o trabalho docente. Posso dizer que eu sou o próprio campo empírico de minha pesquisa.

Durante toda a minha trajetória de vida, seja ela pessoal ou profissional, quando criança ou adulta, todos os grandes marcos e mudanças tiveram origem no chão da escola, e tenho presente como influência muito significativa o trabalho docente e seus desdobramentos. O que move minha pesquisa e o que a objetiva é o trabalho árduo e imprescindível de meus colegas docentes. Por ser tão impactante em tantas vidas, como foi na minha, e levando em conta que a admiração do trabalho de meus professores influenciou em minha escolha profissional e impactou na minha vida inteira até aqui, busco saber mais como o trabalho desses docentes impacta o futuro de tantos outros jovens.

Ainda justificando minha pesquisa, tenho que considerar que pouco antes de entrar no Mestrado, comecei a participar do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (PPGEe/UNISINOS) que me faz ter a certeza de que seria muito feliz “voltando” a estudar mais sobre Educação e que me faz perceber que, atualmente, tenho muito mais bagagem para falar sobre educação do que sobre Ciências Biológicas. A participação neste grupo me faz perceber que, além de bióloga, como sempre me intitulei automaticamente, sou professora, sou educadora. Também a partir desse grupo de pesquisa, um colega começou a me recomendar textos na área para que eu me apropriasse um pouco mais das discussões atuais do grupo e do campo da educação em geral. Nessas leituras, descobri António Nóvoa que simplesmente coroa e solidifica minha certeza de pesquisar práticas docentes. A maneira com a qual ele aborda qualquer tema, principalmente sobre docentes, fascina-me. É um autor que aborda nossa trajetória docente com a dignidade que merecemos. Quero que as pessoas, da área da educação ou não, leiam minha pesquisa e percebam o respeito e apropriação devidos sobre o tema na minha escrita, assim como percebo em Nóvoa.

Como relevância acadêmica, destaco os resultados que obtive no Estado do Conhecimento. Certa vez, escutei essa pergunta sobre um processo de Estado do Conhecimento: “O que este Estado do Conhecimento me diz?”. Ao tentar responder esta pergunta e ao analisar esta revisão de forma geral, algumas características se mostram de forma bastante potente. A predominância de estudos qualitativos destaca-se neste Estado do Conhecimento, com o uso recorrente de entrevistas e questionários, principalmente na modalidade *online*, já que a pandemia de COVID-19 provocou o distanciamento e o isolamento social. A contextualização histórica detalhada da pandemia também se destacou na grande maioria dos trabalhos, visto que o parâmetro cronológico dos últimos cinco anos de publicações abrangeu o período em que a pandemia afetou o mundo inteiro. E, por fim, no que diz respeito à contextualização e definição de “prática docente”, não observei grande destaque nos trabalhos, mas acho que se faz necessário, visto que é uma expressão de relevância social e educacional que pode ter inúmeras significações. É um termo que não pode se limitar a ter uma definição somente de senso comum.

Este Estado do Conhecimento demonstra, também, pouca produção de pesquisas que relacionem possíveis fracassos escolares e, até mesmo, o conseqüente desencanto, abandono e evasão do espaço escolar relacionados com

as práticas dos professores. Com minha pesquisa, proponho problematizar mais este aspecto e compreender se há efeitos significativos decorrentes da prática docente.

No que se refere aos artigos pesquisados e analisados com o descritor “ensino médio” AND “pandemia”, há muitas inferências sobre o ensino remoto e a percepção dos docentes acerca deste período de aulas atípicas ocasionadas pela pandemia de COVID-19. Algumas pesquisas apontam um cenário de novidades no período pós-pandemia, a partir do qual uma nova escola é vislumbrada, com igualdade de condições e direitos para os estudantes usufruírem destas práticas inovadoras. Em minha pesquisa, busco preencher as lacunas referentes a esse novo tipo de escola que pode advir deste período pandêmico, identificando se houve práticas docentes que foram problematizadas e apresentadas aos estudantes de maneira diferenciada devido à experiência de mudanças vividas pelas aulas remotas durante a pandemia.

Intitulo minha pesquisa de: “Práticas docentes para enfrentamento de desigualdades educacionais em uma escola estadual de Ensino Médio do município de São Leopoldo/RS no contexto pandêmico.” Baseada em minhas experiências de vida e, principalmente, profissionais, busco problematizar as práticas dos docentes, não deixando de mencionar o marco contemporâneo pelo qual passamos que é a pandemia de COVID-19, a qual se iniciou no ano de 2020 e cessou em maio de 2023, quando em Genebra, na Suíça, a OMS declara o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. Se ainda convivemos com essa crise no âmbito sanitário, com certeza, no âmbito da educação conviveremos com suas consequências por muitos anos, até décadas.

Em minha pesquisa, faço-me inúmeras perguntas, tais como: considerando as desigualdades sociais e, conseqüentemente, a falta de oportunidades de nossos alunos de escola pública de periferia, o papel do professor e sua prática podem influenciar no sucesso e no insucesso escolar dos estudantes? Docentes reviram suas metodologias no pós-pandemia a fim de serem mais bem compreendidos e aproveitaram essa oportunidade repentina de inserir meios digitais e tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes aos discentes? Possibilidades pedagógicas, que talvez tenham sido estimuladas, permaneceram no “pós-pandemia”, constituíram-se experiências incorporadas à prática docente?

As respostas a todas essas perguntas da minha pesquisa são incógnitas e isso me estimula muito a lançar um olhar atento à diversidade de situações que emergem dessa temática, mesmo tratando-se de um campo, como uma escola ou uma comunidade. Todas estas questões não conseguirão ser respondidas em sua totalidade, talvez sejam muitas para uma pesquisa de mestrado, mas tenho certeza de que todas, no âmbito da escola pública, irão movimentar a investigação. Foi na escola pública que estudei e trabalhei desde sempre, a qual me ofereceu todas as oportunidades de crescimento que tive. E é nela que acredito para uma transformação social verdadeira, a metamorfose necessária (Nóvoa, 2022) que não exclua e oportunize a todos de forma igualitária e que permita a todos serem o que quiserem ser, que sonhem o quanto quiserem sonhar e que alcancem tudo aquilo que almejam.

Considerando o exposto, este trabalho busca responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as relações das práticas docentes com o enfrentamento das desigualdades educacionais dos estudantes do Ensino Médio no período pós-pandemia (2022) em uma escola estadual de Ensino Médio no município de São Leopoldo? A pesquisa tem como intencionalidade compreender se mudanças geradas pela pandemia influenciaram na prática dos professores, pois a escola agora é outra e “Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa agora, uma outra escola” (Nóvoa, 2022, p. 34).

A partir do problema de pesquisa, foi possível definir o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo.

Objetivo geral: Compreender as práticas docentes em tempos pós-pandêmicos e as relações com o enfrentamento de desigualdades educacionais dos estudantes de uma escola pública estadual de Ensino Médio de São Leopoldo/RS.

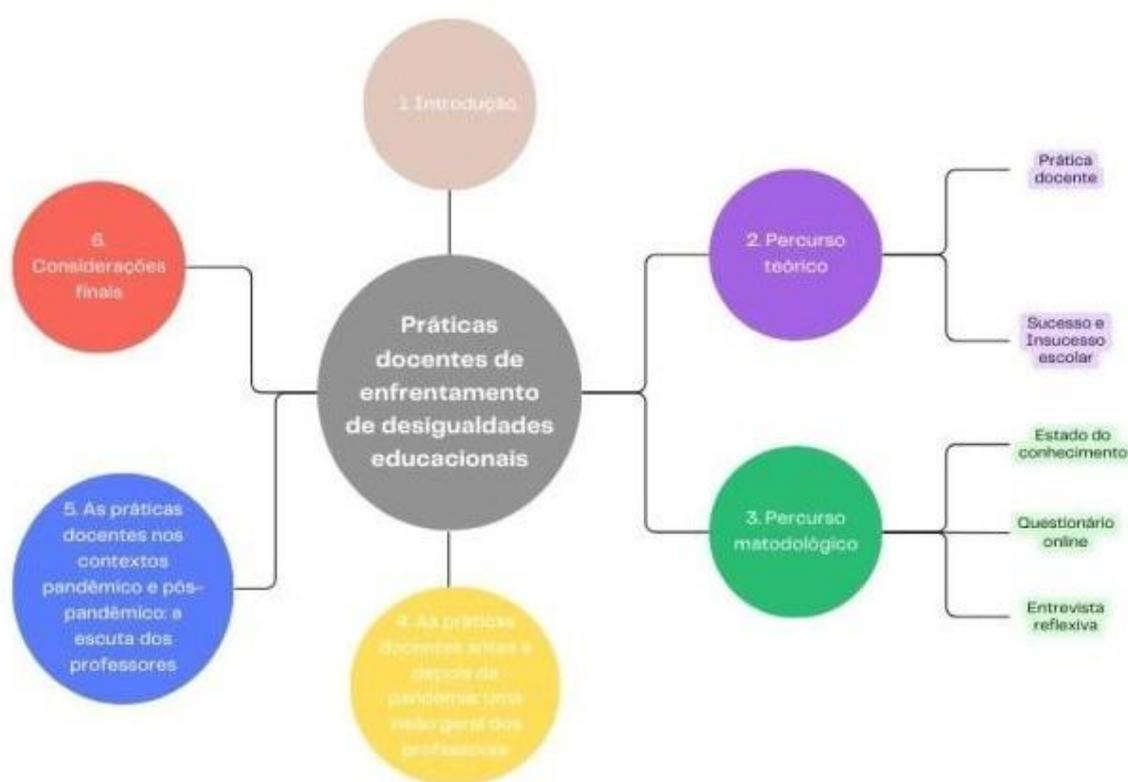
Objetivos específicos:

- a) Identificar e registrar as práticas docentes antes, durante o período pandêmico (2020/2021) e pós-pandêmico, especificamente no ano de 2022.
- b) Mapear as percepções dos docentes sobre a relação das suas práticas e as influências nos percursos escolares dos estudantes.
- c) Analisar as práticas docentes e as suas percepções à luz da literatura.

No que diz respeito ao campo empírico, esta investigação se dá na instituição de ensino em que atuo: a Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, localizada no município de São Leopoldo/RS, que atende cerca de 500 alunos em três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite). A Escola Olindo Flores da Silva atende ao nível médio de ensino e conta com cerca de 50 colaboradores entre professores, funcionários e equipes diretiva e pedagógica.

Abaixo, demonstro como foi estruturada esta dissertação de Mestrado, a fim de alcançar os objetivos traçados:

Figura 3 - Estrutura da dissertação



Elaborado pela autora (2024).

Sendo assim, a estrutura desta pesquisa (Figura 3) apresenta-se em seis capítulos: Introdução; Percurso Teórico; Percurso Metodológico; As práticas docentes antes e depois da pandemia: uma visão geral dos professores; As práticas docentes nos contextos pandêmico e pós-pandêmico: a escuta dos professores; e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, trago a Introdução desta pesquisa, na qual apresento seu tema, objetivos e relevância social, acadêmica e pessoal da pesquisa.

No segundo capítulo, abordo o Percurso Teórico a ser utilizado em minha pesquisa, a fim de discutir sobre a temática e contribuir para novas construções sobre o tema com Nóvoa (1991; 1995; 2017; 2022; 2023), Tardif (2002), Roldão (2007), Veiga (2008), Tardif; Lessard (2013; 2014), Gatti (2017) para referenciar a prática docente e Bourdieu e Passeron (1979), Charlot (2000; 2020), Dubet (2004) e Melchior (2004), entre outros.

No terceiro capítulo, detalho meu Percurso Metodológico como uma investigação qualitativa em educação: um estudo de caso qualitativo. Trago também, a Revisão de Literatura, na qual exponho a captação e o mapeamento de pesquisas; apresento o contexto da empiria, a Escola Estadual Olindo Flores da Silva e todo o seu envolvimento com a pesquisa em educação e exponho o questionário *online* e as entrevistas realizadas no campo empírico.

No quarto e no quinto capítulos, analiso os resultados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa. Analiso o questionário *online* aplicado aos docentes no capítulo intitulado: “As práticas docentes antes e depois da pandemia: uma visão geral dos professores” e as narrativas dos docentes por meio da entrevista reflexiva no capítulo nomeado: “As práticas docentes nos contextos pandêmico e pós-pandêmico: a escuta dos professores”.

No sexto capítulo, teço as considerações finais oriundas de todo o percurso percorrido durante a realização desta pesquisa.

## 2 PERCURSO TEÓRICO

O capítulo que segue, destina-se a fundamentar teoricamente esta pesquisa e está dividido em duas seções: 2.1 Prática docente e 2.2 Sucesso e Insucesso escolar, a fim de destacar conceitos importantes e de relevância para este trabalho. Nesse sentido, trago as contribuições de vários autores como Nóvoa (1991; 1995; 2017; 2022; 2023), Tardif (2002), Roldão (2007), Veiga (2008), Tardif; Lessard (2013; 2014), Gatti (2017) para referenciar a prática docente e Bourdieu e Passeron (1979), Soares (1996), Patto (1999), Dornelles (2000), Charlot (2000; 2020), Kullok (2002), Bossa (2002), Dubet (2004) e Melchior (2004) para referenciar sucesso e insucesso escolar. Juntamente com as contribuições destes autores, trago os resultados do Estado do Conhecimento, que foi realizado durante as primeiras etapas da escrita desta dissertação.

### 2.1 PRÁTICA DOCENTE

A importância de descrever e problematizar o papel dos professores e suas práticas sempre esteve presente em ensaios sobre educação. No século XVII, Comenius já abordava a necessidade de educar a todos e, para tanto, definia sobre a prática docente da época: “[...] se o educador cuidar sobretudo da raiz da ciência, ou seja, do intelecto, o vigor passará depois facilmente para o tronco, que é a memória: a seguir, nascerão as flores e os frutos, o uso fluente da língua e a prática das coisas” (Comenius, 2011, p. 156).

Contextualizando historicamente a prática docente, Veiga (2008) detalha a etimologia de “docência”, descrita na Língua Portuguesa em 1916, configurando, então, um termo novo nos discursos sobre educação: “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2008, p. 13, grifo do autor). A gênese da prática docente está fundada em algumas congregações religiosas que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, foram transformando-se em verdadeiras congregações docentes definindo, aos poucos, um conjunto de saberes, técnicas, normas e valores específicos da prática docente (Nóvoa, 1991). Ainda no decorrer do século XVIII, essas congregações religiosas começam a ser substituídas pelo controle do Estado.

Roldão (2007) discorre a prática docente como ação de ensinar, sob uma ótica histórica e conceitual e, ainda, que essa ação se estruturou como função a partir do século XVIII:

[...] o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar. Mas coloca-se a esse respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por ensinar, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII (Roldão, 2007, p. 94).

Roldão (2007), então, não trata as práticas diárias do professor como “prática docente”, mas reforça que prefere assumir o termo “ação de ensinar” como seu sinônimo, enquanto uma ação inteligente baseada no domínio do saber e na ciência, que surge de vários outros saberes formais ou experienciais.

Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência (Roldão, 2007, p. 101).

Já Moreno (2021), abordando as práticas docentes do Ensino Médio que passaram a ser mediadas pelas tecnologias, pelo advento da pandemia de COVID-19, estuda como se deu a formulação e a reformulação dessas práticas. Destaca o trabalho docente, como um ato consciente, intencional e reflexivo e, acima de tudo, comprometido com a aprendizagem do aluno.

Analisando práticas pedagógicas e condições de trabalho dos docentes, Damaceno (2020) conclui que o discurso dos professores é hegemônico e tenta mascarar as atuais condições de trabalho na busca de uma satisfação momentânea, ancorado a um conformismo com as situações. As falas dos docentes, dizeres e memórias determinam que as suas práticas pedagógicas escolares são definidas, principalmente culpabilizando fatores externos.

Veiga (2008) ainda define a docência como trabalho que tem suas respectivas funções que envolvem não somente a prática docente diária de ministrar aulas, como também habilidades de conhecimento e reflexão que evoluem em sua complexidade de acordo com o passar dos tempos:

No sentido formal, a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (Veiga, 2008, p. 13).

“Para um professor não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem” (Nóvoa, 2022, p. 48). A prática docente diária exige do professor conhecimentos entre teoria e prática que, ainda, necessitam ser aplicados de forma concomitante a momentos e situações específicos (Gatti, 2017) que exigem tomadas de decisão oportunas.

[...] um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos que planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante quanto isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder aos dilemas que não tem uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (Nóvoa, 2017, p. 17).

Nota-se uma preocupação de diversos autores, entre eles Nóvoa, em reforçar a importância da capacidade do professor em responder a situações inesperadas, fora de seu planejamento de aula, exigindo do docente uma formação humana condizente com a responsabilidade de seu trabalho.

A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (Gatti, 2017, p. 727).

O âmbito da prática é de importância indiscutível, mas deve estar em constante diálogo com a teoria (Nóvoa, 2022), através de uma consciente e séria

reflexão a partir da qual o professor necessita saber fazer, além de ter responsabilidade com esse fazer, com sua prática.

Temos, então, uma prática configurada em processo aberto, hologramático e dialógico (Morin, 2015, p. 84) onde “[...] o todo se encontra presente no interior das partes”.

Nóvoa (2023) problematiza um futuro em que, devido a grandes mudanças, a prática docente se extinguiria juntamente com a figura do professor:

Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam “visões fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder essa presença seria diminuir as possibilidades de educação.” (Nóvoa, 2023, p. 24).

Sem os professores com suas práticas docentes desenvolvidas e aplicadas em interação com seus estudantes, as possibilidades de educação diminuiriam e, conseqüentemente, aumentariam as desigualdades educacionais, gerando exclusão e desigualdades sociais.

Buscando compreender as condições em que se efetivou a prática docente no contexto das aulas não presenciais devido à pandemia, Rufato (2021) nota a mobilização dos professores em superar desafios, vislumbrando até um futuro diferente para a escola:

Os professores estão sendo levados a refletir sobre o novo papel educacional daqui para frente, e como deverá ser sua atuação profissional diante de todas as mudanças que estão emergindo e vão permanecer. Temos a impressão de que a escola nunca mais vai ser a mesma (Rufato, 2021, p. 97)

Já, segundo o Artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é de incumbência dos docentes:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à

avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Nota-se, na legislação vigente nacional, que ao descrever as incumbências do professor, sua prática é exigida em diversos âmbitos diferentes como a escola, os alunos, as famílias e a comunidade na qual está inserida a escola, demandando ao professor uma quantidade considerável de aptidões e responsabilidades.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014) conseguem definir as inúmeras particularidades que denotam da prática docente:

Na verdade, sabemos hoje que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural, conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos; respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc.; assim como uma boa base de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (Tardif; Lessard, 2014, p. 9).

Em vista disso, a prática docente tornou-se uma ação complexa, profissional, especializada por parte daqueles que a exercem: os professores e as professoras. Um trabalho que exige desses profissionais capacidades e habilidades múltiplas, não somente vocação, pois o ensino é uma profissão especial (Nóvoa, 2022), pautado em dimensões humanas e que vem sendo desvalorizada quando encarada como vocação e também quando pensada como profissão.

Já Villegas e González (2021) focam na vocação do professor como algo romantizado e na formação docente como aquilo que realmente forma sua identidade profissional. Segundo Villegas e González (2021), o professor está em constante processo de reconfiguração, favorecido, muitas vezes, pelas experiências vividas em sua própria prática.

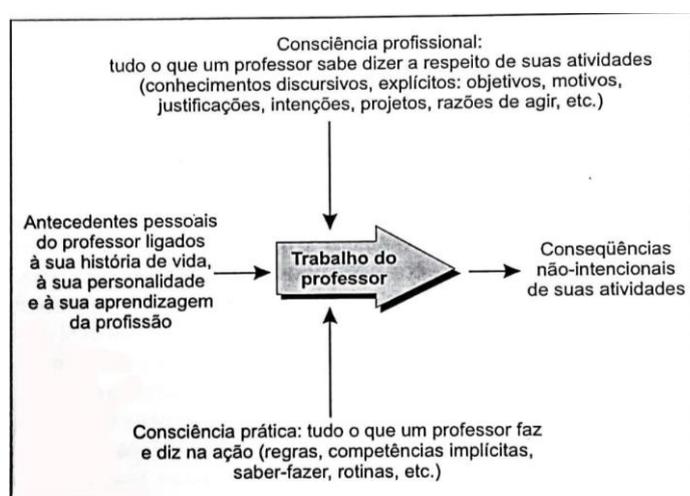
Assis *et al.* (2021) reafirmam a importância da formação de professores no atual contexto educacional, o qual está imerso nas tecnologias e mídias digitais. Sendo assim, a prática docente exige novas adaptações tendo o papel do professor

uma importância fundamental para motivar, mediar e orientar o aluno no alcance do conhecimento. Ainda sobre formação docente, Mineiro *et al.* (2020) revelam novas percepções da relação entre formação docente e atuação docente profissional durante a pandemia, a partir de análises realizadas na pesquisa:

Por meio desses processos históricos e culturais reiteramos que a função de ser professor vai além de transmitir o conteúdo das disciplinas como receituários, pois o docente, como sujeito do conhecimento, possui uma bagagem cultural com vivências e experiências construídas ao longo de anos de sua formação e atuação profissional (Mineiro *et al.*, 2020, p. 107).

Os professores não tendem a corroborar objetivos somente. Suas práticas baseiam-se em atuar sobre seu objeto de trabalho: seres humanos individualizados e socializados, concomitantemente (Tardif, 2002). Portanto, as relações estabelecidas com seu objeto de trabalho são, ao mesmo tempo, humanas, individuais e sociais.

Figura 4 - Prática e consciência profissional



Fonte: Tardif (2002), p. 214.

Na Figura 4, Tardif (2002) caracteriza a prática docente dividindo-a em diversos aspectos, cujo eixo central é o trabalho do professor. A consciência profissional do professor diz respeito a tudo que envolve sua prática: intenções, discursos, objetivos, entre outros, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas com a consciência prática do professor que se resume às ações específicas relacionadas à ação diária do professor. Antecedentes pessoais e particulares e

consequências não-intencionais de sua prática, também contribuem significativamente para o trabalho do professor.

A de ação, porque também aqui, nas escolhas das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula (Nóvoa, 1995, p. 16).

Diante das ponderações de Tardif (2022) e Nóvoa (1995), vê-se que pode se definir a prática docente, também, tomando como base outro viés: as relações humanas. É um trabalho diário planejado por humanos e dedicado a humanos. “Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (Tardif; Lessard, 2013, p. 31).

Ao direcionar o olhar para uma prática docente baseada nas relações humanas, mais habilidades específicas e especializadas são exigidas do professor em sua prática.

Este trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade [...] (Tardif; Lessard, 2013, p. 33).

Sendo assim, a prática docente se torna um trabalho no qual o objeto não é um ser estático e inerte (Tardif; Lessard, 2013) mas sim, um trabalho que lida com pessoas capazes de estabelecerem relações, terem iniciativa e sentirem-se estimuladas ou aptas a colaborar e participar das atividades propostas pelo professor, bem como, resistir e negar-se a participar da prática proposta no dia a dia escolar.

Ao definir o protagonismo das práticas diárias de ensino nas escolas, Nóvoa (2022) reforça: “No centro da cena estão os professores” (Nóvoa, 2022, p. 57). Nóvoa (2022), então, aloca os professores como peça principal dos processos de ensino e aprendizagem, atribuindo a eles e à sua prática a responsabilidade de ensinar as disciplinas, dar aulas a vários alunos ao mesmo tempo (o que significa

administrar o tempo e as dificuldades de cada aluno) e ainda manter a organização do ambiente escolar assegurando que regras de conduta, disciplina e comportamento sejam cumpridas pelos alunos. “[...] a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)” (Nóvoa, 1991).

Já Bonini (2021), quando busca compreender, na percepção dos docentes, as dificuldades e também as possibilidades encontradas no período de distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19, salienta o esforço dos docentes em “alcançar” os estudantes mesmo frente às diversas barreiras que perpassam problemas de aprendizagem, questões socioeconômicas e emocionais. Bonini (2021) destaca a criação de novos paradigmas como um processo complexo e que “sair do tradicional” proporcionou aos professores e às suas práticas uma reorganização estrutural de seus conteúdos, interações, formas de ensinar, revisão de suas bases e até mesmo um novo olhar e uma nova percepção de sua profissão.

Silva (2021) discute as práticas docentes e o protagonismo do professor em sala de aula, impactado por diversos problemas oriundos da política neoliberal que desvaloriza o professor e sobrecarregou esses profissionais durante a pandemia. Silva (2021) aponta que, na contemporaneidade, o professor parece ser o único responsável pelo desempenho integral dos estudantes, pois há cobranças que fogem dos componentes curriculares e acabam descaracterizando a função do docente, afetando suas práticas, seu protagonismo e até mesmo sua saúde.

Mas, a prática docente não se resume somente a isso. Os professores podem contribuir com suas práticas diárias e com intencionalidade e, como subproduto disso, construir um espaço público comum da educação com a criação de novos ambientes escolares e compondo uma “pedagogia do encontro” que se funda na humanização entre indivíduo e sociedade que resulte em uma espécie de terceiro elemento baseado na humanidade (Nóvoa, 2022), e que todo esse esforço e trabalho coletivo renda frutos em prol do conhecimento.

A metamorfose da escola (Nóvoa, 2023) pode advir das práticas docentes construídas por professores que se unem a fim de construir um trabalho coletivo. Segundo Nóvoa (2023), os professores e as suas práticas têm papel primordial

como pilares de uma democracia e como geradores de uma educação pautada nos direitos humanos e nos respectivos deveres que estes direitos impõem a todos.

## 2.2 SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR

Parto da compreensão de sucesso e insucesso escolar relacionados com direito à educação. O direito à educação extensivo a todos os cidadãos e dever do Estado está garantido no Art. 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

No artigo 206, os incisos I e VII garantem princípios, tais como: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VII – garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988). Nestes dois artigos citados, a educação em igualdade de condições e qualidade é garantida a todos os estudantes brasileiros. A garantia destes princípios está interligada às possibilidades de sucesso e insucesso escolar dos estudantes, principalmente de escolas públicas, uma vez que dependem da educação oferecida pelo Estado para mitigar as desigualdades educacionais.

O sucesso e o insucesso escolar será tratado, nesta pesquisa, como resultado de um conjunto de fatores que, interligados, proporcionam condições de sucesso ou insucesso dos estudantes, influenciando diretamente nas desigualdades educacionais. Dentre esses fatores destacam-se a situação socioeconômica dos estudantes, dificuldades de convivência, abandono escolar, desestímulo pelo ambiente escolar e as práticas docentes, que serão discutidas com mais profundidade nesta investigação.

Historicamente, o insucesso escolar é considerado um dos grandes problemas que atinge o cenário educacional e, por muito tempo, o sucesso ou o insucesso escolar era considerado de responsabilidade integral do estudante. Segundo Soares (1996), a escola ou os professores não teriam responsabilidade pelo insucesso ou o fracasso do estudante, então, a causa estaria na inexistência de

condições básicas por parte do aluno para a sua aprendizagem, pois ele precisaria vir dotado de dons e características indispensáveis ao total aproveitamento daquilo que a escola oferecia a ele.

Segundo Saviani (2011), o insucesso escolar acaba sendo considerado de responsabilidade dos estudantes quando, ao invés do poder público garantir o direito à educação para todos, este último acaba promovendo a ideia de que a educação seja um dever dos estudantes (Saviani, 2011), tamanha falta de comprometimento em prover os meios que possibilitem a efetivação deste direito garantido.

Sobre o direito à educação garantido como essencial para que os estudantes tenham possibilidade de atingir o sucesso escolar, Cury (2002) versa que:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (Cury, 2002, p. 260).

Segundo Cury (2002), o direito essencial à educação é uma exigência social para que os estudantes abram suas chances de oportunidades de construção do conhecimento. Cury (2002) completa essa visão afirmando que “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (Cury, 2002, p. 261).

Diante disso, já inicio afirmando minha posição sobre o sucesso e o insucesso escolar. Para que este sucesso escolar do estudante ocorra não basta somente o empenho do estudante, muito menos o empenho solitário dos docentes. Há a necessidade de toda uma estrutura escolar, familiar e social que são fatores interligados e que fazem parte da realidade do estudante. Sem essas estruturas favoráveis à permanência do estudante na escola, as práticas propostas pelos professores no ambiente escolar nada mais serão do que tentativas isoladas e limitadas de proporcionar oportunidades de trocas e aprendizagens para os

estudantes. É preciso uma confluência de fatores sociais, apoio familiar, políticas públicas e valorização e apoio ao trabalho docente, afastando, assim, qualquer possível responsabilização individual do estudante por seu insucesso escolar.

Bossa (2002) postula que “[...] a instituição objetiva responder a um ideal de educação que traz consigo a dimensão do impossível” (Bossa, 2002, p. 59), ou seja, Bossa (2002) explica que o sucesso e insucesso escolar do estudante depende do seu aproveitamento diante das situações propostas para a aprendizagem, sem levar em consideração a incompatibilidade do estudante de adaptar-se àquilo que lhe é oferecido, sem que ele tenha outras opções ou oportunidades de aprendizagem e construção.

A esse respeito, Dubet (2004) diz que a sociedade democrática adotou o discurso que “[...] a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541).

Dubet (2004) dá continuidade à discussão sobre a responsabilização dos estudantes por seu insucesso na escola:

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 (Dubet, 2004, p. 543).

Assim como Dubet (2004) fala sobre o ideal de competição, Charlot (2020) também versa que competição é a lógica da concorrência:

Além disso, frequentemente, a questão da escola, do sucesso, da reprovação, das notas, pesa fortemente em sua vida familiar, de modo que a lógica da concorrência invade todo o seu universo, incluindo a família. É preciso aliviar o domínio da escola sobre a vida dos jovens e que lhes permite se abrir a outras formas de relações com o mundo: a arte, a participação na vida dos adultos, uma descoberta do mundo mais imediata que as que lhes permitem a escola e a internet. (Charlot, 2020, p. 299).

Sobre a lógica da concorrência na educação em busca de sucesso escolar, de boas notas e aprovações, Charlot (2020) problematiza o peso que esse tipo de concorrência tem sobre os discentes e suas famílias, impedindo que estudantes se permitam outras dimensões de relações com o mundo, para que a construção do conhecimento se dê não somente na escola, mas para além dela.

Soares (1996) completa essa visão dizendo que o conceito de responsabilização do aluno está internalizado na escola e nos indivíduos que, diante do constante insucesso, se voltam contra a instituição de ensino, tamanha incapacidade de responder adequadamente às oportunidades oferecidas.

Patto (1999) também versa sobre a responsabilização pelo insucesso do estudante, mas afirma que essa responsabilização não pode ser atribuída somente ao docente:

[...] uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem (Patto, 1999, p. 97).

Com um enfoque mais direcionado aos professores e às suas práticas, Kullo (2002) afirma que estes têm uma parcela de responsabilização pelo sucesso ou insucesso dos estudantes:

O processo de ensinar implica em uma nova forma de conceber a sala de aula que deverá não apenas ser um local de transmissão, mas, principalmente um espaço de construção em que é necessário que o professor reveja o seu modo de ensinar e conceber ensino (Kullo, 2002, p. 10).

Charlot (2000) também citava os docentes como parte importante a ser observada e considerada quando tratava de fracasso escolar:

A questão do fracasso escolar remete a muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade de “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. Todas as noções que encobrem, pois, as práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais (Charlot, 2000, p. 14).

Diante disso, posiciono-me no sentido de que a escola tem responsabilidade na promoção de alternativas para oportunizar aos estudantes o esperado sucesso escolar. Os docentes, por sua vez, devem mediar de forma comprometida com os estudantes que fracassaram nos processos de ensino e aprendizagem e priorizar a redução dos índices de insucesso escolar, mesmo este insucesso dependendo também de outros fatores e condições já discutidos.

Baseado na importância que a evasão escolar tem em todos os níveis de ensino e tratando-se de um grande problema educacional brasileiro a ser enfrentado, Silva (2020) conclui que os fatores responsáveis pela evasão são de natureza variada, entre muitos: a falta de identificação do aluno com o curso, necessidade de trabalhar, dificuldades durante o processo de aprendizagem e prática docente. No que tange à prática docente, Silva (2020) destaca que há posturas de professores que podem contribuir com a evasão, seja por falta de metodologias atrativas ou práticas pedagógicas desestimulantes que tendem a homogeneizar os estudantes, desconsiderando as especificidades de cada discente.

Melchior (2004) enfatiza que “[...] os educadores não podem esquecer que o envolvimento do aluno vai depender de muitos fatores, a confiança que o professor deposita no aluno, ou sua autoconfiança” (Melchior, 2004, p. 95).

Sendo assim, é importante ressaltar que a vida escolar do estudante precisa ser encarada de forma prioritária e colocada no centro do debate e das ações da escola. Desse modo, como alternativa de evitar a desmotivação, a impressão positiva do desempenho do discente deve prevalecer, pois a perspectiva negativa constante sobre sua performance escolar poderá resultar em uma possível repetência e evasão escolar. Portanto, a escola e o professor não podem contribuir com as desilusões do estudante em relação à escola.

Dornelles (2000) direciona a discussão do sucesso ou insucesso escolar para as dificuldades dos estudantes de classes sociais diferentes:

É importante considerar o problema da exclusão da escola como parte do mesmo processo que se evidencia pelos conhecidos indicadores do chamado “fracasso escolar” das crianças em tempo de escolarização. Com efeito, tanto a exclusão como a repetência e os “maus” resultados escolares, em geral, são faces de um mesmo e único fenômeno, ou seja, constituem evidência de que a escola que se diz não só como aberta a todos na realidade é extremamente seletiva, só conseguem completá-la uma minoria de crianças da classe trabalhadora (Dornelles, 2000, p. 26).

Ainda sobre as classes sociais dos estudantes, Bourdieu e Passeron (1973), já relacionavam o sucesso e o insucesso escolar como fatores importantes a serem considerados:

[...] a disposição para utilizar a escola e as predisposições para nela ter sucesso dependem, viu-se, das oportunidades objetivas de a utilizar e de

nela ter sucesso que estão ligadas às diferentes classes sociais, constituindo essas disposições e predisposições, por sua vez, um dos fatores mais importantes da perpetuação da estrutura das probabilidades escolares como manifestação objetivamente perceptível das relações entre sistema de ensino e a estrutura das relações de classe (Bourdieu; Passeron, 1973, p. 275).

Charlot (2000) explica como Bourdieu raciocinava no que diz respeito às posições escolares dos estudantes e de seus pais, posicionamento que define uma ideia de reprodução das diferenças:

Para compreenderem-se as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas futuras posições sociais), é preciso compará-las com as posições sociais dos pais. Mais precisamente ainda, Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta. Há reprodução *das diferenças*. Como se opera essa reprodução? Novamente através das diferenças: às diferenças de posições dos pais correspondem nos filhos diferenças de “capital cultural” e de *habitus* (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola (Charlot, 2000, p. 20, grifo do autor).

Essa ideia de reprodução das diferenças de “capital cultural” deve-se a toda herança ou bagagem familiar que constitui o “habitus”, que os estudantes adquirem de seus pais ou, até mesmo, de gerações anteriores (Bourdieu; Passeron, 1973). Sendo assim, os estudantes oriundos de classes sociais mais favorecidas social e economicamente, serão aqueles que inevitavelmente terão mais oportunidades de sucesso na escola, pois desde a infância tiveram acesso a bens culturais, fator determinante no que concerne às melhores e maiores facilidades ao ensino.

Dubet (2004), também versa sobre essa reprodução das desigualdades:

Existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda a chance de serem conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar. É difícil fracassar e ser conduzido para os empregos pouco valorizados mas úteis, é cruel ser desprezado durante esse percurso (Dubet, 2004, p.552).

Nota-se que a escola e seus docentes necessitam estar atentos e conscientes às desigualdades sociais e econômicas de seus estudantes. Partindo-se do princípio de que a escola é a mesma para todos e que oportunidades idênticas sejam oferecidas aos estudantes, sem levar em consideração a heterogeneidade das turmas e as particularidades de cada educando, acaba-se, durante ou no final do processo, por excluir ou negligenciar as possibilidades de sucesso escolar dos estudantes.

Com o objetivo de analisar fatores associados que influenciam no abandono escolar em tempos de pandemia, Machado (2022) percebeu uma série de fatores econômicos, sociais, culturais e emocionais que teceram uma rede complexa e agravam os quadros de exclusão escolar. Machado (2022), conclui citando a amplificação e a potencialização das desigualdades escancaradas neste período de pandemia, também contribuindo muito para a evasão escolar.

Ainda tratando de aspectos socioeconômicos, Macedo (2021) destaca como lidar com um momento histórico tão potente como a pandemia de COVID-19, sem exacerbar ainda mais as desigualdades sociais. Macedo (2021) ressalta a insuficiência de políticas públicas educacionais no período, que não garantiram igualdade de condições entre os estudantes, afetando a conectividade dos estudantes para as aulas remotas e o direito à educação no país em meio à crise.

Tratando de COVID-19 e sua influência na educação, Leonídeo *et al.* (2022) concluem que é preciso ter resiliência e preparo frente aos desafios na educação, que são corriqueiros mas que, naquele momento específico, foram potencializados pela pandemia:

O escopo da interrupção educacional causada pela COVID-19 não tem precedentes na história. Por um lado, a pandemia abriu oportunidades para inovação e resiliência na educação, o que poderia impulsionar a recuperação pós-pandemia. Por outro lado, o impacto socioeconômico multifacetado causado pelo novo coronavírus afeta desproporcionalmente os mais pobres e vulneráveis (Leonídeo *et al.*, 2022, p. 381).

Bourdieu e Passeron (1973) ainda reforçam que as ações pedagógicas são tipos de forças simbólicas que acabam impondo uma cultura dominante a todos os grupos e este ato é visto pela sociedade em geral como uma ação natural e inevitável. Este tipo de massificação das ações pedagógicas acaba atuando de

forma determinante sobre o sucesso escolar, que pode resultar em seleção e exclusão dos estudantes, pois uma cultura dominante não tem relevância e não faz sentido a todos os estudantes que advêm de diferentes culturas, diferentes grupos, diferentes realidades.

Fávero *et al.* (2022) também destaca as desigualdades socioeconômicas que resultam em desigualdades educacionais, problematizando temas atuais da juventude brasileira como seus dilemas, desafios e perspectivas em um país como o Brasil, diverso no que diz respeito às desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Ainda nesse sentido, Charlot (2000) reforça Bourdieu e Passeron (1973) quando se refere à heterogeneidade dos grupos de estudantes que compõem um espaço escolar:

Por isso, insisto muito sobre a heterogeneidade das formas de aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola (Charlot, 2000, p. 151).

Charlot (2000) também refere-se ao insucesso escolar como algo inexistente isoladamente. “[...] o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações é que devem ser analisados [...]” (Charlot, 2000, p. 16) a fim de identificar os fatores causadores deste insucesso e mitigar as situações destes estudantes e suas histórias de fracasso.

Como parte da solução de toda a problemática que envolve o insucesso escolar, o mesmo pode ser encarado e tratado de maneira positiva:

[...] uma leitura positiva se pergunta: “o que está ocorrendo”, qual o sentido da situação para ele [...], etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido (Charlot, 2000, p. 30).

Compreender o insucesso como um movimento, muitas vezes, geracionalmente herdado e olhar para cada estudante como um sujeito que carrega sua história, apesar de dominado, é um caminho mais humano e eficaz. Este estudante, este sujeito único, resiste à dominação quando interpreta o mundo à sua

maneira, impondo seus campos de interesses, suas opiniões e seus projetos de futuro. Pensar neste sujeito, sem considerá-lo objeto passível de dominação e reprodução é fazer uma leitura positiva, é enxergá-lo de forma única e dar real importância a ele e a todos os processos que o envolvem, é vê-lo como um sujeito ativo e no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A “leitura positiva” (Charlot, 2000) vem ao encontro da “escola justa” proposta por Dubet (2004), pois prioriza o estudante mesmo diante do insucesso escolar, tratando-o com dignidade e como centro do processo:

Uma escola “meritocrática” de massas cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. “O sucesso para todos” é um *slogan* vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Mesmo que o nível geral dos alunos melhorasse muito, o problema continuaria igual, pelo simples fenômeno da elevação do nível a partir do qual se julga como excelência. Assim sendo, a busca por uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros (Dubet, 2004, p. 549).

Uma leitura positiva do insucesso escolar do estudante, evitando considerar-se somente o produto final do fracasso e atentando-se às lacunas sociais, à realidade de cada estudante e a tudo que envolve todo o percurso deste estudante durante sua trajetória de ensino-aprendizagem pode ser eficaz para que este atinja o sucesso em sua caminhada escolar.

Atualmente, Bell Hooks (2021) me inspira a definir o sucesso escolar dos estudantes como “[...] o grau de abertura para que os estudantes aprendam, retomando o significado da raiz da palavra ‘educar’: conduzir para fora [...]” (Hooks, 2021, p. 141). Desta forma, os professores necessitam ter capacidade, na medida do possível, de perceber quando seus estudantes estão dispostos a serem alcançados pelas suas práticas diárias, nutrindo o crescimento emocional deles, zelando pela conexão constante de professor e estudante e não incentivando uma educação passiva em que os discentes percebem o quanto suas capacidades não são valorizadas e as práticas acabam por focalizar nas suas incapacidades.

Nóvoa (2023) define sucesso escolar a partir da reflexão de um contexto:

Não basta uma “escola para todos”, precisamos de uma “escola onde todos aprendam”. Muitos contentam-se com o “sucesso parcial” de alguns. Mas a

nossa ambição tem de ser infinitamente maior. O compromisso com a aprendizagem de todos é a marca d'água da escola pública. Não me refiro a métricas e a indicadores que, nas últimas décadas, têm procurado medir a qualidade das aprendizagens e dos sistemas de ensino, e que têm um alcance limitado. A educação é muito mais que as aprendizagens mensuráveis, pois tem dimensões incomensuráveis. É na capacidade de ensinar os alunos que não querem ou não conseguem aprender que, verdadeiramente, se define o grande desafio dos professores (Nóvoa, 2023, p.54).

Nóvoa (2023) corrobora Hooks (2021) quando fala sobre o desafio de ensinar os estudantes que não conseguem ou não querem aprender. Igualmente, Hooks (2021) se refere à sensibilidade do professor em perceber o grau de abertura do estudante em aprender a partir das práticas adotadas pelos professores no dia a dia escolar. Os dois autores relacionam o sucesso escolar à “dimensões incomensuráveis” (Nóvoa, 2023), perspectiva educacional cuja premissa reside no incentivo do estudante a construir possibilidades de futuro e não focam em números e aprendizagens capazes de serem medidas através de provas que geram indicadores que medem a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem.

Concluindo, destaco a importância dos conceitos de “prática docente” e “sucesso e insucesso escolar”, tão discutidos neste capítulo, para o cenário educacional atual. Para tanto, destaco Silva (2020), que problematiza a relação das práticas docentes com o (in)sucesso escolar de estudantes que, em última instância, pode levar à evasão escolar. O sucesso e o insucesso escolar são atravessados por inúmeros fatores e problematizar todos eles é imprescindível para a discussão deste tema. Fatores sociais e econômicos têm influência no desestímulo ou desânimo dos estudantes, mas não se pode deixar de problematizar o peso que as práticas docentes possam ter neste processo, sendo necessário discuti-las no intuito de gerar mais conhecimento sobre o tema em todos os aspectos que o cercam.

Relacionar os sucessos e os insucessos escolares dos estudantes com as práticas diárias protagonizadas pelos professores em sala de aula é de extrema relevância, uma vez que, estudantes e docentes, são os principais atores de todos os processos envolvidos nesta temática. Tratar sobre os (in)sucessos escolares dos estudantes é uma ação sempre necessária e constitui-se objetivo da presente pesquisa, tendo em vista, que estes (in)sucessos podem acarretar um dos problemas mais graves que o sistema educativo pode enfrentar que é o abandono escolar e, muitas vezes, a consequente evasão escolar.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

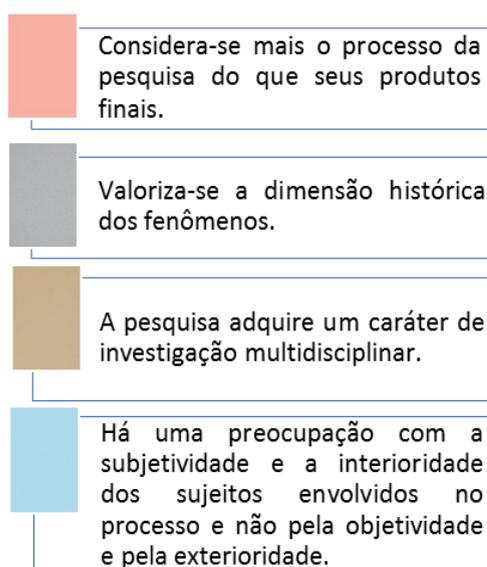
Investigar em educação não se trata somente de obter dados estatísticos e quantificá-los. Investigar em educação consiste em analisar, compreender, fundamentar, contextualizar a história, olhar mais para os sujeitos envolvidos e seus processos do que para seus produtos (Amado, 2014). Tornar importante as falas, relatos, crenças, opiniões e emoções. Lidar com teias complexas e chocar-se com paradigmas rigorosos. Amado (2014) já especificava que investigar em educação é algo muito peculiar, diferente de outras áreas do conhecimento:

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenômeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (Amado, 2014, p. 19-20).

As ciências ligadas à educação são aquelas que procuram pesquisar e compreender a complexidade e os múltiplos referenciais e os múltiplos fatores dos fenômenos educativos estudados.

Na presente pesquisa, baseio-me em algumas características que Amado (2014) elenca como componentes de uma investigação em educação (Figura 5). Considerarei estas características durante todo meu processo de investigação:

Figura 5 - Características de uma investigação em educação



Elaborado pela autora (2022) com base em Amado (2014, p. 48).

Em uma pesquisa em que os docentes de uma escola são os protagonistas de investigação, é imprescindível considerar toda a bagagem de emoções, crenças, opiniões e todo o conhecimento internalizado pelo professor ao longo de anos de suas práticas diárias. Todas estas características devem ser levadas em consideração, sendo reconhecidas, respeitadas e interpretadas a fim de que se tenha um resultado fiel à realidade do contexto em que se encontra a pesquisa.

Neste capítulo, descrevo todo o percurso metodológico adotado para a composição desta pesquisa. Depois de definida a temática, pergunta de pesquisa, objetivos e campo empírico, alguns movimentos e etapas puderam ser concebidos e executados: início pela Revisão de Literatura, a qual gerou a Revisão Bibliográfica (incorporada no Percurso Teórico) e o Estado do Conhecimento; apresentação do campo empírico; escolha pela pesquisa qualitativa em educação e pelo estudo de caso; questionário *online*; entrevista reflexiva; e perfil dos entrevistados.

Para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados descritos neste Percurso Metodológico, os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes. Ainda, uma Carta de Anuência (APÊNDICE F) foi apresentada à instituição de ensino em que se realizou a pesquisa (Escola Olindo Flores da Silva), sendo esta assinada pelo diretor desta instituição.

### 3.1 REVISÃO DE LITERATURA: ESTADO DO CONHECIMENTO

A Revisão de Literatura foi importante porque, a partir dela, pode-se conhecer a produção acerca da temática pesquisada, a qual auxiliou na definição ou redefinição do objeto e objetivos da pesquisa. Foi um procedimento necessário para a apropriação de conceitos produzidos por outros pesquisadores que abordam temáticas que infiram conceitos relevantes a esta pesquisa.

Lima e Miotto (2007) balizaram o levantamento realizado neste estudo, a partir de parâmetros pré-determinados, tais como: parâmetro temático, parâmetro linguístico, principais fontes e parâmetro cronológico. Esses parâmetros orientaram e classificaram o levantamento de fontes durante toda a Revisão de Literatura, que

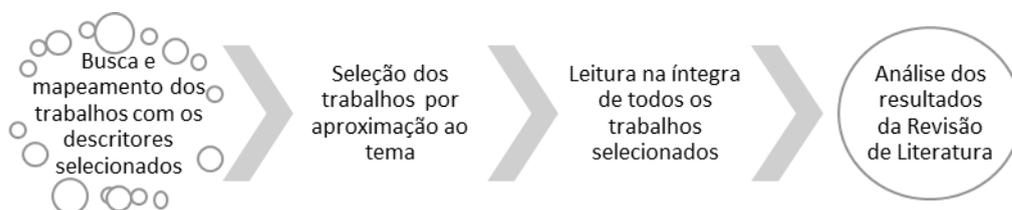
se deu na fase inicial da pesquisa, onde foram realizados testes de descritores de pesquisa e muitas vezes, novas classificações desses descritores.

Como afirma Lima e Mioto (2007):

[...] a coleta de dados contribui tanto para a melhor definição do objeto de estudo – uma vez que as informações são obtidas provisoriamente, permitindo voltar ao material para se obter informações adicionais -, quanto para aprofundar no decorrer da análise os aspectos que ainda se demonstram confusos ou contraditórios (Lima; Mioto, 2007, p. 42).

Com a temática da pesquisa estabelecida, que trata das práticas docentes e suas implicações no enfrentamento das desigualdades educacionais dos estudantes de Ensino Médio em período pós-pandêmico, pude determinar os descritores e analisar os resumos de diversos trabalhos produzidos e então, compreender sua relevância acerca do tema e aprofundar-me lendo os trabalhos na íntegra. Utilizei o parâmetro cronológico dos últimos cinco anos de produção científica (2018-2022) e o parâmetro linguístico do idioma na Língua Portuguesa.

Figura 6 - Etapas da Revisão de Literatura



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Lima; Mioto (2007).

Para um planejamento mais preciso da Revisão de Literatura, utilizo Lima e Mioto (2007) e determino algumas etapas a serem seguidas (Figura 6). Começo mapeando trabalhos com os descritores escolhidos e selecionando aqueles que se aproximam do tema desta pesquisa. Após, leitura na íntegra de todos os trabalhos selecionados (artigos, dissertações e teses) e, por fim, uma análise detalhada dos resultados desta Revisão de Literatura.

Como resultado da Revisão de Literatura, destaco a Revisão Bibliográfica e Estado do Conhecimento. A Revisão Bibliográfica está integrada ao Capítulo do Referencial Teórico.

Para um aprofundamento de minha Revisão de Literatura, inspiro-me no Estado do Conhecimento:

[...] um primeiro passo a ser dado é realizar um “Estado do Conhecimento” na área selecionada, uma revisão crítica da literatura específica, com a identificação dos aspectos que têm sido valorizados e os referenciais teóricos que vêm subsidiando as pesquisas nos últimos anos (Silva; Vasconcellos, 2020, p. 4).

Como determinam Silva e Vasconcellos (2020), o Estado do Conhecimento permite que se agrupe diversas produções acadêmico-científicas que foram produzidas nos últimos anos, fazendo com que este conhecimento produzido através das pesquisas seja focalizado e disseminado.

Romanowski e Ens (2006), também versam sobre Estado do Conhecimento:

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em determinada área do conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para a mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Ao descrever as possibilidades obtidas através da análise das pesquisas, nota-se que o Estado do Conhecimento é eficaz tanto para o levantamento e aprofundamento das pesquisas já realizadas, quanto para a integração do conhecimento gerado em diferentes tipos de pesquisa (artigos, dissertações, teses, entre outros) e, ainda, servindo para identificar lacunas que possam ser preenchidas com outros trabalhos que poderão emergir desta análise mais precisa de uma determinada temática.

### **3.1.1 Busca e mapeamento iniciais**

A Revisão de Literatura iniciou-se pela busca avançada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nesse portal, pude pesquisar dissertações e teses com a combinação de três pares de descritores diferentes: “prática docente” AND

“pandemia”; “ensino médio” AND “pandemia”; “prática docente AND evasão escolar”. Esses descritores foram escolhidos depois de alguns testes com descritores diferentes, principalmente usando termos muito generalistas que resultavam em uma quantidade muito grande de publicações, sendo indispensável um refinamento maior. Os termos “pandemia”, “ensino médio” e “prática docente” foram escolhidos por ter uma aproximação natural ao objeto desta pesquisa, são termos que compõem até mesmo o título e os objetivos desta dissertação. Ao relacionar descritores como “prática docente” AND “insucesso escolar” ou “prática docente” AND “sucesso escolar” e alguns outros descritores, combinando sinônimos destes citados, não obtive resultados significativos. O termo “evasão escolar” foi escolhido em combinação com “prática docente” para testar a produção dos pesquisadores acerca da possível relação entre a atuação dos professores e o fracasso escolar dos discentes que resultaria na evasão escolar e, assim, também ter uma maior captação de resultados no Estado do Conhecimento.

Na busca avançada, então, ao lançar os descritores “prática docente” AND “pandemia”, obtive o resultado de 25 dissertações e nenhuma tese a respeito. Deste número, selecionei 8 dissertações que vem ao encontro da minha temática de pesquisa.

Utilizando os descritores “ensino médio” AND “pandemia”, pude observar 64 resultados, sendo 60 dissertações e 4 teses. Deste número, pude selecionar 1 tese e 10 dissertações. Também foi levado em conta, 1 dissertação que já havia surgido como resultado no descritor anterior e que também já havia sido selecionada.

Já ao utilizar o par de descritores “prática docente” AND “evasão escolar”, pude observar 2 dissertações, das quais 1 foi considerada por se tratar da temática da presente pesquisa.

Dando continuidade à minha revisão e utilizando os mesmos parâmetros e descritores já citados anteriormente, parti para a exploração do Repositório Digital da Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RBDU).

Utilizando os descritores “prática docente AND evasão escolar” não obtive resultados. Com os descritores “prática docente AND pandemia” obtive 1 resultado de dissertação que não foi considerado por não ter relação com esta temática de pesquisa. Já com os descritores “ensino médio AND pandemia” obtive 4 resultados

de dissertações sobre o assunto, das quais 2 foram consideradas, sendo que 1 já havia sido selecionada durante a pesquisa no Portal do IBICT.

Ao pesquisar no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Ensino Superior (CAPES), utilizei novamente o parâmetro dos últimos cinco anos de publicações e os mesmos pares de descritores. No portal de Periódicos da CAPES que, diferentemente dos outros pesquisados, apresenta uma grande quantidade de filtros para refinar a pesquisa, concluí minha procura aplicando somente dois filtros: no primeiro, “Grande Área de Conhecimento”, fiz a opção de marcar trabalhos nas categorias “Ciências Humanas” e “Multidisciplinar” e, no segundo, em “Área de Conhecimento”, selecionei “Ensino” e “Educação”.

No Catálogo da CAPES, então, ao utilizar os descritores “prática docente AND evasão escolar” não obtive resultados. Já com os descritores “prática docente AND pandemia” obtive como resultado 4 dissertações, sendo que 2 não foram selecionadas para posterior estudo por não se tratarem da temática desta pesquisa. E, por fim, utilizando os descritores “ensino médio AND pandemia” obtive 7 resultados entre dissertações e teses dentre as quais pude selecionar 3 dissertações, sendo que 2 já haviam sido consideradas em buscas anteriores, pois houve repetição nos resultados.

Concluído o mapeamento de pesquisas, parti para artigos no Portal de Periódicos da CAPES, tendo como objetivo aplicar meus pares de descritores, já pré-definidos, utilizando os mesmos parâmetros já mencionados anteriormente, porém acrescentando o filtro “revisado por pares” para mapeamento de artigos científicos.

Utilizando o primeiro par de descritores “prática docente AND pandemia” obtive 48 resultados, sendo 5 selecionados. Ao usar os descritores “prática docente AND evasão escolar” obtive 11 artigos e pude selecionar 1 artigo. E com os descritores “ensino médio AND pandemia” obtive 107 publicações como resultado e selecionei 11 artigos para posterior análise.

Totalizei, assim, 271 trabalhos encontrados. Observa-se que, da totalidade de trabalhos encontrados com os descritores utilizados, 165 são artigos, 100 são dissertações e 6 são teses.

Por usar descritores que combinam alguns termos com “pandemia” (que teve início em março de 2020 no Brasil), essa concentração de resultados no ano de 2021, explica-se pelo fato de muitas pesquisas terem sido realizadas no decorrer de 2020 e terem seus resultados publicados ao longo do ano de 2021.

A combinação de descritores como “ensino médio AND pandemia” teve um grande destaque no número de trabalhos, atingindo a marca de 180 publicações encontradas.

Todos esses artigos, dissertações e teses resultantes das pesquisas foram organizados em uma planilha do “Google Planilhas” (Apêndice A) contendo data da pesquisa, portal/site pesquisado, tipo de publicação, descritores utilizados, título, autores, ano e *links* de acesso de busca de cada publicação.

O número de publicações selecionadas por aproximação de tema desta pesquisa é de 37 publicações. As publicações não selecionadas incluíam trabalhos que abordavam a alfabetização de estudantes, Ensino Superior ou a utilização de *softwares* e programas específicos para o ensino de determinados conteúdos no ensino remoto. Foram descartados, ainda, os trabalhos que não se relacionavam com educação e abordavam outras áreas do conhecimento como Administração, Medicina, entre outros.

Em uma segunda aba da mesma planilha já citada, do “Google Planilhas” (Apêndice B), os trabalhos selecionados por aproximação ao tema desta pesquisa e para posterior análise e leitura na íntegra foram organizados por tipo de publicação, título, autores, ano, tema/assunto, problema/pergunta de investigação, relevância/justificativa, referencial teórico (conceitos/autores/ano), metodologia, principais resultados/conclusões, contribuições teóricas para o projeto, contribuições metodológicas para o projeto e considerações/análises para a pesquisa. Para facilitar o acesso às publicações, os títulos destas já foram escritos em forma de *link*. Assim, no próprio título é possível clicar e ser direcionado diretamente para a publicação na íntegra e *online*.

Como um segundo movimento deste Estado do Conhecimento, analisei 10 produções científicas envolvendo a Escola Olindo Flores da Silva, campo empírico desta pesquisa. Estas produções foram encontradas através de um levantamento realizado na própria escola em questão e através do contato com membros do Grupo de Pesquisa PPGEe/UNISINOS, pois parte das publicações são oriundas da

parceria deste grupo com a escola. No total, foram encontrados 4 capítulos de livro, 3 dissertações, 2 artigos e 1 resumo expandido, os quais foram lidos, na íntegra, para enriquecer esta pesquisa.

Como um terceiro movimento, identifiquei a edição de uma revista científica com um bloco de artigos relacionados à educação e à pandemia de COVID-19. Trata-se do volume 15 da Revista *Práxis Educativa*, do ano de 2020. O volume contém uma seção denominada: “Seção Temática: Adiado o fim da escola” com 24 artigos. Destes, foram selecionados 6 artigos em português para leitura na íntegra. Foram excluídos artigos escritos em espanhol e que tratavam de educação especial, educação superior e estratégias de ensino à distância.

Ao final de toda esta seleção, contei com 53 trabalhos escolhidos que foram de grande relevância para o conhecimento mais aprofundado dos desdobramentos que cercam esta pesquisa.

Como um movimento final, criei quatro eixos temáticos/ categorias onde os trabalhos ficam organizados de acordo com o teor de cada pesquisa: Eixo temático 1- Carreira, profissão, acesso e condições de trabalho; Eixo temático 2- Planejamento e uso das tecnologias; Eixo temático 3- Desigualdades educacionais, sucesso e insucesso escolar, abandono escolar e evasão escolar; e Eixo temático 4- Ensino Médio e juventudes (APÊNDICE C).

Estes trabalhos analisados foram agrupados a fim de uma melhor organização, uma vez que serviram como base de dados no decorrer de toda esta pesquisa.

### 3.2 A ESCOLHA PELO MÉTODO DE ESTUDO DE CASO

Na presente pesquisa, assumo o método de estudo de caso (Yin, 2015; Stake, 1998), pois um fenômeno específico contemporâneo será analisado: as práticas docentes e sua relação com o enfrentamento de desigualdades educacionais de estudantes de uma escola de Ensino Médio do município de São Leopoldo/RS no contexto pós-pandêmico, especificamente no ano de 2022.

O estudo de caso como método de pesquisa é usado para contribuir com o conhecimento dos mais diversificados fenômenos sociais e políticos (Yin, 2015). Ainda segundo Yin (2015):

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa do estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real—como no estudo dos ciclos individuais administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (Yin, 2015, p. 4).

Stake (1998) também versa sobre estudo de caso:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial em sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998, p. 11).

Para uma visão mais geral da pesquisa, retomo os objetivos específicos deste estudo de caso: identificar as práticas docentes antes, durante e no período pandêmico (2020/2021) e pós-pandêmico, especificamente no ano de 2022; mapear as percepções dos docentes sobre a relação das suas práticas e as influências nos percursos escolares dos estudantes; analisar as práticas docentes e suas percepções à luz da literatura.

O estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e **entrevistas** das pessoas envolvidas nos eventos (Yin, 2010, p. 32, grifo nosso).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, usarei como estratégia de produção de dados: o Estado do Conhecimento; um questionário com os docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva; e entrevistas com os mesmos docentes da escola supracitada, como demonstra a Figura 7:

Figura 7 - Triangulação dos dados do presente estudo de caso



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa triangulação de dados (Figura 7) será usada como estratégia de diálogo entre os diferentes atores da pesquisa e resultará em uma triangulação dos dados obtidos com este estudo. Toda esta triangulação de dados tem por objetivo interpretar os dados obtidos de maneira mais rica e detalhada, agregar múltiplos pontos de vista de maneira articulada, garantindo uma validação maior da pesquisa e um maior rigor científico também. Será, então, um instrumento essencial para a validação da pesquisa (Yin, 2015), agregando maior legitimidade aos dados.

El problema que se nos presenta en el estudio de casos es el de establecer un significado, no una posición, pero la teoría es la misma. Asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación (Stake, 1998, p. 96).

Como versa Stake (1998), essa triangulação de dados legitima e revisa a interpretação do pesquisador diante dos resultados a serem analisados na pesquisa.

Complementando Stake (1998), Yin (2010) conclui sobre a triangulação de dados:

Nos estudos de caso, a riqueza do fenômeno e a extensão do contexto da vida real exigem que os investigadores enfrentem uma situação tecnicamente distinta: existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Em resposta, uma tática essencial é usar múltiplas fontes de evidência, de forma que os dados convirjam de modo triangular (Yin, 2010, p. 22).

Por ser comum uma variedade de resultados em estudos de casos, a forma de cruzar ou triangular esses dados, reforça a fundamentação de trabalhos e pesquisas, como a presente investigação que compõe este trabalho.

### 3.3 QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Os professores da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva ocupam um lugar de centralidade no presente estudo de caso e responderam a um questionário adaptado, baseado na pesquisa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/Escolar (PPGEe/UNISINOS) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED), que aplicou um questionário aos docentes da rede municipal de ensino do município de São Leopoldo/RS, no ano de 2020 (Fritsch; Leite; Vitelli, 2022).

Este questionário aplicado, atualizado e revisado para o contexto brasileiro na rede municipal de São Leopoldo, foi desenvolvido e tem como origem estudos<sup>6</sup> da Comunidade Prática de Investigação Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativa (CAFTE) coordenada pelas professoras Carlinda Leite<sup>7</sup> e Preciosa Fernandes<sup>8</sup>. A CAFTE é uma comunidade composta por investigadores integrados do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal.

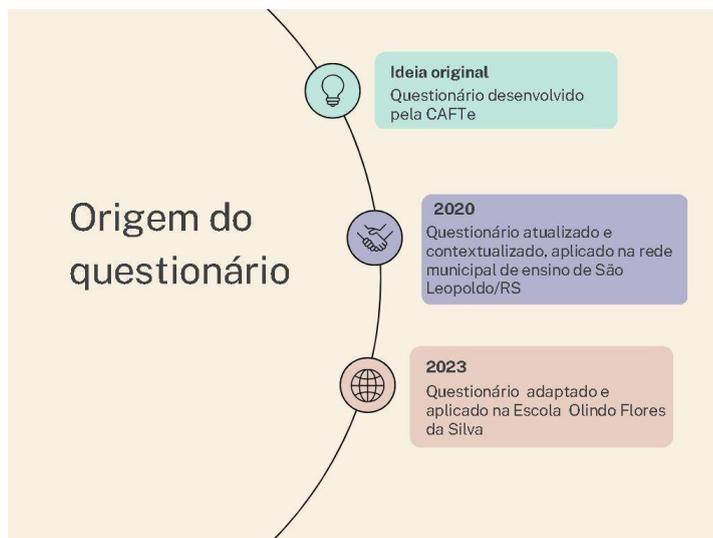
---

<sup>6</sup> Estudo disponível em: [https://www.fpce.up.pt/cafte/estudos/pr%C3%A1ticas\\_curriculares.pdf](https://www.fpce.up.pt/cafte/estudos/pr%C3%A1ticas_curriculares.pdf).

<sup>7</sup> Professora emérita da Universidade do Porto, Portugal. Presidente da Comissão de Ética em Investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É Diretora de Investigação do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto (CIIE-UP), co-presidindo a comunidade de prática de investigação intitulada Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas (CAFte).

<sup>8</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal. Professora associada da FPCEUP. Pesquisadora permanente do CIIE-UP.

Figura 8 - Origem do questionário aplicado na escola Olindo Flores da Silva



Elaborado pela autora (2023).

Como resume a Figura 8, o questionário aplicado nesta dissertação de Mestrado (APÊNDICE E) teve origem em um estudo realizado pela CAFTE em países como Portugal, Brasil, Angola e Moçambique e tem como foco práticas curriculares desenvolvidas por docentes de distintos níveis de ensino e sua relação com políticas de educação e formação docente. Já no ano de 2020, o Grupo de Pesquisa PPGEE/UNISINOS adapta o questionário original da CAFTE para a realidade local e aplica-o aos docentes da rede municipal de ensino do município de São Leopoldo. Por fim, no de 2023, esse questionário é novamente adaptado para a presente pesquisa, incluindo o marco temporal da pandemia de COVID-19 e seus atravessamentos na educação.

Este questionário foi aplicado de forma *online* (*Forms da Microsoft*), enviado pelo aplicativo *WhatsApp* e disponibilizado a todos os 31 professores que estiveram lecionando na escola Olindo Flores da Silva durante o período pandêmico em que as aulas eram remotas devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19 e que ainda permaneceram na escola neste período pós-pandêmico em que as aulas voltaram à sua rotina de presencialidade. Equipes pedagógica e gestora não receberam o questionário, bem como, professores que iniciaram sua carreira após o período pandêmico, pois são profissionais que não atuaram em sala de aula durante o período de aulas remotas. Os professores não tiveram um prazo

de resposta estabelecido mas, no decorrer de duas semanas, a maioria havia respondido ao questionário.

No referido questionário, convidei-os a responder às seguintes perguntas, divididas em três blocos: perfil dos professores, práticas docentes antes do período pandêmico e práticas docentes após o retorno das aulas presenciais (ano de 2022):

Primeiro bloco de perguntas: perfil dos professores.

1. Estou ciente dos termos da pesquisa e concordo com os termos do questionário. <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Não concordo
2. Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
3. Qual a sua idade? (Completada em 2023).
4. Quantidade de escolas em que atua:
5. Se você respondeu mais de uma escola na pergunta anterior, relate se esse fato influencia de alguma maneira nas suas práticas diárias em sala de aula.
6. Sua(s) área(s) de atuação docente:
7. Componente(s) curricular(es) em que você ministra aulas:
8. Anos de docência que você atuou nos últimos três anos:
9. Quantidade de anos que você atua como docente em números:
10. Instituição de ensino em que você concluiu sua graduação:
11. Qual o seu grau de escolaridade concluído mais recentemente?

Segundo bloco de perguntas: práticas docentes antes do período pandêmico.

12. Dentre as práticas listadas abaixo, quais delas eram mais utilizadas por você? Marque no máximo 7 práticas, sendo a 1 a mais utilizada e a 7 a menos utilizada. <input type="checkbox"/> Aula expositiva <input type="checkbox"/> Aula expositiva dialogada <input type="checkbox"/> Aula expositiva seguida de exercícios <input type="checkbox"/> Abordagem de conteúdos seguindo o livro didático <input type="checkbox"/> Atividades de estudo e análise de textos <input type="checkbox"/> Apresentação de dados ou exemplos <input type="checkbox"/> Atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo <input type="checkbox"/> Atividades de sistematização e de relação de conhecimentos (gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceituais, entre outros) <input type="checkbox"/> Atividades promotoras de criatividade e inovação <input type="checkbox"/> Atividades que levam em consideração características, conhecimentos, prévios e experiências da turma
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Análise de situações diversas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas
- Análise de situações que levem à conscientização política atual
- Saídas de campo e visitas de estudo
- Debates por meio de fóruns virtuais
- Dinâmicas de grupo de debate e confronto de opiniões
- Dramatizações, festivais e saraus
- Fóruns e painéis presenciais
- Promoção de situações de colaboração, diálogo e partilha entre estudantes
- Trabalhos em grupo
- Desenvolvimento de projetos
- Diários
- Jogos virtuais e atividades gamificadas
- Oficinas
- Portfólios
- Outras

13. Se você marcou a opção "Outras" na pergunta anterior, pode especificar?

Terceiro bloco de perguntas: práticas docentes após o período de retorno das aulas presenciais (ano de 2022).

14. Dentre as práticas listadas abaixo, quais delas foram mais utilizadas por você no ano de 2022? Marque no máximo 7 práticas, sendo a 1 a mais utilizada e a 7 a menos utilizada.

- Aula expositiva
- Aula expositiva dialogada
- Aula expositiva seguida de exercícios
- Abordagem de conteúdos seguindo o livro didático
- Atividades de estudo e análise de textos
- Apresentação de dados ou exemplos
- Atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo
- Atividades de sistematização e de relação de conhecimentos (gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceituais, entre outros)
- Atividades promotoras de criatividade e inovação
- Atividades que levam em consideração características, conhecimentos, prévios e experiências da turma
- Análise de situações diversas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas
- Análise de situações que levem à conscientização política atual
- Saídas de campo e visitas de estudo
- Debates por meio de fóruns virtuais
- Dinâmicas de grupo de debate e confronto de opiniões
- Dramatizações, festivais e saraus
- Fóruns e painéis presenciais
- Promoção de situações de colaboração, diálogo e partilha entre estudantes
- Trabalhos em grupo

<input type="checkbox"/> Desenvolvimento de projetos <input type="checkbox"/> Diários <input type="checkbox"/> Jogos virtuais e atividades gamificadas <input type="checkbox"/> Oficinas <input type="checkbox"/> Portfólios <input type="checkbox"/> Outras
15. Se você marcou a opção “Outras” na pergunta anterior, pode especificar?
16. No que diz respeito ao sucesso e ao insucesso escolar dos estudantes, houveram mudanças significativas no período de retorno às aulas presenciais em 2022?
17. Alguma prática/atividade que você aplique com menos frequência mas, que mereça ser citada ou que se destaque de alguma maneira nas suas aulas?

Dos 31 professores que receberam o questionário e estavam em acordo com os critérios estabelecidos nesta pesquisa, um total de 25 professores responderam o questionário de forma completa, o que representa 81% de adesão.

As respostas obtidas neste questionário são analisadas no capítulo subsequente: “As práticas docentes antes e depois da pandemia: uma visão geral dos professores”. Numa fase inicial de exploração, alguns indícios já puderam ser percebidos nas respostas dos docentes, através de uma análise breve e preliminar, que possibilitaram traçar o próximo passo desta pesquisa, tais como, uma preocupação em massa dos professores em ressaltar que as mudanças na escola, após o retorno das aulas presenciais, foram significativas e relevantes; que alguns professores preocuparam-se em considerar mudanças no cenário pós-pandemia e diversificar suas práticas; um grande número de professores que, apesar de ministrarem aulas em diferentes áreas do conhecimento, assinalaram as mesmas práticas utilizadas em sala de aula, entre outros.

### 3.4 ENTREVISTA REFLEXIVA

Como continuidade de coleta de dados e para aprofundar os dados obtidos no questionário *online*, optei por utilizar a entrevista reflexiva.

A entrevista reflexiva consiste em refletir sobre a fala de quem foi entrevistado (Szymanski, 2011) em busca de informações, percepções e conhecimentos sobre a temática pesquisada:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (Szymanski, 2011, p. 12).

Este tipo de entrevista, com suas características de interação entre entrevistado e entrevistador, adequa-se aos objetivos desta pesquisa onde professores serão questionados sobre o dia a dia de suas práticas e, ao mesmo tempo, levados a refletir e a organizar suas percepções, conhecimentos e sentimentos.

Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (Szymanski, 2011, p. 14).

Para este movimento reflexivo, como versa Szymanski (2011), foram convidados quatro professores da Escola Olindo Flores, um pertencente a cada área do conhecimento: Ciências das Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. Estes professores ministraram aulas na escola durante a pandemia e permanecem até os dias de hoje, e também responderam ao questionário *online* proposto nesta pesquisa. Todos os professores aceitaram participar das entrevistas em momentos de intervalo de suas aulas, nas dependências da Escola Olindo Flores.

A primeira entrevistada foi a professora de Ciências das Linguagens, a qual entrevistei como forma de testar o roteiro de entrevista que formulei para esta pesquisa:

#### Roteiro da entrevista reflexiva

1.Nome e idade.
2. Tempo de magistério e tempo de Escola Olindo Flores.
3. Disciplinas que ministra.
4. Ano e instituição de formação.
5. Escolas que trabalha atualmente.

6. Conte um pouco sobre sua experiência, de como foi ministrar aulas remotas na pandemia.
7. Essas experiências do ensino remoto, te estimularam a adotar alguma nova prática no dia a dia da sala de aula?
8. Você avalia que estas práticas foram importantes para o aprendizado (sucesso escolar) dos alunos?
9. Os alunos sinalizaram que alguma prática específica de ensino durante a pandemia deveria ou poderia permanecer?
10. Considerando que experiências novas costumam trazer novos aprendizados, quais seriam os principais aprendizados que você destacaria como professor na sua experiência como ensino remoto?
11. Na sua opinião, esses aprendizados e práticas podem refletir no sucesso escolar dos estudantes?
12. Os estudantes sentiram mais vontade de estar e participar das aulas?

Este roteiro conta com algumas questões de perfil do professor participante e, logo após, questões sobre o período pandêmico e pós-pandêmico na educação. São questões que serviram apenas como um norteamento do assunto a ser pesquisado, onde as perguntas não foram realizadas exatamente na ordem em que estão no roteiro, mas sim, de acordo com o momento em que o entrevistado citava alguma referência do assunto contido nas perguntas do roteiro. O roteiro também foi muito importante para que, no decorrer das conversas, nenhum aspecto importante fosse deixado de ser abordado.

Comecei as entrevistas falando dos objetivos da pesquisa, que já estavam brevemente descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE G) o qual foi assinado em duas vias no início da entrevista, sendo uma cópia guardada por mim e outra oferecida ao entrevistado. Juntamente com o Termo de Consentimento, lembrava os entrevistados sobre o questionário *online* que já havia sido respondido por eles no início do corrente ano (2022) e que a entrevista era continuidade da pesquisa já iniciada pelo questionário sobre as práticas docentes antes e depois da pandemia.

Relembrar os participantes de que eles mesmos já haviam contribuído para a pesquisa foi um movimento essencial para iniciar o trabalho das entrevistas pois

funcionou como estratégia de aproximação do entrevistador com os entrevistados e já conectou os participantes com a temática, fazendo com que eles a relembassem.

A entrevistada de Ciências da Linguagem compreendeu todas as questões do roteiro de entrevista e a conversa fluiu de maneira tranquila e contínua. A entrevistada preocupava-se em responder as perguntas de forma satisfatória, dando uma importância relevante à pesquisa e sempre sugerindo que se fosse preciso, fosse-lhe solicitado que complementasse as respostas de maneira mais aprofundada ou abordando algum ponto que lhe passasse despercebido. Enquanto íamos conversando, as narrativas eram gravadas por aplicativo de gravação de voz de um celular. Ao final da entrevista, concluí que não havia alterações que precisassem ser realizadas no roteiro e essa “entrevista- teste” foi incorporada à pesquisa.

O segundo entrevistado foi o professor de Ciências Humanas. Com este professor, introduzi a entrevista seguindo os mesmos passos da primeira entrevista e a conversa fluiu de maneira contínua e tranquila também, destacando a quantidade de informações contidas nas narrativas deste professor. De todos os entrevistados, este mostrou-se muito disposto a responder às questões e ampliá-las, dando enfoques diferenciados às perguntas e trazendo uma diversidade de respostas e reflexões muito significativas.

O terceiro entrevistado foi o professor que representou as Ciências da Natureza. Segui os mesmos passos e a entrevista foi mais rápida do que as anteriores pelo fato do entrevistado ser mais direto em suas respostas. Sempre que indagado para ampliar as suas respostas, correspondeu com naturalidade e fiquei satisfeita com sua narrativa pois, apesar de obter menos dados, todas as perguntas foram respondidas.

A última entrevistada foi a professora que representou a área de Matemática. Introduzi a entrevista seguindo os mesmos passos das entrevistas anteriores e obtive uma entrevista muito produtiva, com uma entrevistada muito interessada nas questões e procurando dar respostas de forma bastante aprofundada, buscando possibilidades para explicar todas as suas opiniões e sendo bastante comprometida com todas as suas respostas.

Após o término das quatro entrevistas, que compreenderam as quatro áreas do conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio, comecei o processo de

transcrição das narrativas obtidas através das entrevistas. Para esta transcrição, utilizei um grupo de *WhatsApp* gratuito chamado “Zapia Brasil”<sup>9</sup>, que consiste em um número de *WhatsApp* cadastrado como empresa de inteligência artificial (IA) pessoal onde qualquer pessoa pode enviar áudios e gravações de voz tendo seu texto transcrito de forma instantânea.

Apesar do processo de transcrição não ter sido realizado de forma manual, a leitura e organização das transcrições foi um momento rico de “pré-análise” do conteúdo contido nas narrativas, o qual Szymanski (2011) corrobora ao dizer que

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são relembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (Szymanski, 2011, p. 77).

Através da leitura e organização das narrativas, contidas na transcrição das entrevistas, foi possível relembrar todos os momentos de interação oriundos dos quatro encontros com os professores participantes, bem como, traçar um perfil dos participantes relembrando suas trajetórias citadas durante as conversas e outras características não narradas, mas intrínsecas em suas opiniões, comentários e maneiras de agir e se portar durante os encontros.

Durante a escuta dos áudios e leitura das transcrições, penso ser importante destacar a percepção de como a interação entre entrevistado-entrevistador se deu de forma fluida e tranquila. Os momentos de entrevista foram agradáveis para ambos e isso é de extrema importância para que os participantes estejam dispostos a contribuir com futuras pesquisas na área da educação ou em outras áreas ou, até mesmo, sintam-se inspirados a dar suas contribuições como futuros pesquisadores também.

Godoi (2016) destaca a importância de uma fase muito importante no processo de análise do conteúdo das entrevistas: “Passa-se a trabalhar então com as codificações. Essa etapa exige uma leitura mais atenta e cuidadosa das entrevistas reflexivas com vistas a criar temáticas ou categorias” (Godoi, 2016, p. 5). Diante disso, iniciei uma leitura atenta e uma análise preliminar do conteúdo obtido

---

<sup>9</sup> Empresa de Inteligência Artificial (IA) Pessoal cadastrada no aplicativo *WhatsApp* sob o número: (11) 3230-2407 ou <http://zapia.com>.

nas narrativas dos professores entrevistados, a partir do qual organizei os excertos em algumas categorias que foram se desenhando no decorrer dos textos transcritos.

Todo o texto oriundo da transcrição das entrevistas foi submetido a uma análise categorial, que segundo Bardin (2011):

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (Bardin, 2011, p. 201, grifo do autor).

Segundo isto, desmembrei todo o texto, sendo este dividido em seis categorias diferentes, excluindo-se somente algumas conversas iniciais onde os professores participantes narraram algo sobre sua vida pessoal ou alguma curiosidade sobre sua vida profissional, que está descrito no subcapítulo 5.1: “Perfil dos entrevistados”. Todo o texto oriundo das respostas das perguntas contidas no roteiro da entrevista, foram alocados em uma destas seis categorias: aulas remotas e internet; dificuldades com os estudantes na pandemia; dificuldades com os estudantes no pós-pandemia; formação docente e planejamento; situação socioeconômica dos estudantes; práticas que permaneceram no pós-pandemia. Estas categorias serão descritas e analisadas no Capítulo 5 desta dissertação: “As práticas docentes nos contextos pandêmico e pós-pandêmico: a escuta dos professores”.

### 3.5 CAMPO EMPÍRICO: A ESCOLA OLINDO FLORES E SEU ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA

A Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva<sup>10</sup> foi fundada no ano de 1963<sup>11</sup> e mudou-se para o prédio atual (Figura 6) a partir do ano de 1979. Até 1999, abrangia o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, a partir do ano 2000, passou a ser uma escola de atendimento exclusivo ao Ensino Médio e assim permanece até os dias de hoje. Atende cerca de 500 alunos distribuídos nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e tem seu funcionamento nos turnos da manhã,

---

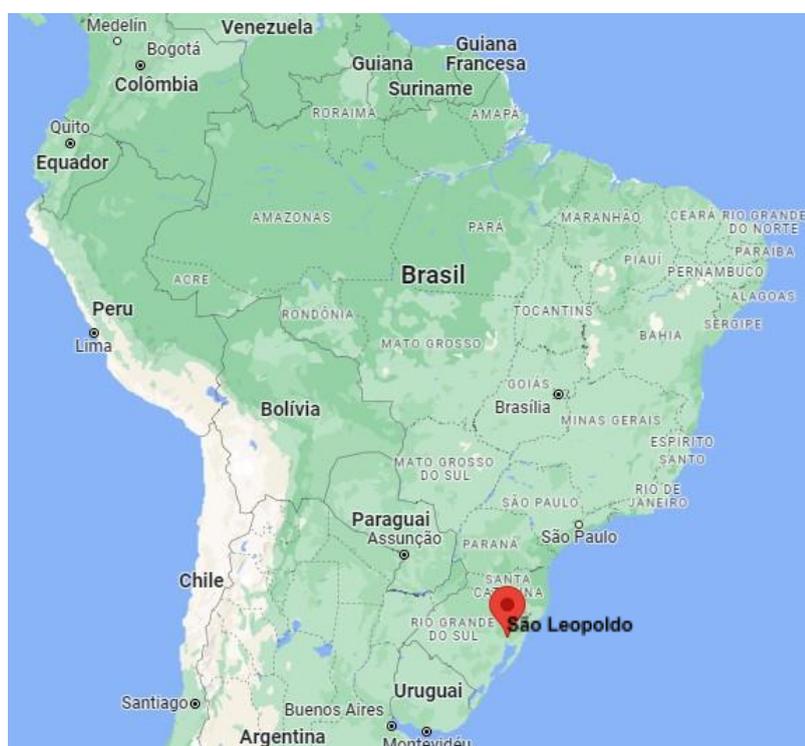
<sup>10</sup> Olindo Flores da Silva foi advogado, jornalista e professor; admirador da Língua Portuguesa e da Literatura; falecido em 1960 e homenageado em 1963 com a criação da escola que leva seu nome.

<sup>11</sup> Informações obtidas no acervo da escola.

tarde e noite. O corpo docente da escola é formado por 36 professores que ministram suas aulas em salas de aula temáticas<sup>12</sup>, ou seja, cada disciplina desenvolvida com os alunos têm sua sala específica e fixa e são os alunos que trocam de sala ao final de cada período. Para auxiliar o corpo docente e administrar todos os espaços da escola, há dois supervisores escolares, uma professora para atendimento de apoio especializado (AEE), uma orientadora educacional, uma secretária, três vice-diretores (um para cada turno de funcionamento da escola) e um diretor. O diretor e seus vice-diretores são professores formados nas áreas de História, Letras, Educação Física e Ciências Sociais.

Contextualizando o espaço em que se insere a Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, começo explanando sobre o estado do Rio Grande do Sul que é o maior estado da Região Sul do país, segundo o IBGE (2021), com 10.693.929 habitantes, distribuídos em 497 municípios, ao longo de 281.707,151 km<sup>2</sup> de área territorial.

Figura 9 - Localização do município de São Leopoldo no Rio Grande do Sul



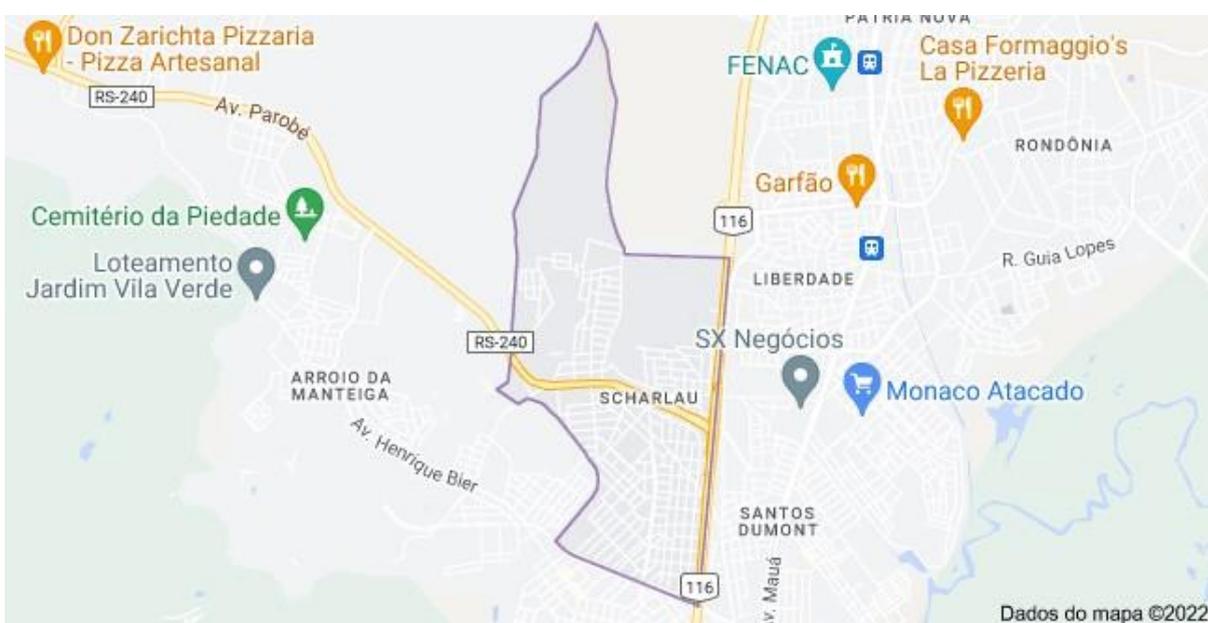
Fonte: Elaborado pela autora (2022) com dados extraídos de *Google Maps* (2022)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Informações obtidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

<sup>13</sup> Disponível em: [São Leopoldo - Google Maps](#). Acesso em: 10 out. 2022.

Em destaque no mapa (Figura 9), o *locus* desta pesquisa: o município de São Leopoldo. Fundada em 1824<sup>14</sup>, a cidade foi colonizada por 39 imigrantes alemães e, por ter sido a primeira cidade a ser colonizada por esses imigrantes, é, portanto, conhecida como “berço da colonização alemã no Brasil”. Atualmente, faz parte da região metropolitana da capital Porto Alegre, e conta com uma faixa territorial de 103, 009 km<sup>2</sup> e população estimada em mais de 240 mil pessoas, segundo dados do IBGE (2021).

Figura 10 - Localização do bairro Scharlau no município de São Leopoldo/RS



Fonte: *Google Maps* (2022)<sup>15</sup>.

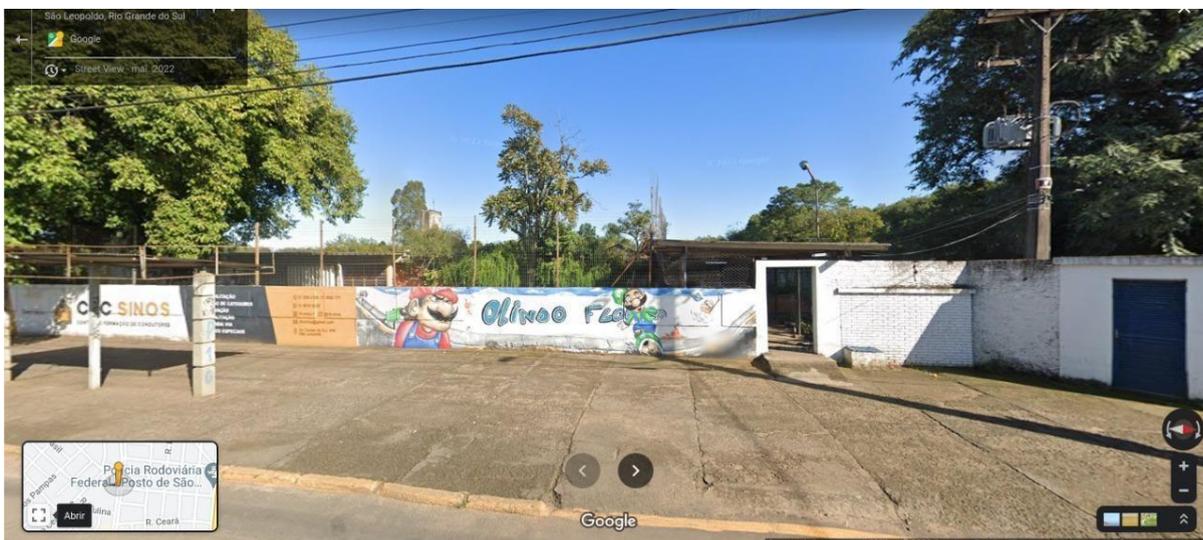
A escola está inserida no bairro Scharlau, que localiza-se na Zona Norte do município de São Leopoldo (Figura 10) e faz divisa com vários bairros como o Arroio da Manteiga, Santos Dumont, Campina, entre outros. De acordo com o levantamento do censo demográfico do ano de 2010 realizado pelo IBGE, o bairro Scharlau possui mais de 14 mil habitantes. No bairro Scharlau, localizam-se várias escolas municipais, estaduais e particulares que abrangem todos os níveis de ensino da educação básica (Educação Infantil até Ensino Médio). Na alçada

<sup>14</sup> Disponível em: [www.saoleopoldo.rs.gov.br](http://www.saoleopoldo.rs.gov.br). Acesso em: 10 jul. 2022.

<sup>15</sup> Disponível em: [Scharlau - Google Maps](https://www.google.com/maps/place/Scharlau,+RS). Acesso em: 03 ago. 2022.

estadual, a Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva cobre uma grande demanda da oferta de Ensino Médio no bairro.

Figura 11 - Fachada da Escola Olindo Flores da Silva



Fonte: *Google Maps* (2022)<sup>16</sup>.

A Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva (Figura 11) tem em sua história, uma trajetória peculiar na participação política e na pesquisa em educação. A escola é reconhecida pela forte atuação nas pautas de melhorias de trabalho e remuneração de professores e funcionários, bem como, na discussão democrática para tomada de decisões com todo corpo discente e comunidade escolar. Em 2020 e 2021, a escola atuou fortemente junto ao governo municipal, buscando uma solução para que estudantes e professores pudessem retomar as aulas presenciais (no período pandêmico) somente após estarem vacinados contra a COVID-19. Na pesquisa, a escola tem um histórico de colaboração e participação em grupos de pesquisa, sendo campo empírico de diversas investigações em educação, como as realizadas pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (PPGEe/UNISINOS).

<sup>16</sup> Disponível em: [5236 Av. Thomaz Edison - Google Maps](https://www.google.com/maps/@-11.0000000,-51.0000000,15z). Acesso em: 10 out. 2022.

O PPGEe/UNISINOS surge em 2011, como parte da pesquisa do Observatório da Educação<sup>17</sup> fruto de uma parceria CAPES/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Participam do grupo de pesquisa: pesquisadores e professores/as do ensino superior e da educação básica, bolsistas de iniciação científica, mestrandos/as, doutorandos/as e gestores das redes de ensino e de secretarias de Educação.

Essa interação e colaboração com a pesquisa em Educação gerou publicações científicas e acadêmicas em diferentes formatos (APÊNDICE D), tendo estudantes, professores, gestores e comunidade escolar da Escola Olindo Flores da Silva como protagonistas e inúmeras devolutivas de resultados de pesquisa foram socializados com a escola. Dentre essas pesquisas, destacam-se livros, dissertações, artigos e resumo expandido.

O livro intitulado “Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar”, publicado no ano de 2015, teve como principal objetivo socializar resultados de estudos realizados com o Ensino Médio pelo grupo de pesquisa PPGEe/UNISINOS e os autores mencionam que a produção só foi possível mediante ao trabalho coletivo de escola e universidade:

Registramos que a elaboração e a escrita deste livro se constituíram num processo formativo e de qualificação para todos os integrantes do grupo de pesquisa que aceitaram o desafio e se entregaram coletiva e solidariamente para que o livro se concretizasse. São autores e autoras que deixam suas contribuições para a área de educação no Brasil (Fritsch, 2019, p. 8).

Como resultado dessa parceria escola-universidade surgem mais livros importantes, tais como: “Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar” (organizado por Rosangela Fritsch<sup>18</sup>) e “Políticas Educacionais e Gestão Escolar no contexto de escolas públicas” (organizado por Rosangela Fritsch, Ricardo Ferreira Vitelli<sup>19</sup> e Ana Carina Tavares<sup>20</sup>). Além dos organizadores, os autores dos capítulos

---

<sup>17</sup> Programa de fomento que visa o desenvolvimento de pesquisas e estudos na área de Educação. É uma parceria entre a CAPES/INEP, tendo sido instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 8 de junho de 2006.

<sup>18</sup> PhD em Educação pela Universidade do Porto (U. PORTO); Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professora permanente do PPGEDU da UNISINOS.

<sup>19</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

<sup>20</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutoranda em Educação (UNISINOS).

destas obras são pesquisadores e professores/as do ensino superior e da educação básica, bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandos/as, todos participantes do grupo de pesquisa PPGEe/UNISINOS.

Todos os trabalhos oriundos da parceria da Escola Olindo Flores com o Grupo de Pesquisa da UNISINOS surgem dos caminhos percorridos pela pesquisa em parceria com a escola, como versa Fritsch *et. al* (2015):

A articulação de professores de ensino médio junto a esta equipe de pesquisa na Unisinos provocou movimentos de reflexão, de renovação e de otimismo para com a educação, sugerindo processos e práticas de renovação das tradicionais formas de educação continuada usualmente praticadas em escolas públicas de educação básica. Foi fundamental o protagonismo dos professores pesquisadores ao dialogar com a Universidade, ao irradiar seu conhecimento e desenvolver ações como membros de um grupo de pesquisa junto aos seus colegas e alunos, enfim, em seu espaço de trabalho (Fritsch *et. al*, 2015, p. 11).

Os autores da obra, da qual o excerto acima foi retirado, registram agradecimentos aos professores, gestores, funcionários e alunos das escolas envolvidas, entre elas, a Escola Olindo Flores da Silva que “[...] generosamente vem apostando na pesquisa e numa relação frutífera com a universidade” (Fritsch *et. al*, 2015, p. 9).

Diante disso, nota-se a participação contínua da Escola Olindo Flores da Silva nas pesquisas em Educação, uma parceria produtiva de escola-universidade que vem se consolidando ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, proponho dar continuidade ao histórico de contribuição com a pesquisa e com a Educação através de uma pesquisa de minha autoria: “Práticas docentes para enfrentamento de desigualdades educacionais de estudantes de uma escola estadual de Ensino Médio do município de São Leopoldo/RS no contexto pós-pandemia”, na qual proponho a Escola Olindo Flores da Silva como campo empírico desta investigação. Nessa oportunidade, professores, estudantes e demais personagens da escola poderão contribuir com suas vivências e experiências, sentimentos e emoções, teorias e práticas.

A Escola Olindo Flores da Silva já configura um perfil peculiar em relação à pesquisa e dispõe de um legado vasto em produções e colaborações com grupos de pesquisa e vem contribuindo generosamente com suas participações nas mais diversas investigações, estreitando a relação escola-universidade em uma parceria profunda e frutífera. Para produzir Ciência, é preciso colaboração, ação conjunta,

parceria pois, “[...] habitamos o mundo juntos, em relações de interdependência. O destino de cada um de nós está, por assim dizer, nas mãos dos outros” (Butler, 2021, p. 57).

## 4 AS PRÁTICAS DOCENTES ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA: UMA VISÃO GERAL DOS PROFESSORES

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa por meio da aplicação do questionário *online*, onde busco atingir o objetivo específico desta pesquisa que consiste em identificar e registrar as práticas docentes antes do período pandêmico e após o retorno das aulas presenciais, especificamente no ano de 2022.

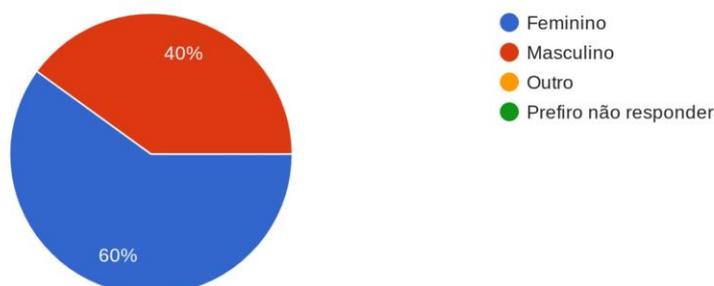
### 4.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO *ONLINE* APLICADO AOS DOCENTES

Neste subcapítulo, será apresentado o resultado do questionário aplicado aos docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. Serão analisadas, neste subcapítulo, as 17 questões que compuseram este questionário e que aparecem divididas em três blocos de perguntas: perfil dos docentes, práticas docentes antes do período pandêmico e práticas docentes após o período de retorno das aulas presenciais obrigatórias.

A primeira questão apresentada no questionário foi um termo de consentimento, com registro de 25 professores que concordaram com os termos de participação da pesquisa. As próximas questões tratavam de dados com o intuito de traçar um perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 1 - Gênero dos docentes

2. Gênero:  
25 respostas

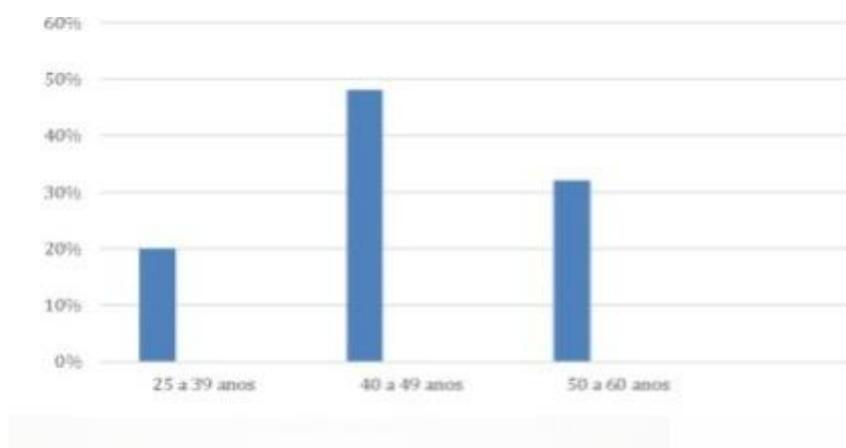


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o questionário, dos 25 professores que responderam às perguntas, 60% declararam-se do gênero feminino e 40% do gênero masculino. As alternativas que permitiam declarar outro gênero ou que davam a opção ao docente de não declarar seu gênero, não foram escolhidas por nenhum professor que participou da pesquisa.

A terceira questão indagava o professor sobre sua idade.

Gráfico 2 - Idade dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

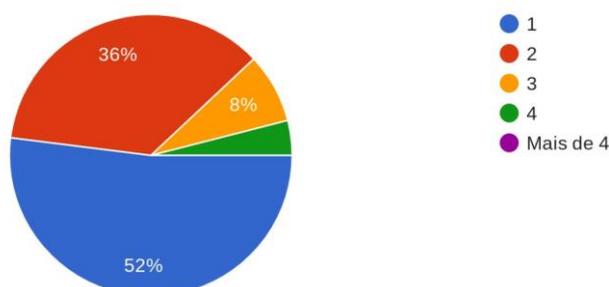
As idades dos docentes que participaram da pesquisa foram variadas (Gráfico 2). 20% dos docentes que responderam ao questionário são jovens professores e têm entre 25 e 39 anos de idade. A faixa etária de 40 anos de idade até 49 anos representou a maior parte dos professores participantes: 48%. Com idades de 50 até 60 anos de idade, o percentual foi de 32% dos professores participantes do questionário. Esta variação de idades, onde uma parcela dos docentes está próxima ao final de carreira, coloca-se como possibilidade a troca de experiências entre professores mais jovens e mais experientes. Como afirma Nóvoa (2022): “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”, denotando à profissão docente uma dimensão coletiva.

A quarta pergunta tratava do número de escolas em que os docentes atuam.

### Gráfico 3 - Quantidade de escolas de atuação dos docentes

#### 4. Quantidade de escolas em que atua:

25 respostas



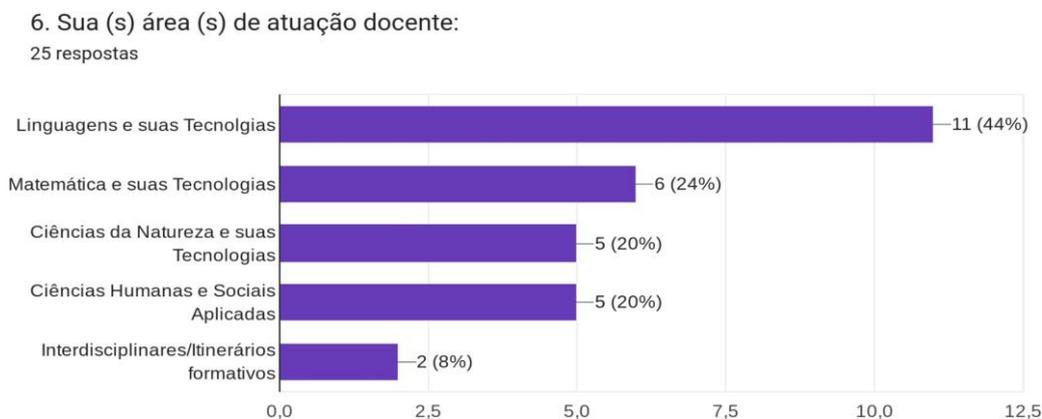
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como observado no Gráfico 3, 13 professores atuam em uma escola, 9 professores em duas escolas, 2 professores em três escolas e 1 professor em quatro escolas. A opção “Mais de 4 escolas” não foi escolhida.

Na quinta questão, os docentes tiveram a oportunidade de relatar de forma discursiva sobre o fato de trabalhar em mais de uma escola. A pergunta ainda pedia que o docente descrevesse se este fato influencia de alguma maneira nas suas práticas diárias em sala de aula. 8 docentes responderam à esta questão destacando que o fato de estarem vinculados a três escolas, por exemplo, influencia muito na maneira de trabalharem, pois cada lugar apresenta um perfil de estudante e de escola. 2 professores declararam que o principal problema é a falta de tempo para o deslocamento a tantos espaços escolares diferentes.

A sexta questão tratava da área de atuação dos docentes.

Gráfico 4 - Área de atuação dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

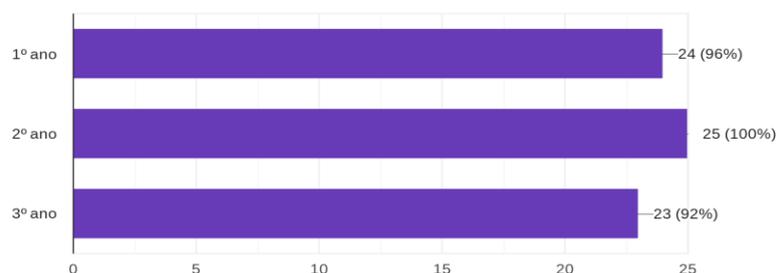
A área de Linguagens e suas Tecnologias, que abrange seis componentes curriculares e tem uma carga horária mais extensa que as outras áreas, foi a área que obteve maior adesão de professores a completarem o questionário (44%), seguida pela área de Matemática e suas Tecnologias (24%), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (20%), Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas (20%) e Itinerários formativos (8%).

A sétima questão tratava dos componentes curriculares que cada professor ministra. As respostas foram, em sua maioria, de componentes curriculares que se aproximam de suas áreas de conhecimento como Física e Matemática ou Sociologia e Filosofia. O destaque vai para um docente que ministra aulas de áreas bastante diversificadas como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Português, Literatura e Ensino Religioso.

A oitava pergunta tratava dos anos de atuação de cada docente.

### Gráfico 5 - Anos em que o docente atua

8. Anos de docência que você atuou nos últimos três anos letivos:  
25 respostas

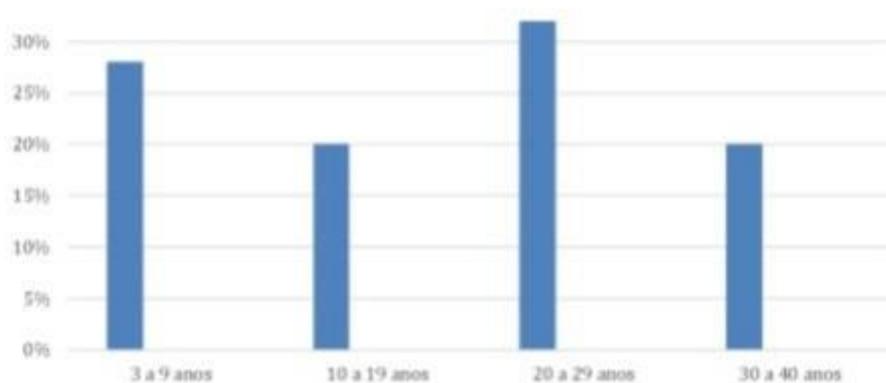


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No geral, todos os docentes ministram aulas em todos os anos que a escola oferece: 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A nona questão buscava compreender o tempo de experiência do docente no magistério.

### Gráfico 6 - Tempo de exercício docente



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O tempo de atuação docente (Gráfico 6) teve expressiva variação entre os professores que participaram da pesquisa: entre 3 e 40 anos atuando em sala de aula, indicando muitos professores jovens, em início de carreira, e alguns professores com muitos anos de experiência docente, já encaminhando-se para a aposentadoria. Bem como a pergunta 3 deste questionário, que indicou uma grande variação na idade dos professores proporcionando oportunidades para trocas de

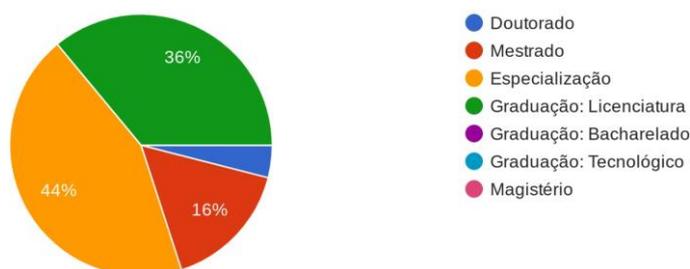
experiências, o tempo de atuação docente com variações expressivas, podendo contribuir para o acolhimento de professores mais jovens por seus colegas mais experientes possibilitando uma entrada mais natural na docência, consolidando uma perspectiva mais coletiva e colaborativa do exercício profissional docente (Nóvoa, 2022).

A décima questão proposta no questionário buscava saber em qual instituição de ensino superior os docentes haviam concluído sua formação. As respostas tiveram pouca variação e a maioria dos docentes apontou instituições de ensino superior da região próxima à escola, como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, que se situa em São Leopoldo/RS ou a Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, que se localiza em Canoas/RS.

No que se refere ao grau de escolaridade concluído pelos docentes, a pergunta 11, mostra que:

Gráfico 7 - Grau de escolaridade dos docentes

11. Qual o seu grau de escolaridade concluído mais recentemente?  
25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O grau de escolaridade dos professores demonstra que há um grande percentual de docentes (36%) que concluíram o nível mínimo exigido para o exercício da profissão: a licenciatura plena nas suas áreas de atuação na escola. No que se refere à continuidade dos estudos, um percentual expressivo de professores concluiu cursos de pós-graduação: 44% de especialistas, 16% de mestres e 4% de doutores, fato que qualifica o grupo de professores da Escola Olindo Flores no que diz respeito à sua formação acadêmica.

Ao observar o quadro de professores participantes deste questionário, desenham-se algumas características gerais do grupo de docentes em questão. A maioria dos professores é mulher e apresenta tanto idades quanto tempo de magistério muito variados, possibilitando trocas significativas entre professores jovens e mais experientes. No que diz respeito à formação dos professores, grande parte deles deu continuidade a seus estudos, através de cursos de especialização e alguns já são mestres e doutores. Quanto às áreas de exercício dos docentes, constata-se que a área de Linguagens é a de maior incidência de respondentes, seguida das Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Esse grupo também caracteriza-se por uma maioria que trabalha somente na Escola Olindo Flores e alguns poucos que trabalham em duas ou mais escolas, o que favorece o vínculo com a escola, evita dificuldades de deslocamento e diminui o número de atividades fora da sala de aula como reuniões e conselhos de classe, visto que, quanto mais escolas o professor atua, maior a demanda deste tipo de atividade a ser cumprida por ele.

Com a questão 12, inicia-se um novo bloco de perguntas que se refere, especificamente, às práticas docentes antes da pandemia de COVID-19. Nesta pergunta foram disponibilizadas 25 alternativas de práticas docentes e cada professor poderia marcar sete alternativas que melhor descreviam suas práticas de sala de aula, em ordem de utilização das mesmas.

Para elaborar o quadro a seguir, foi usado o cálculo de média ponderada, ou seja, a alternativa marcada como primeira opção no questionário tem um valor maior do que a segunda alternativa marcada e assim, sucessivamente. Sendo assim, a prática marcada em 7º lugar pelos docentes, tem peso sete vezes menor do que a marcada como a mais utilizada em 1º lugar pelos docentes, fazendo com que as práticas marcadas mais vezes em 1º lugar tenham um peso maior na média final, tornando esses valores mais relevantes e possibilitando marcar as posições de cada prática escolhida pelos participantes do questionário.

Quadro 1 - Práticas mais utilizadas antes do período pandêmico

	Práticas que mais utilizavam antes do período pandêmico	Práticas mais utilizadas em ordem							Pontuação		
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	Total	Ponderado	Posição
1	Aula expositiva	7		3	2			2	14	84	1º
2	Aula expositiva dialogada	8	2	1		2		2	15	81	2º
3	Aula expositiva seguida de exercícios	4	4	2		2		2	14	70	3º
4	Abordagem dos conteúdos seguindo o livro didático		3		4	1	2		10	41	6º
5	Atividades de estudo e análise de textos	2	2	1		2	2		9	41	4º
6	Apresentação de dados ou exemplos		4	2		1	2		9	41	5º
7	Atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo	2	2		2			4	10	38	8º
8	Atividades de sistematização e de relação de conhecimentos (gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceituais...)				2	1			3	17	18º
9	Atividades promotoras de criatividade e inovação		4	1		2			7	35	9º
10	Atividades que levam em consideração características, conhecimentos prévios e experiências da turma			1	3	1			5	20	13º
11	Análise de situações diversas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas			3				3	6	18	15º
12	Análise de situações que levem à conscientização política atual			1		2		4	7	15	20º
13	Saídas de campo e visitas de estudo							3	3	3	25º
14	Debates por meio de fóruns virtuais					2	2		4	10	19º
15	Dinâmicas de grupo de debate e confronto de opiniões						4		4	8	23º
16	Dramatizações, festivais e saraus				3	1	3		7	21	12º
17	Fóruns e painéis presenciais			3		1			4	18	14º
18	Promoção de situações de colaboração, diálogo e partilha entre estudantes		4	1		1			6	32	10º
19	Trabalhos em grupo			1		4			5	17	16º
20	Desenvolvimento de projetos			5	4				9	41	7º
21	Diários						2		2	12	21º
22	Jogos virtuais e atividades gamificadas					1	2	3	6	10	22º

23	Oficinas	2			3		2		7	30	11°
24	Portfólios						2	2	4	6	24°
25	Outras				2	1	2		5	15	17°
	Total	25	25	25	25	25	25	25	175		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se que a “aula expositiva” é a opção mais marcada pelos professores, seguida da “aula expositiva dialogada” e “aula expositiva seguida de exercícios”. Estas três opções mais escolhidas pelos docentes participantes da pesquisa, demonstra que aulas em que o estudante tem protagonismo menor, ou seja, uma participação e interação menos expressivas, são as mais aplicadas pelos professores.

Verifica-se que essas três práticas assinaladas com maior incidência pelos docentes, tem o professor como centro das práticas e não possibilita muitas oportunidades de interação dos estudantes.

Práticas que oportunizam aos estudantes uma maior participação e protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem estão elencadas a partir da sétima posição das práticas assinaladas pelos professores como mais utilizadas antes do período pandêmico, tais como, o desenvolvimento de projetos, seguido por atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo e atividades promotoras de criatividade e inovação.

Dados coletados em um estudo<sup>21</sup> na Rede Municipal de Educação do município de São Leopoldo e publicados em 2022, demonstram preponderância de práticas centradas no protagonismo do professor (Fritsch *et al.*, 2022), resultado que converge com o questionário aplicado nesta pesquisa.

Na pergunta 13, foi oportunizado ao docente que descrevesse de forma discursiva alguma outra prática que considerasse importante mas, que não estava descrita na questão 12. Poucos professores citaram alguma prática nesta questão mas, “atividades extracurriculares”, “uso de projetor” e “trabalhos com tecnologias” foram exemplos citados. Estes exemplos foram citados de forma sucinta e serão aspectos problematizados na próxima fase desta pesquisa que envolve a entrevista reflexiva de alguns professores que participaram do questionário.

<sup>21</sup> <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/9903>

A pergunta 14 abre o bloco de questões que se referem às práticas docentes adotadas após o retorno das aulas presenciais, no ano de 2022, primeiro ano em que as aulas tiveram presencialidade total obrigatória. Nesta pergunta foram disponibilizadas 25 alternativas de práticas docentes e cada professor poderia marcar 7 alternativas que melhor descreviam suas práticas de sala de aula em ordem de utilização das mesmas. A média ponderada foi utilizada novamente para determinar as posições finais de cada prática assinalada pelos docentes no questionário.

Quadro 2 - Práticas mais utilizadas após o período de retorno das aulas presenciais

	Práticas que mais utilizavam após o período de retorno das aulas presenciais	Práticas mais utilizadas em ordem							Pontuação		
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	Total	Ponderado	Posição
1	Aula expositiva	4	2		3	1	1	1	12	58	4º
2	Aula expositiva dialogada	11	1		1		1	2	16	91	1º
3	Aula expositiva seguida de exercícios	4	3	6		1		1	15	80	3º
4	Abordagem dos conteúdos seguindo o livro didático		2	6	2		2	1	13	55	5º
5	Atividades de estudo e análise de textos		6	3	3	1		1	14	82	2º
6	Apresentação de dados ou exemplos		2		3		1	1	7	29	9º
7	Atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo		2			5	2	1	10	48	7º
8	Atividades de sistematização e de relação de conhecimentos (gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceituais)	3			2	4	3		12	50	6º
9	Atividades promotoras de criatividade e inovação		1	4	2	1		3	11	40	8º
10	Atividades que levam em consideração características, conhecimentos prévios e experiências da turma	3						2	5	23	12º
11	Análise de situações diversas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas						3	2	5	8	20º
12	Análise de situações que levem à conscientização política atual		2				1	2	5	16	15º
13	Saídas de campo e visitas de estudo					2	1	2	5	10	18º

14	Debates por meio de fóruns virtuais				2	1	1	1	5	14	16°
15	Dinâmicas de grupo de debate e confronto de opiniões			3		1		1	5	19	13°
16	Dramatizações, festivais e saraus				2		1	1	4	11	17°
17	Fóruns e painéis presenciais						1		1	2	24°
18	Promoção de situações de colaboração, diálogo e partilha entre estudantes					2	1		3	8	19°
19	Trabalhos em grupo		2		3		1		6	26	11°
20	Desenvolvimento de projetos			3			1		4	17	14°
21	Diários					1	1		2	5	22°
22	Jogos virtuais e atividades gamificadas				2		1		3	6	21°
23	Oficinas						1		1	2	25°
24	Portfólios						1	3	4	5	23°
25	Outras		2		2	3			7	29	10°
	Total	25	25	25	25	25	25	25	175		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Verifica-se que houve uma mudança nas posições das cinco primeiras práticas do questionário indicando que as atividades diárias da escola sofreram algum tipo de variação antes e depois do período pandêmico, onde as aulas retornaram à modalidade presencial. De toda forma, estes sinais não permitem concluir que houve uma alteração substancial no sentido de rupturas que possam levar a metamorfose da escola (Nóvoa, 2023)

Observa-se que as práticas mais assinaladas pelos professores em 1º, 2º e 3º lugar foram “Aula expositiva dialogada”; “Atividades de estudo e análise de texto” e “Aula expositiva seguida de exercícios” que se caracterizam por serem práticas de pouco envolvimento dos estudantes. Já atividades que envolvem mais interação e participação dos estudantes como “Atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo”; “Atividades de sistematização e de relação de conhecimentos (gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceituais)” e “Atividades promotoras de criatividade e inovação” foram assinaladas nas posições 6º, 7º e 8º de práticas mais utilizadas pelos professores. As práticas que promovem um envolvimento efetivo de

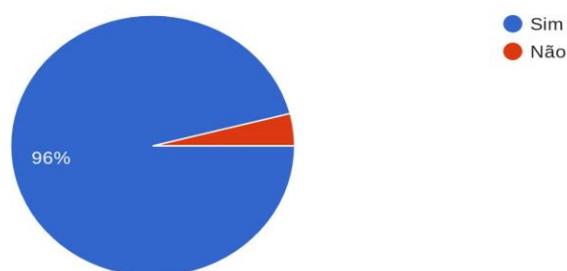
estudantes e seus colegas como “Trabalhos em grupo” foram marcadas em 11ª posição e o “Desenvolvimento de projetos” em 14ª posição.

Na pergunta 15, foi oportunizado ao docente que descrevesse de forma discursiva alguma outra prática que considerasse importante, mas que não estava contemplada na questão 14. Dentre as possibilidades citadas estão: utilização do projetor, propostas com tecnologias digitais, jogos, experimentos em arte e apresentação de trabalhos pelos alunos o que configura uma mistura de práticas utilizadas, uma vez que priorizam o trabalho centrado no professor como a aula com projetor e também algumas práticas que exigem do estudante uma maior participação, iniciativa e protagonismo, como os experimentos e apresentação de trabalhos.

A questão 16, se referia à opinião dos professores no que diz respeito ao sucesso e insucesso dos estudantes e mudanças significativas no período de retorno às aulas presenciais. Nesta questão, 96% dos docentes responderam “sim”, ou seja, que observaram mudanças significativas e 1 professor (4%) respondeu não observar mudanças, o que demonstra o quão impactante foi o atravessamento da pandemia de COVID-19 nas escolas.

#### Gráfico 8 - Mudanças no retorno às aulas presenciais

16. No que diz respeito ao sucesso e ao insucesso dos estudantes, houveram mudanças significativas no período de retorno às aulas presenciais em 2022?  
25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essas mudanças significativas, citadas por 96% dos docentes que responderam ao questionário, serão problematizadas para um maior

aprofundamento nas entrevistas reflexivas, as quais aparecem na próxima etapa metodológica desta pesquisa.

A última questão (nº 17) dá a oportunidade de os docentes destacarem alguma prática recorrente e significativa que não tenha sido citada nas alternativas da pesquisa. Alguns docentes citaram algumas práticas que, em suas percepções, mereceram destaque, tais como a “utilização de projetor, mesa digitalizadora e *Chromebook*” e “Aula online” que, descritas de maneira genérica, não tornam possível a categorização como práticas de protagonismo docente ou de protagonismo do estudante. Já as práticas descritas como “criação de painéis informativos que são expostos na escola” e “atividades de pesquisa em casa (tema)” podem ser categorizadas como práticas que envolvem a iniciativa e a colaboração entre os estudantes para ser realizada.

Após o término do levantamento e breve análise das questões respondidas pelos docentes no questionário *online*, parti para uma categorização das alternativas assinaladas pelos participantes da pesquisa como mais utilizadas em sala de aula antes e depois do período pandêmico.

Agrupar e classificar os elementos de uma investigação é um movimento importante de pesquisa. Segundo Bardin (2011),

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (Bardin, 2011, p. 148).

Uma boa categorização constitui-se um processo de importância considerável em toda e qualquer atividade científica e de pesquisa (Bardin, 2011).

Classifiquei, então, as práticas docentes mais utilizadas pelos docentes antes e no pós-pandemia em duas categorias: as práticas centradas no protagonismo do professor e as práticas centradas no protagonismo dos estudantes em sala de aula.

As práticas categorizadas como de maior protagonismo docente são aquelas centradas na ação do professor. Já as práticas docentes com maior protagonismo dos estudantes, são aquelas com maior participação, colaboração, engajamento, conexão, interação, criatividade e, até mesmo, autoria dos estudantes.

O quadro abaixo reproduz todas as práticas docentes possíveis de serem escolhidas pelos professores durante o questionário em ordem de colocação, após realizado o cálculo de média ponderada. Ou seja, neste quadro estão listadas todas as práticas escolhidas pelos docentes em ordem de classificação. As práticas que estiverem hachuradas (com preenchimento de cor) são as práticas de maior protagonismo docente. As práticas que permanecem em branco (sem preenchimento de cor) são as práticas de maior protagonismo do estudante.

Quadro 3 - Categorização das práticas docentes antes e depois da pandemia

	<b>Antes do período pandêmico</b>	<b>Período de retorno às aulas presenciais</b>
1º	Aula expositiva	Aula expositiva dialogada
2º	Aula expositiva dialogada	Atividades de estudo e análise de textos
3º	Aula expositiva seguida de exercícios	Aula expositiva seguida de exercícios
4º	Atividades de estudo e análise de textos	Aula expositiva
5º	Apresentação de dados ou exemplos	Abordagem dos conteúdos seguindo o livro didático
6º	Abordagem dos conteúdos seguindo o livro didático	Atividades de sistematização e de relação de conhecimentos (gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceituais)
7º	Desenvolvimento de projetos	Atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo
8º	Atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo	Atividades promotoras de criatividade e inovação
9º	Atividades promotoras de criatividade e inovação	Apresentação de dados ou exemplos
10º	Promoção de situações de colaboração, diálogo e partilha entre estudantes	Outras
11º	Oficinas	Trabalhos em grupo
12º	Dramatizações, festivais e saraus	Atividades que levam em consideração características, conhecimentos prévios e experiências da turma
13º	Atividades que levam em consideração características, conhecimentos prévios e experiências da turma	Dinâmicas de grupo de debate e confronto de opiniões
14º	Fóruns e painéis presenciais	Desenvolvimento de projetos
15º	Análise de situações diversas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas	Análise de situações que levem à conscientização política atual
16º	Trabalhos em grupo	Debates por meio de fóruns virtuais

17º	Outras	Dramatizações, festivais e saraus
18º	Atividades de sistematização e de relação de conhecimentos (gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceituais)	Saídas de campo e visitas de estudo
19º	Debates por meio de fóruns virtuais	Promoção de situações de colaboração, diálogo e partilha entre estudantes
20º	Análise de situações que levem à conscientização política atual	Análise de situações diversas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas
21º	Diários	Jogos virtuais e atividades gamificadas
22º	Jogos virtuais e atividades gamificadas	Diários
23º	Dinâmicas de grupo de debate e confronto de opiniões	Portfólios
24º	Portfólios.	Fóruns e painéis presenciais
25º	Saídas de campo e visitas de estudo	Oficinas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota-se, no Quadro 3, uma incidência recorrente de práticas centradas no protagonismo do professor, tanto antes do período pandêmico como após o retorno das aulas presenciais. As alternativas de “Aula expositiva” e “Aula expositiva dialogada” foram marcadas como mais utilizadas antes e no pós-pandemia, respectivamente. A opção “Aula expositiva seguida de exercícios” foi assinalada pelos professores como 3ª prática mais utilizada antes da pandemia e após o retorno das aulas presenciais e configura uma prática que também envolve pouca participação dos estudantes, exceto em momentos de reflexão em que estes possam estar resolvendo os exercícios, mas é uma prática predominantemente centrada no protagonismo do professor.

Já, práticas mais centradas em uma interação com estudantes, nas quais eles possam desenvolver mais criatividade, inventividade e colaboração, foram assinaladas pelos professores como menos utilizadas, como por exemplo, o “Desenvolvimento de projetos, que foi assinalado na 7ª posição de práticas mais utilizadas antes da pandemia e na 14ª posição de práticas utilizadas após o período de retorno das aulas presenciais. O semelhante acontece com a prática que envolve “Trabalhos em grupo”, que foram assinaladas na 16ª posição de práticas mais utilizadas antes da pandemia e, em 11ª, no que diz respeito a práticas utilizadas após o período de retorno das aulas presenciais. Já, as “Oficinas”, “Fóruns e painéis

presenciais” e “Saídas de campo e visitas de estudo” foram marcadas nas últimas posições, sendo que, poderiam proporcionar momentos de interação, colaboração entre colegas e protagonismo dos estudantes.

Considerando o período antes da pandemia de COVID-19, as seis práticas mais utilizadas pelos docentes no dia a dia da escola foram de protagonismo do professor. Já no período pós-pandemia, das seis práticas mais utilizadas pelos docentes, cinco são de protagonismo do professor e uma (2º lugar) é de protagonismo do estudante: “Atividades de estudo e análise de textos”.

Os resultados evidenciaram que houve poucas mudanças significativas na prática docente, porém não foram substanciais para uma mudança de modelo educacional, tanto no período anterior quanto posterior à pandemia, com uma ênfase dominante em atividades em que o professor desempenha um papel central e os estudantes têm um envolvimento limitado, com menos oportunidades de interação e protagonismo. Essa constatação revela uma persistência de abordagens tradicionais centradas no professor no contexto educacional analisado (Leite, 2003), oportunizando aos estudantes uma menor gama de atividades que promovam interação entre colegas e professores para a construção de conhecimentos.

Analisando as práticas assinaladas pelos professores nota-se que, no período de retorno das aulas presenciais, as práticas escolhidas permanecem praticamente as mesmas, apesar de um período intenso de distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19 que resultou em aulas remotas. Apesar de algumas mudanças na maneira de ministrar as aulas, que ocorriam de forma *online* na grande maioria das escolas, o posicionamento dos professores frente às suas práticas não apresentou muitas mudanças substanciais, de acordo com o questionário aplicado. Trindade (2022) faz um questionamento importante acerca disso:

Será que os professores mudaram, de fato, o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem ou apenas mudaram os recursos para transmissão do conhecimento, sendo o professor ainda o centro desse processo? (Trindade, 2022, p.40).

Trindade (2022) destaca ainda que, sem políticas públicas adequadas que reestruturem as escolas, não será possível a integração de tecnologias digitais no contexto escolar e que ações docentes baseadas na chamada práxis pedagógica

são atravessadas por questões externas, como a inequidade social e econômica da sociedade.

Bonini (2021) argumenta que o advento da pandemia resultou na criação de novos paradigmas como um processo complexo de “sair do tradicional” que proporcionou aos professores e às suas práticas uma reorganização estrutural de seus conteúdos, interações, formas de ensinar, revisão de suas bases e até mesmo um novo olhar e uma nova percepção de sua profissão. No entanto, há um movimento de “voltar ao ensino tradicional”, ou seja, voltar às práticas centradas no professor no retorno das aulas presenciais.

Tardif e Lessard (2013) também versam sobre mudanças nas práticas docentes:

Os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis e de uma cultura "eterna": a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados. Em suma, a escola fica para trás (Tardif; Lessard, 2013, p. 145).

Sendo assim, o questionário aplicado aos docentes da Escola Olindo Flores mostra resultados que ressaltam a importância crucial de reconfigurar as práticas docentes tendo como pressuposto o poder da agência dos professores como configuradores do currículo por meio da implementação de estratégias que promovam uma participação mais ativa e um engajamento mais significativo dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado.

Houve uma contradição no que diz respeito às respostas da pergunta 17, na qual os docentes responderam sobre o fato de terem havido mudanças significativas no sucesso e insucesso escolar dos estudantes antes da pandemia e após o período de retorno às aulas presenciais, uma vez que, 96% dos professores assinalaram “sim” como resposta, ou seja, que mudanças houve e foram significativas, sendo que suas práticas antes e depois do período de aulas remotas continuam configurando uma centralidade no trabalho do professor, com poucas oportunidades de colaboração e participação dos estudantes. Esta contradição será explorada com maior profundidade nas entrevistas reflexivas que serão realizadas com alguns professores participantes deste questionário, no qual os mesmos serão desafiados a

explicar sobre suas práticas diárias no período de aulas remotas e no período após o retorno das aulas presenciais. A partir de mudanças tão repentinas que a obrigatoriedade de isolamento social impôs, tendo as aulas remotas como a principal delas, os professores serão estimulados a responderem o porquê de as mudanças não continuarem após o período de retorno às aulas presenciais ou se algumas mudanças significativas ocorreram e os professores não as demonstraram em suas respostas no questionário. As entrevistas reflexivas se caracterizarão como um momento de parada na rotina do dia a dia dos docentes, reflexão profunda sobre suas práticas diárias e aprofundamento do que foi respondido no questionário, a fim de que se possa realizar uma análise aprofundada do cenário da escola nos dias de hoje, uma vez que os dados colhidos serão mais consistentes e com maior riqueza de detalhes, possibilitando maiores perspectivas de análise do que possibilita um único instrumento de coleta de dados.

## **5. PRÁTICAS DOCENTES NOS CONTEXTOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO: A ESCUTA DOS PROFESSORES**

Neste capítulo, sistematizo as análises dos dados produzidos com as entrevistas reflexivas realizadas com os docentes da Escola Olindo Flores da Silva a fim de mapear as percepções dos docentes sobre a relação das suas práticas e as influências nos percursos escolares dos estudantes e, também, de analisar as práticas docentes e as suas percepções à luz da literatura.

Começo traçando o perfil dos professores participantes das entrevistas e, logo após, organizo as percepções dos docentes que participaram da pesquisa em algumas categorias que foram se desenhando no decorrer das conversas e nas análises. Relaciono as inferências com os excertos dos docentes e com a fundamentação teórica desta pesquisa bem como, com dados encontrados nas pesquisas que foram analisados no Estado do Conhecimento.

### **5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS**

Os quatro participantes das entrevistas são professores da Escola Olindo Flores da Silva, campo empírico desta pesquisa, e ministraram aulas na escola durante a pandemia e após o período pandêmico, onde estudantes e professores retornaram presencialmente às salas de aulas da escola.

Cada professor corresponde a uma área do conhecimento, então, convencionarei chamá-los pelo nome da área que representam para cumprir com o critério ético do anonimato, conversado com os professores no início de cada entrevista. Sendo assim, me referirei aos entrevistados como: “Linguagens”, “Natureza”, “Humanas” e “Matemática”.

A primeira professora a participar da entrevista foi a representante da área de Ciências das Linguagens. A professora tem 40 anos de idade e dá aulas há 20 anos, sendo os últimos 5 anos na escola Olindo Flores. Formada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo/RS no curso de Letras-Português/Inglês no ano de 2007. Atualmente ministra aulas das disciplinas de Português, Língua Inglesa, Literatura e Artes. A docente destaca que não cursou Magistério no Ensino Médio, sendo sua primeira experiência em sala de aula oriunda

de um estágio remunerado no qual era professora de Inglês do ensino fundamental em uma escola na zona rural. Segundo a professora de Linguagens, essa primeira escola foi fundamental no início de sua carreira docente, pois tratava-se de uma escola bastante organizada em que os professores mais experientes a inspiraram a continuar na sua carreira. Nóvoa (2022) aborda este assunto:

A vida dos professores, que nos anos iniciais são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (Nóvoa, 2022, p. 66).

A professora de Linguagens reforça que professores mais experientes a auxiliaram a preencher diários de classe e até mesmo elaborar o planejamento de suas aulas:

[...] então, no começo da minha carreira, me ajudaram a desenvolver minhas aulas. Eu não fiz magistério no Ensino Médio, então, eu comecei a dar aula no Ensino Fundamental não sabendo preencher diários de classe ou fazendo planejamentos. Então, eu demorei um tempo para conseguir ficar segura de como preencher principalmente os diários de classe e fazer os planejamentos (Linguagens, 2023).

No excerto da professora de Linguagens percebe-se o “agir” que Nóvoa (2022) também cita como fundamental no exercício da profissão docente:

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir (Nóvoa, 2022, p. 73).

O vínculo criado pela professora de Linguagens e seus primeiros colegas de profissão foi essencial para a sua formação e motivação para seguir na sua profissão. A colaboração e o acolhimento de seus colegas foi fundamental para que a professora permanecesse em sala de aula até os dias de hoje.

O segundo professor participante da entrevista é o representante da área de Ciências Humanas, tem 47 anos de idade e 30 anos de magistério com alguns pequenos intervalos em que trabalhou com outras profissões. Contratado pelo Estado do Rio Grande do Sul e na Escola Olindo Flores há 5 anos, ministra aulas de Sociologia, Mundo do Trabalho, Filosofia e História. Formado em Ciências Sociais

na Universidade Estadual de Londrina/PR (UEL), no ano de 1997, posteriormente ampliou sua formação nos cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais.

O professor de Humanas começou sua carreira docente com 20 anos de idade, ministrando aulas em um curso pré-vestibular do Movimento Negro em Londrina/PR. Neste estágio da entrevista, pergunto se o Movimento Negro ainda existe e do que se tratava, estimulando o entrevistado a ampliar a narrativa sobre o início de sua carreira:

Não sei se existe. Era tudo muito voluntarista. Um bando de estudantes da UEL que resolveram doar seu tempo para minimizar desigualdades. Detalhe: éramos todos estudantes brancos, já que na época eram raros os estudantes universitários negros! Isso no ano de 1994 (Humanas, 2023).

Nota-se que o professor de Humanas já presencia problemáticas sociais relevantes no início de sua carreira como docente, onde já se depara com as desigualdades educacionais advindas da falta de acesso à educação de qualidade. Uma relação entre sistema de ensino e a estrutura das relações de classe (Bourdieu; Passeron, 1973) observadas no fato de alguns estudantes com mais oportunidades tentarem mitigar desigualdades causadas por fatores socioeconômicos que acabam por atingir outros estudantes.

O terceiro professor a participar da pesquisa como entrevistado, representa as Ciências da Natureza. O professor de Natureza tem 49 anos, sendo 30 dedicados ao magistério e os últimos 4 anos na escola Olindo Flores ministrando aulas de Física e em 2023, para completar sua carga horária, ministrou também aulas de Matemática e Química. O professor é formado em Física desde 2011 pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), localizada em Canoas/RS. No ano de 2023, formou-se bacharel em Direito no Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) e no final do mesmo ano, alcançou êxito no processo seletivo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde iniciará o ano de 2024 cursando a Especialização em Informática para Educação Básica. Apesar desse professor ter muitos anos de experiência docente, ainda não conseguiu ser nomeado em algum concurso público na área da educação, por isso, cursou a graduação em Direito, a fim de ter mais oportunidades no mercado de trabalho.

A quarta professora entrevistada é a docente que representa a área de Matemática, tem 58 anos de idade, 40 anos de magistério, sendo 24 anos na escola

Olindo Flores. A professora da área de Matemática começou sua formação docente com o Ensino Médio com habilitação em Magistério- Séries Iniciais e após formou-se em licenciatura curta em Ciências, seguida da licenciatura plena em Matemática e uma especialização em Matemática também, todas cursadas na UNISINOS até o ano de 1990. Depois disso, fez outra especialização de um ano e meio sobre deficiência auditiva na educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS).

A professora da área de Matemática mostra-se uma profissional dedicada e interessada em cumprir com todas as suas responsabilidades e, ainda, em contribuir com a escola assumindo atribuições que melhoram o dia a dia da escola, como produzir planilhas internas de acompanhamento de desempenho de alunos e que são compartilhadas com todos os seus colegas docentes, supervisão e direção e largamente utilizadas em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. O trabalho docente configura uma atividade profissional complexa e de alto nível (Tardif; Lessard, 2014), que acaba exigindo que o professor tenha competências e habilidades que ultrapassam o trabalho diário da sala de aula com seus estudantes, haja vista, o caso da professora da área da Matemática que participou desta pesquisa.

## 5.2 CATEGORIAS DE PESQUISA

Durante a transcrição do conteúdo contido nas narrativas dos professores participantes das entrevistas, algumas categorias foram elencadas:

Quadro 4 - Categorias de pesquisa

Categoria 1	Aulas remotas e internet
Categoria 2	Dificuldades com os estudantes na pandemia
Categoria 3	Dificuldades com os estudantes no pós-pandemia
Categoria 4	Formação docente e planejamento
Categoria 5	Situação socioeconômica dos estudantes
Categoria 6	Práticas que permaneceram no pós-pandemia

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A primeira categoria analisada contém percepções dos professores sobre o ineditismo das aulas remotas, tanto para eles como para os estudantes. A falta de preparo de todos os atores envolvidos ainda foi agravada pela falta de acesso à internet ou acesso precário, falta de equipamentos, entre outros.

Na segunda categoria, analiso as dificuldades com os estudantes durante o período pandêmico relatados pelos professores durante as entrevistas. Discuto o quanto estas dificuldades influenciaram o trabalho dos professores e o aprendizado dos estudantes.

Na terceira categoria analisada, os professores participantes da pesquisa relatam como receberam os seus estudantes no retorno presencial à escola, no período pós-pandêmico. Lacunas cognitivas e emocionais são expostas pelos docentes e analisadas através de excertos retirados das entrevistas, trazidos nesta discussão.

Em seguida, a formação docente e o planejamento são analisados como fator relevante no período de aulas remotas, bem como, no período de retorno às aulas presenciais.

Na categoria seguinte, a situação socioeconômica dos estudantes durante a pandemia foi citada em diversos momentos pelos professores e analiso seu impacto em relação à participação dos estudantes nas aulas, suas ausências, desestímulos e até mesmo o abandono escolar.

Na última categoria analisada, discuto as respostas dos professores participantes da pesquisa no que diz respeito às práticas e aprendizados que tenham possibilidade de permanecer no período pós-pandêmico, em que professores e estudantes retornaram presencialmente às aulas nas escolas, e que não eram adotadas ou conhecidas antes do período de aulas remotas durante a pandemia.

### **5.2.1 Aulas remotas e internet**

Afirmamos que as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido “apenas” a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe. Entendendo as relações de ensino e aprendizado a partir das interações humanas, fica claro que, ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente

as condições, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos e os distratores são outros. Boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones. (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 7).

Ferreira e Barbosa (2020) resumem, no excerto acima, grande parte da problemática que a pandemia de COVID-19 ocasionou nos ambientes escolares que, por sua vez, ficaram desocupados e foram substituídos pelas casas de professores e estudantes que passaram a comunicar-se remotamente através de dispositivos tecnológicos e conexão com a internet, quando era possível.

Ao iniciar as entrevistas, que tinham como tema central as práticas docentes contextos pandêmico e pós-pandêmico, as primeiras respostas dos professores entrevistados já começavam relatando o período de isolamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19 e que fez com que professores e alunos não pudessem frequentar presencialmente as escolas e tivessem que ministrar e assistir aulas remotas.

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal” (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

O ineditismo de ministrar aulas remotas e o novo “normal” foi citado logo no início das conversas com os docentes:

Falando sobre a pandemia, a pandemia foi um período muito difícil, onde a gente teve que trabalhar com aulas síncronas e assíncronas, né? Não foi fácil, fizemos das tripas coração para deixar o conteúdo em aulas assíncronas e, ao mesmo tempo, nós usamos todo esse período de aulas *online* que não foi nada fácil (Natureza, 2023).

O professor de Ciências da Natureza começa destacando as dificuldades de organização de tempo entre aulas síncronas e assíncronas pois, além de postar conteúdos e atividades no *Google Classroom*<sup>22</sup>, haviam as aulas remotas ao vivo através de videoconferência. A professora de Linguagens corrobora o excerto acima e complementa:

---

<sup>22</sup> Aplicativo utilizado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para a postagem de aulas em horário normal de aulas presenciais e para aulas ao vivo através de videoconferência pelo próprio aplicativo, durante o período de aulas remotas.

Mas a nossa escola, ela foi pioneira, né? Vendo a situação da pandemia, então, que a gente teria que ficar em isolamento, a gente criou, né, uma mini-versão do *Google Classroom*. Utilizando também o *Google*. Então, por lá, nos primeiros meses, a gente conseguia mandar arquivos para os alunos poderem fazer em casa, né, e nos entregar, e a gente conseguia avaliar. Eu acho que ali, os primeiros seis meses, sete, oito meses, foi realmente bem complicado, né? Era tudo novo, tudo era novidade, a gente não sabia direito como fazer (Linguagens, 2023).

A professora de Linguagens relembra que, logo no início do cancelamento das aulas presenciais, quando o Governo do Estado do Rio Grande do Sul ainda não havia disponibilizado o aplicativo *Google Classroom*, os professores da Escola Olindo Flores, diante do cenário de isolamento social causado pela pandemia, por iniciativa própria, iniciaram a utilização de uma versão *online* do *Google Classroom* a fim de obterem uma melhor distribuição de atividades e devolutivas dos estudantes. Apesar de ser uma iniciativa pioneira, as dificuldades foram significativas.

Foi uma experiência bem diferente. No início foi muito complicado, em função de aprender a lidar com os recursos. Tipo de coisa assim, como lidar com o *Classroom*, como fazer uma videoconferência, como abrir um *Meeting*<sup>23</sup>. Nunca tinha aberto um *Meeting*. Então, para mim, foram muitos aprendizados (Matemática, 2023).

A fala da professora de Matemática evidencia consonância com a pesquisa de Rufato (2021) que conclui que os docentes tiveram incontáveis dificuldades durante este período de aulas remotas: estudantes que não retornavam suas tarefas, dificuldades com a administração do tempo e *déficit* de formação continuada, principalmente para o uso destas novas tecnologias que foi algo inédito para os docentes que ministravam, costumeiramente, suas aulas presenciais.

Eu me senti bem envergonhada no começo de fazer aulas *online*. Era tudo muito novo, eu nunca tinha feito e eu sou bem tímida. Então eu preferia passar as atividades através do *Google Classroom*. Eu não me sentia segura ainda o suficiente para fazer aulas via *Meet*. Mas eu fiz, eu fiz algumas, eu lembro de alguns encontros com os alunos (Linguagens, 2023).

A fala da professora de Linguagens faz alusão às atribuições dos docentes que, até o momento da pandemia, não envolviam a exposição da imagem do professor em vídeos gravados ou ao vivo para aqueles professores contratados ou

---

<sup>23</sup> Aplicativo de videoconferência que compõe o *Google Classroom*, chamado *Google Meet* e que abre uma reunião *online* com a expressão: “*Meeting*” na tela.

nomeados para ministrarem aulas presenciais. Além da desenvoltura necessária para a execução destas aulas *online*, há o que se refere a problemas socioemocionais e até mesmo condições físicas e psicológicas alteradas (Rufato, 2021) como a timidez e insegurança citadas pela professora de Linguagens que acabavam afetando os encontros da professora com seus alunos, pois sentia-se mais segura postando atividades remotas no aplicativo.

Os problemas relacionados às aulas remotas e internet não afetaram somente os docentes. Estudantes tiveram dificuldades de conexão e falta de dispositivos usados para acompanhar aulas síncronas e assíncronas, principalmente no início do período de isolamento social:

Ninguém ainda tinha domínio do que fazer, como fazer, alguns alunos, então, também não estavam preparados em casa, com internet, com computador, telefone, então, alguns alunos ficaram bastante tempo sem aulas *online*, né? Então, eles, pelo que eu lembro, eles foram na escola... Eles iam, de tempos em tempos, pegar as atividades na escola e resolver em casa, né? (Linguagens, 2023).

A professora de Matemática também relata problemas de conectividade de seus estudantes durante o período pandêmico: “Muitos alunos não tinham internet, muitos alunos não tinham computador, não tinham celular ou era um celular para a família inteira resolver os problemas” (Matemática, 2023). Apesar do Artigo 4º do “Marco Civil da Internet” assegurar a promoção do direito de acesso à internet para todos, esta não foi a realidade de muitos estudantes que não tinham condições adequadas de acesso para acompanhar as aulas remotas e acabavam comprometendo seu sucesso escolar. A insuficiência de políticas públicas educacionais no período pandêmico de aulas remotas, que não garantiram igualdade de condições entre os estudantes, afetaram a conectividade dos alunos para as aulas remotas (Macedo, 2022) e, muitas vezes, o direito à educação no país em meio à crise sanitária provocada pelo COVID-19.

O sucesso escolar dos estudantes depende do poder público que é responsável por promover a igualdade de “chances” entre os estudantes (Charlot, 2000), pois é responsabilidade desse setor o investimento em recursos para o setor educativo que, em meio à crise sanitária, evidenciou as desigualdades sociais e educacionais que sempre existiram (Morin, 2021), fazendo com que estudantes sem acesso adequado à internet ou até mesmo sem acesso a dispositivos para

acompanhar as aulas, vissem-se prejudicados ou isolados das oportunidades de ensino que eram oferecidas durante esse período de aulas não-presenciais.

### 5.2.2 Dificuldades com os estudantes na pandemia

O que me impressiona é que, até esse momento, essas desigualdades eram relativamente triviais e não colocavam grandes problemas. Mas, com o confinamento e com a recessão econômica, essas desigualdades se tornam insuportáveis. Na imprensa, lemos artigos sobre “ficar confinado em sua casa de campo” ou “ficar confinado com seus filhos em um apartamento”; sobre o fato de ser obrigado a trabalhar ou não; de estar conectado ou não estar conectado; de ser capaz de ajudar as crianças com a lição de casa ou não ser capaz... Todas essas desigualdades que, de certa forma, faziam parte do nosso dia a dia antes do confinamento, se revestem de uma importância considerável com a pandemia (Dubet, 2020, p. 2).

Como versa Dubet (2020), a pandemia acarretou em dificuldades extremas e, no campo das desigualdades sociais e educacionais que até já eram conhecidas, mas acabaram se evidenciando de forma extrema devido às consequências da pandemia. Com os estudantes isolados em suas casas, sem ser sabido as suas reais condições de conforto, saúde e conectividade, as dificuldades com os discentes durante a pandemia foram consideravelmente agravadas.

As dificuldades dos docentes com os estudantes, durante a pandemia de COVID-19, foi um assunto recorrente durante as narrativas dos professores participantes das entrevistas.

O professor de Ciências Humanas começa relatando o fato da pouca participação dos estudantes durante as aulas, mesmo daqueles que dispunham de internet de qualidade e acesso adequado às aulas remotas:

Só uma turma, um terceiro ano, abria a câmera. Os outros, todos, todas as turmas da escola ficavam com a câmera fechada. E muitas vezes, quando encerrava a aula, ficava esperando um pouquinho, ficavam ali dois ou três alunos *online* ainda, ou seja, não estavam fazendo absolutamente nada e não estavam nem perto do computador (Humanas, 2023).

O fato das câmeras dos estudantes permanecerem fechadas, foi relatado por todos os professores. Docentes acostumados a ter contato físico ou visual com seus estudantes no dia a dia de suas práticas, viram-se, repentinamente, ministrando suas aulas diante de um dispositivo (computador ou celular) onde os estudantes

eram representados por ícones ou pequenas fotos de perfil. O fato de “[...] *olhar nos olhos dos alunos, saber que realmente eles estão com dúvidas, se eles realmente entenderam o conteúdo*” (Natureza, 2023) não se fazia mais possível nas turmas em que os estudantes sequer abriam suas câmeras que, segundo o relato dos docentes nas entrevistas, acontecia com uma quantidade relevante de turmas.

A pesquisa de Machado *et. al.* (2021), que tratou de aspectos relacionados ao cenário de ensino remoto na pandemia, concluiu que se faz necessário mais trabalhos e ações que levem em consideração as vozes dos estudantes, que são os principais atores envolvidos neste processo, a fim de que se entenda melhor o que desmotivou ou causou timidez no que diz respeito a uma participação mais ativa nas aulas remotas.

A maior dificuldade que eu tive foi em relação aos alunos. Acho que os alunos não estavam preparados e maduros para esse tipo de trabalho e acho que ainda continuam sem estar. Quando algo é remoto, algo é *online*, é aquela coisa, ou eu não abro as câmeras, porque daí eu ligo o *Meet* e vou dormir. Quando é matéria pra fazer no *Classroom*, vai deixando, vai deixando e vai deixando, quando vê tem um acúmulo de tarefa e eles passam a não dar mais conta (Matemática, 2023).

O ineditismo das aulas remotas com atividades e prazos de entrega que ficaram sob responsabilidade total dos estudantes e suas famílias, demonstraram a falta de preparo dos jovens para esta modalidade de ensino. O cenário de incertezas causado pela pandemia de COVID-19 deixou em evidência anseios, inseguranças e expectativas dos estudantes (Machado, 2022) que atravessavam suas vidas juntamente com a novidade das aulas à distância, sem o auxílio e o acompanhamento frequente do professor como costumeiramente acontecia em sala de aula.

Mais do que nunca, acentuou-se a importância dos laços de confiança entre escola e famílias (Nóvoa, 2022) onde a colaboração entre pais, professores e comunidade tornou-se fundamental em prol do sucesso dos estudantes que não estavam conseguindo cumprir suas obrigações, nem organizarem-se para que melhores resultados fossem obtidos em um futuro próximo.

O uso constante das tecnologias durante o ensino remoto evidenciou outro tipo de dificuldade enfrentada pelos docentes com seus estudantes:

A questão do *Google*, dos alunos, durante a pandemia, não terem estudado, não terem estimulado o pensamento sem usar o *Google*, também eu acho que dificultou, porque a maioria dos alunos, a gente sabe que em vez de resolver sozinhos os trabalhos, eles copiavam e colavam, né? Faziam prints, enfim. Eu acho que isso foi uma questão, assim, negativa, né? Eles estão muito dependentes do *Google* agora, né? Na área de inglês principalmente, né, porque eles usam o *Google* Tradutor, então eles não resolvem, eles não pensam nada, eles só colocam ali a questão e o *Google* responde pra eles (Linguagens, 2023).

Diante do uso exclusivo da internet e dos aplicativos para que as aulas fossem ministradas, evidenciou-se o fato dos estudantes usarem as ferramentas como um meio rápido de resolução de problemas e atividades propostas pelos professores durante o período pandêmico. Sem o auxílio cotidiano do professor, como acontecia nas aulas presenciais, os estudantes acabavam sem orientação necessária de como dosar o uso dessas ferramentas. As formas de aprender e ensinar ficaram muito restritas diante de aulas ou atividades assíncronas (Saviani; Galvão, 2021) e as possibilidades pedagógicas se restringiam também.

O professor de Ciências Humanas também citou a falta de orientação necessária para que os estudantes fizessem uso das tecnologias durante o período de aulas remotas:

Há um engano em que eles são muito antenados em tecnologias, mas não são. Eles são meros usuários e consumidores de tecnologias, digamos, do inutilismo da tecnologia. São suscetíveis a pirâmides financeiras, como atualmente o tal do jogo do tigrinho, são suscetíveis a informações erradas, querem reforçar uma ideia de que, olha, eu sei de uma coisa que ninguém sabe e caem, reforçam fake news, isso acaba deturpando, deformando a intelectualidade, o processo de cognição dos alunos (Humanas, 2023).

Sem uma orientação mais direta e cotidiana dos seus professores, os estudantes assumem uma suposta autonomia no fato de irem em busca do próprio conhecimento e acabam assoberbados de atividades, leituras, *podcasts* e, até mesmo, expostos a uma grande quantidade *fake news*<sup>24</sup>.

Sobre esse aspecto, a Unesco (2022) postula que:

A ampliação do relativismo extremo e a ampla circulação de inverdades em diferentes meios de comunicação exigem uma alfabetização científica forte e altamente reflexiva. A importância da alfabetização científica ganhou destaque com a disseminação de desinformação (*fake news*), acentuadas

---

<sup>24</sup> Termo utilizado para intitular notícias com conteúdo falso que são compartilhadas em larga escala pela internet, principalmente em redes sociais e aplicativos de mensagens.

em momentos de grandes crises, como a pandemia do coronavírus e o aquecimento global (Unesco, 2022, p. 69).

Segundo a UNESCO, é dever das escolas implementar em seus currículos a ampliação do conhecimento científico, a fim de acabar com a negação deste tipo de conhecimento que fez com que muitas pessoas acreditassem em deturpações e inverdades que tiveram consequências em diversos aspectos, colocando em risco, até mesmo, a saúde de muitas pessoas ao alimentar notícias sobre a ineficácia de vacinas durante a pandemia, por exemplo.

A preocupação em como se deu a participação dos estudantes durante as aulas remotas, evidenciou-se em outras narrativas dos docentes:

A participação dos alunos, eu acho que decaiu muito na pandemia, é uma grande desmotivação, participação muito fraca, pouquíssimos alunos participavam. Então, eu vejo que a gente acabou tendo muitas lacunas agora tanto em 2023 como 2024, a gente percebe ainda essa dificuldade, principalmente nas ciências da natureza a gente percebe que os alunos têm uma dificuldade imensa (Natureza, 2023).

O professor de Ciências da Natureza destaca a pouca participação dos estudantes, enfatizando que a participação era “fraca” no sentido de, quando estavam presentes nas aulas remotas, a participação não tinha a qualidade adequada para que se desse a aprendizagem. A exposição às tecnologias sem a orientação adequada também foi citada pelo professor. Nóvoa (2022) destaca que: “Para um professor não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem” (Nóvoa, 2022, p. 48). Esses momentos de dificuldades dos estudantes com relação ao uso das tecnologias poderia ser aproveitado pelos docentes para orientação e oportunidade de aprendizagem, mas os professores também viam-se abarrotados (Saviani, Galvão, 2021) de trabalhos para conferir ou corrigir, mensagens, e-mails, aplicativos, aulas síncronas e assíncronas para administrar.

Dificuldades com familiares de estudantes também foram expostas nas narrativas dos docentes, durante as entrevistas:

E, obviamente, enfrentei problemas, enfrentei resistência, a ponto de uma mãe, quando eu disse que, muitas vezes, o processo de formação social, de

sociabilização que ele se dá, primeiro através da família, da linguagem, especificamente, e que depois vai se misturando outros grupos sociais e que nem sempre os pais seguem os exemplos, ou melhor, os filhos seguem os exemplos dos pais. Tive problema com uma mãe que se denominava pastora, que invadiu aula *online* e foi reclamar na direção da escola (Humanas, 2023).

O professor de Ciências Humanas relatou um caso específico de dificuldade com a mãe de um de seus estudantes que se viu no direito de “invadir” a aula síncrona remota do filho e avaliar o método e a linguagem usada pelo docente. Esse episódio evidencia o quanto este processo de implementação do ensino remoto contribuiu para um processo de vigilância dos docentes, que não era possível quando as aulas eram presenciais.

Ferreira; Barbosa (2020) falam sobre a problematização trazida pelo professor de Ciências Humanas:

Outro ponto a ser destacado diz respeito à produção intelectual e à ausência de controle sobre a própria imagem na veiculação de atividades *online*, sejam síncronas ou assíncronas. Em uma época em que as professoras frequentemente são questionadas por suas conduções e acusadas de realizar doutrinação ideológica, as aulas gravadas favorecem o controle do trabalho docente e possibilitam o uso e a manipulação de fragmentos ou falas que expõem e ameaçam as professoras (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 11).

Essa vigilância fez com que professores se sentissem pressionados a elaborar suas aulas imaginando a possibilidade de que qualquer familiar pudesse acompanhar suas aulas e criticar seus métodos, sem a devida formação necessária para isto, agravando um cenário já conhecido de esgotamento e adoecimento físico e mental dos docentes.

Diante disso, faz-se importante reforçar a valorização da profissão docente. Essa valorização começa com uma qualificada e compromissada formação dos professores, em uma espécie de tríade onde escolas, universidades e professores colaborem entre si formando um terceiro espaço (Nóvoa, 2022), um espaço de experiências, residência e preparação séria dos professores que estão prontos para enfrentar todos os desafios de uma sala de aula e toda a comunidade que envolve a escola e as famílias dos estudantes.

Nóvoa (2022) fala sobre a formação de professores:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (Nóvoa, 2022, p. 103-104).

Nóvoa (2022) trata da valorização da profissão docente a partir de um projeto de formação adequado para aqueles que pretendem seguir a profissão e defende que o trabalho coletivo dos professores nas escolas e nas universidades para que as escolas se transformem cada vez mais em espaços públicos comuns para todos.

Todas estas dificuldades citadas pelos docentes em suas narrativas foram evidenciadas durante a pandemia de COVID-19, afetando a abertura dos estudantes para as interações que promovem a aprendizagem. Na impossibilidade de garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências (Dubet, 2004), o cenário para promoção das desigualdades educacionais torna-se preocupante, pois pode gerar a exclusão escolar e o conseqüente aumento de desigualdades sociais.

### **5.2.3 Dificuldades com os estudantes no pós-pandemia**

A virada do século XXI nos mostra que a escola precisa ser ressignificada frente aos inúmeros dilemas de nossa geração. Esta escola mostra-se submissa ao desempenho, às performances medidas por sistemas de avaliação e aos ditames financeiros conduzidos de maneira exógena ao cotidiano de quem ensina e aprende (Silva, 2023, p. 31-32).

Os desafios da escola e estudantes desta geração são significativos: manter jovens estimulados a permanecer no espaço escolar, criar possibilidades de trocas e interações na sala de aula, lidar com desigualdades sociais e educacionais, ensinar para além da escola. Em um cenário pós-pandêmico, onde estudantes e professores voltaram a frequentar as salas de aula presencialmente, após cerca de dois anos letivos de distanciamento social, o que esperar da escola que volta a ser presencial no ano de 2022?

O ano letivo de 2022 caracterizou-se pela volta 100% presencial de professores, estudantes e funcionários nas escolas. Não havia mais ensino remoto, nem modalidades híbridas (remoto e presencial) ou rotatividade e escalonamento de

estudantes, a fim de manter algum distanciamento social. O estado de alerta e preocupação com a volta de níveis críticos de contaminação com vírus do COVID-19 ainda permanecia em 2022, visto que o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) foi decretado pela OMS somente em maio do ano seguinte, em 2023.

Nas entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa, muitos aspectos foram trazidos com relação ao cenário de volta de aulas presenciais nas escolas, sobre o qual os entrevistados enumeraram diversas dificuldades com seus estudantes.

A professora de Linguagens começa relatando que os estudantes voltaram desacostumados com o modelo de ensino presencial, depois de tantos meses em isolamento social:

Os alunos votaram sem paciência. Como eles estão acostumados com a agilidade da internet, eles acabam, então, criando essa ansiedade, eles não conseguem resolver as coisas rápido, eles não conseguem encontrar as palavras no dicionário e eles ficam muito frustrados. Então, essa também é uma questão que está sendo trabalhada, que eu estou trabalhando com eles, de orientar do uso positivo, então, do *Google*, do *YouTube* (Linguagens, 2023).

O professor de Ciências Humanas compartilha da mesma preocupação citada pela professora de Linguagens no excerto anterior:

Sem contar que muitos alunos que ainda pensam que estamos em aulas remotas e não aparecem e chegam a entregar trabalhos, eu tenho um número relevante de alunos que não frequentaram as aulas, porque eu leciono às sextas-feiras, principalmente no noturno, mas fizeram todos os trabalhos. E não fizeram, a gente sabe que o copia e cola, o plágio estão cada vez maiores. Os alunos estão perdendo a capacidade de reflexão (Humanas, 2023).

Tanto a professora de Linguagens quanto o professor de Humanas relatam a confusão causada pelos estudantes no que diz respeito ao uso das tecnologias na educação. A professora de Linguagens cita a necessidade de orientação e o conseqüente uso positivo das tecnologias, caso contrário, o ato de copiar e colar da internet pode acarretar na perda da capacidade de interpretação e reflexão, citadas pelo professor de Humanas.

Nóvoa (2023) problematiza o uso destas tecnologias em casa, sem a interação de professores e estudantes:

As ilusões da “casa” e das “tecnologias” alimentam-se mutuamente e transportam uma terceira ilusão: com acesso ao digital e graças ao acompanhamento dos pais, ou de algum “tutor”, as aprendizagens aconteceriam de modo natural ou espontâneo. É uma ilusão perigosa e errada (Nóvoa, 2023, p. 100).

Tanto Nóvoa (2023), como os professores entrevistados, concordam com as dificuldades geradas pelo ensino “em casa”, onde os estudantes que tinham acesso adequado às tecnologias não conseguiram usá-la de forma adequada, em que realmente se gerasse um aprendizado de qualidade desejável. Somado a isso, não deve ser esquecido que ainda existiam os estudantes que não tinham acesso de qualidade às tecnologias ou simplesmente não tinham qualquer tipo de acesso.

Ainda citando as tecnologias digitais usadas de forma individual e sem orientação de professores durante a pandemia, a professora de Ciências das Linguagens relata as consequências no retorno às aulas presenciais:

Para alunos do ensino médio, eu acho muito difícil a gente conter o uso do celular dentro da sala. O que a gente pode fazer, então, é orientar. Conversar com o aluno, mostrar o quanto é importante ele pensar sozinho e, quando eu tenho trabalhos avaliativos, como testes, provas, eu não deixo, então, eu peço que eles desliguem os celulares ou deixam dentro da mochila, no silencioso, e eles usam somente o dicionário normal, o dicionário impresso (Linguagens, 2023).

A professora relatou que sempre usou o celular com seus estudantes como instrumento de pesquisa, mas que depois do advento do ensino remoto, teve que restringir o uso em algumas ocasiões a fim de que os estudantes comecem a des acostumar-se de obter tantas respostas prontas com tanta agilidade. Foi preciso estimulá-los a refletir mais e orientá-los de forma constante quanto ao uso dos aparelhos e aplicativos e isso foi considerado pela professora de Linguagem uma nova prática adotada no retorno das aulas presenciais: a orientação constante dos seus estudantes para o uso do celular e aplicativos, levando-os a reflexões constantes sobre o tema e abordagens que não fazem parte de seus conteúdos programáticos em Língua Inglesa, tampouco da lista de competências e habilidades que a professora seguir.

A professora de Linguagens continua seu relato, agora falando da outra disciplina que leciona (Língua Portuguesa) na qual os alunos apresentam as mesmas dificuldades das aulas de Língua Inglesa:

Fazer um bom uso dessas novas tecnologias, orientar para que eles não só fiquem copiando e colando de fontes, sem ler, sem pesquisar, sem saber argumentar, sem saber dar sua opinião, por exemplo, em português, quando eu fiz algumas redações com eles de temas, de assuntos variados, então alguns não sabiam, não conseguiam dizer o porquê que concordavam ou não concordavam com algum assunto. Então, essa falta de leitura deles, eu acho também de leitura de qualidade, né? Hoje em dia, na internet, a gente consegue encontrar todo mundo falando de tudo, mas se a gente for ver tem que filtrar muito as informações. Então, os alunos não estão também conseguindo filtrar e conseguir pegar informações de qualidade e com fontes seguras. Também é uma questão que a gente tem que orientar os alunos, né? É muito fácil, hoje em dia, uma pessoa criar uma realidade, criar uma opinião, sem estudo, sem conhecer o assunto (Linguagens, 2023).

A professora continua relatando as dificuldades de falta de reflexão e argumentação nas atividades propostas em sala de aula e reforça que o momento exige muita orientação por parte dos docentes para com os seus estudantes, evidenciando a importância do papel do professor e suas práticas para o desenvolvimento destes estudantes.

Saviani; Galvão (2021) também reforçam a relevância do papel do professor:

Isso significa que 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, grifo do autor).

Está na figura do professor, a sensibilidade e conhecimento necessários para identificar e auxiliar os estudantes no que diz respeito às lacunas e dificuldades causadas por todo o isolamento social, as incertezas e as dificuldades oriundos da pandemia de COVID-19. Os professores estão no centro da cena (Nóvoa, 2022), são “peça fundamental” nos processos de ensino e aprendizagem e capazes de auxiliar e orientar seus estudantes em suas dificuldades a fim de mitigar as desigualdades educacionais que se acentuaram durante a pandemia.

A professora de Matemática ressalta que algumas perspectivas de futuro dos estudantes foram fortemente alteradas. Os estudantes sempre tiveram dúvidas, anseios e expectativas sobre seu futuro, mas a docente que ministra aulas para o

Ensino Médio há mais de 20 anos preocupa-se com esse cenário de incertezas exacerbado após o período pandêmico crítico:

Mas eu estou vendo crescentemente uma diminuição da vontade do aluno, da vontade de aprender, da vontade de participar, da vontade de ser alguém na vida. A gente pergunta o que tu quer fazer, o que tu quer ser? “Ah, não sei ainda, Sora, não me decidi”. Esse não saber o que se quer da vida está se tornando cada vez um crescente maior e isso tem sido uma preocupação pra mim, né? O que será do nosso futuro, como é que vai ser pra gente conseguir despertar o olhar para o mundo? Mas vamos lá, trabalhando coletivamente a gente vai conseguir aos poucos, talvez, resgatar... isso não é um trabalho só, não é um trabalho fácil, eu acho que a pandemia deixou muitas sequelas (Matemática, 2023).

A preocupação que a professora de Matemática demonstra ter com seus estudantes é legítima em cenário extremo e inédito no que diz respeito a distanciamento social, perda de entes queridos ou conhecidos e toda a situação de incerteza que a pandemia de COVID-19 acarretou. No momento pós-pandêmico aqui descrito, o ano de 2022 especificamente, o fim da pandemia ainda não havia sido decretado pela OMS, mas os índices de contágio já haviam diminuído significativamente, o que permitiu o retorno das aulas presenciais. Mas, mesmo com a diminuição do contágio, o medo da volta dos índices críticos de disseminação da doença e a lembrança de tempos difíceis estavam muito evidenciados entre os estudantes.

Fabris e Sebastiany (2022) falam sobre as consequências do período pandêmico:

[...] a pandemia de Covid-19 como um marco porque foi a partir da vivência de isolamento, de perdas e de muita dor que a humanidade toda experienciou, em menor ou maior grau, que os sujeitos mudaram de alguma forma; ninguém passou pela pandemia sem uma reação (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 59).

Autores como Fabris e Sebastiany (2022) problematizam as consequências acarretadas pela pandemia. Como esperar que estudantes, na grande maioria adolescentes, tenham uma perspectiva tranquila de futuro na vida profissional? O cenário encontrado nas salas de aula era esse: medo, incertezas, lembrança de experiências vividas na pandemia das mais diversas entre as famílias dos estudantes como adoecimento e perda de familiares e dificuldades econômicas extremas. Somado a isto, professores tentando alcançar estudantes para que eles

voltassem a estudar presencialmente, sentindo-se estimulados e querendo vislumbrar um futuro de estudos e sucesso escolar e profissional.

Posso falar aqui do grau de abertura dos estudantes para o estudo que Bell Hooks (2021) define como sucesso escolar. Isso exige que professores e suas práticas sejam sensíveis ao momento de vida enfrentado pelos estudantes e sociedade após um evento sanitário de magnitude extrema como uma pandemia nunca antes presenciada pelos estudantes e comunidade escolar. Alcançar estes estudantes e perceber em suas práticas diárias, o grau de abertura (Hooks, 2021) dos mesmos para interagir e participar das aulas, perceber capacidades e lacunas emocionais fazem parte de um trabalho diário e holístico do professor que compõe a sua bagagem de habilidades em prol da evolução de seus estudantes.

O professor de Humanas, quando relatou dificuldades em suas práticas no retorno às aulas presenciais, mostrou grande preocupação com seus estudantes no que diz respeito a saúde dos mesmos:

A juventude brasileira durante a pandemia, o surto, a epidemia que nós vivemos de doenças psíquicas, vivemos uma epidemia de obesidade infanto-juvenil. Embora pareça paradoxal, um país com 33 milhões de pessoas abaixo da linha de pobreza e com insegurança alimentar, comem alimentos ultraprocessados com um índice nutricional muito baixo e com calorias vazias, que só engordam. Então temos alunos obesos e subnutridos ao mesmo tempo (Humanas, 2023).

No excerto acima, o professor entrevistado demonstra preocupação com a saúde dos estudantes e mostra-se inteirado de fontes de pesquisa que contém dados importantes, neste caso de insegurança alimentar, que faz com que o professor compreenda melhor a situação dos estudantes e para que, assim, possa-se promover práticas docentes mais inclusivas que atendam as mais variadas necessidades dos alunos, gerando situações de igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Durante as entrevistas, foi recorrente o quanto os professores tinham a necessidade de problematizar todo o tipo de dificuldade com os estudantes. Por mais que eu fizesse inúmeras tentativas de “focar” somente em práticas docentes, percebi que os mais diversos temas atravessam as práticas docentes de maneira inevitável. No caso do professor de Humanas, assim como os outros entrevistados, mostra-se interessado em todo o bem-estar do seu estudante, de forma holística,

onde os mais diversos fatores são relevantes para que sua prática diária em sala de aula ocorra da melhor maneira e convirja no sucesso dos estudantes ou na igualdade de oportunidades para que este sucesso ocorra.

A professora de Linguagens empolgou-se em relatar sua impressão de que, aos poucos, os estudantes estão conseguindo superar os quase dois anos de isolamento social:

Eu acho que aos poucos os alunos estão começando a se recuperar desses dois anos de pandemia em que eles tiveram pouco convívio social e saber se portar dentro de uma sala de aula com 30 alunos. Então, eles ficaram muito tempo em casa, sozinhos ou só com a sua família. E quando voltaram para as salas de aulas, e essas salas estavam com os alunos na sua totalidade, eu acho que foi a primeira coisa que a gente teve que resgatar com eles. Então, foi essa questão do convívio social, das regras, do que pode e o que não pode. E eu acho que primeiro a gente teve que fazer um trabalho, então voltamos. Então é assim que tem que funcionar agora, dar bastante orientação para os alunos (Linguagens, 2023).

No seu relato, a professora de Linguagens demonstra a importância do trabalho realizado pelos docentes que receberam seus estudantes de volta às aulas presenciais e que, antes de ministrarem os conteúdos específicos de cada disciplina das áreas do conhecimento, tiveram que resgatar várias habilidades sociais dos estudantes como conviver em grupo, portar-se em um ambiente coletivo com regras e colaboração, por exemplo.

Nóvoa (2023) corrobora a fala da professora de Linguagens:

Os efeitos devastadores da pandemia podem prolongar-se por muito tempo na nossa vida em comum, social, coletiva, partilhada. Por medo ou por precaução, podemos ter tendência a nos retrain, a nos fechar em ambientes familiares, privados, isolados, separados dos outros (Nóvoa, 2023, p. 24).

Segundo Nóvoa (2023), a escola é o contrário de “separação”, é a “junção” das pessoas (Nóvoa, 2023), trabalhar em conjunto, colaborar, interagir. Para a maioria dos estudantes, é na escola, com seus colegas e professores que esta interação social acontece e que rende resultados para a sua educação e sua vida futura.

A escola tem função socializadora, para além da questão do conhecimento. Como versa Nóvoa (2022): “[...] porque as escolas são espaços de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros.” (Nóvoa, 2022,

p. 6). A educação é processo de humanização (Charlot, 2020), de trocas, relações entre humanos. De fato, não se pode negar as dimensões de socialização da escola, de convívio, de interações múltiplas que resultam na construção de conhecimentos e de perspectivas de futuro.

#### **5.2.4 Formação docente e planejamento**

Reproduzimos “catálogos de formação”, cursos e mais cursos, em vez de construirmos uma reflexão conjunta, partilhada, em torno da escola, do ensino e do trabalho docente. Reproduzimos modelos “academizantes”, no pior sentido do termo, em vez de reforçarmos os professores, a sua capacidade de análise e de reflexão, a investigação dos professores sobre seu próprio trabalho. Sem esta tripla revolução – na formação inicial, na indução profissional e na formação contínua – dificilmente conseguiremos valorizar professores e seu estatuto (Nóvoa, 2023, p. 47).

A formação profissional na docência, seja ela inicial ou de aprofundamento em alguma temática, torna-se muito importante para qualificar o trabalho do professor e garantir qualidade às suas práticas. A ausência de estratégias de atualização profissional acaba por fragilizar a profissão docente.

Durante as entrevistas realizadas com os docentes da Escola Olindo Flores da Silva, narrativas contendo a temática da formação docente e planejamento foram citadas em diversos momentos da pesquisa.

O professor de Ciências Humanas cita a falta de preparo e formação dos professores para lidarem com planejamento e execução de aulas remotas durante a pandemia:

Mas, o tempo de pandemia foi complexo. Primeiro, nós, professores, não temos formação necessária e suficiente para enfrentar aula à distância, chamadas aulas síncronas. Se nós não temos esse preparo, essa formação nas universidades, imagine os alunos que mal têm acesso às tecnologias (Humanas, 2023).

O professor de Humanas começa sua narrativa sobre a formação docente problematizando que, os professores, peças centrais para a implementação do ensino remoto, não tinham nenhum tipo de formação para colocarem em prática aulas à distância envolvendo atividades síncronas e assíncronas.

Machado (2020) ressalta a importância de renovar práticas pedagógicas:

Considera-se que há uma reinvenção no modo como o ensino e a aprendizagem vinham sendo propostos de dentro e para dentro da escola. Resta olhar para o que está sendo reorganizado, recriado, transmutado-para, quem sabe, reescrever uma prática pedagógica [...] (Machado *et al.*, 2020, p.12).

Mesmo sendo de extrema importância, reinventar práticas docentes e promover modos diferenciados de aprendizagem passa por um processo de planejamento e formação docente. De nada adianta transpor para o meio digital os mesmos modos de ensinar na sala de aula que compõem-se por um ambiente e uma interação entre estudantes e professores completamente diferentes.

Sobre o fato de usar ferramentas educacionais sem base e formação, o professor de Ciências Humanas relata em sua narrativa durante a entrevista:

Então, a tecnologia não tem lado, ela não tem... ideologia. Quem tem é quem usa. Então, nós precisamos, como agentes políticos educacionais, orientar esses alunos a utilizar a tecnologia. Mas quantos de nós estamos preparados? Quantos de nós conseguimos transformar ferramentas que estão disponíveis, ferramentas educacionais, sem fazer com que os alunos optem pela lei do menor esforço? Eles já sabem que um texto do chat GPT, eles entregam para o trabalho e... o professor, na maioria das vezes, não vai perceber. Por quê? Porque eles não lêem, eles não estudam. E o professor também não tem tempo. O professor não tem tempo para nada. É planejamento de aula, é reunião, é correção de trabalhos e provas (Humanas, 2023).

No trecho acima, o professor de Humanas expõe algumas fragilidades na carreira e formação docente, como a falta de preparo para que professores tornem-se verdadeiros agentes políticos educacionais capazes de orientar seus estudantes a usar as tecnologias de forma consciente e produtiva e não somente obtendo seus benefícios, como a rapidez na resolução de problemas ou o uso de aplicativos que forneçam respostas e textos prontos. O professor destaca, ainda, a importância da formação docente *versus* a falta de tempo do professor que está constantemente envolvido em atribuições diversas como planejamento, reuniões, correções de trabalhos, preenchimento de documentos, etc.

A professora da área de Matemática explica, durante sua narrativa, como conseguiu driblar os problemas que enfrentou com conectividade e com as diversas situações que o aplicativo usado para as aulas e atividades apresentava:

Eu percebi que, no meio da pandemia, muitos professores não conseguiram se adequar, muitos não tinham internet, muitos não tinham condições de aprender, porque sozinho em casa é difícil. Eu vou dizer que pra mim não foi tão difícil, porque como eu tenho um filho em casa adulto, jovem, que estava com 25 anos na época, ele entendia muito da mídia e ele foi um apoio muito forte. A gente montou uma turminha de *Classroom*. Antes de entrar com a turma de verdade, eu criei uma turma fictícia, onde botei ele e a minha nora junto. Nessa situação a gente criava testes, eles respondiam, eu via como é que entrava as respostas, como é que eu deveria formular as perguntas pra ter o que eu queria (Matemática, 2023).

Nota-se, neste excerto da professora de Matemática, o quanto ele utilizou diversas estratégias por conta própria, uma espécie de “formação por iniciativa própria”, já que, durante os primeiros meses de aulas remotas, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul não havia prestado nenhum tipo de serviço de apoio para os professores utilizarem a plataforma proposta (*Google Classroom*). Sobre este assunto, Saviani e Galvão (2021) afirmam: “Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto”. (Saviani; Galvão, 2021, p. 38). Essas condições implicam em equipamentos adequados a alunos e professores, internet de qualidade e, no caso do exposto pela professora de Matemática, uma formação docente adequada, com orientações sobre o uso pedagógico das ferramentas virtuais, pois, eram tempos pandêmicos e de distanciamento social.

A professora da área de Matemática ainda continua seu relato de como continuou tentando resolver seus problemas sozinha, sem um auxílio mais próximo do Governo:

Eu acabei montando na minha casa dois computadores, um computador com dois monitores, onde dali eu conseguia olhar turma por um, conversar com a turma por um e, em paralelo, apresentar uma outra tela, apresentar o desenvolvimento, os cálculos e ir fazendo com eles (Matemática, 2023).

Além das alternativas criadas para resolver questões individuais da professora de Matemática, ela relata que, mesmo diante do risco de contágio, reunia-se com algumas colegas que estavam com dificuldades semelhantes em relação ao aplicativo usado para ministrar as aulas durante a pandemia:

E a gente tinha um pequeno grupo, eram quatro professoras, que se reuniam. Nós nos encontrávamos uma vez por semana pra trabalhar juntas,

postar juntas, como é que faz a postagem, como é que se faz uma turma só, como é que se faz os testes, os quiz, como é que se elabora, como é que a gente faz para ver a resposta, para dar a resposta, não dar a resposta. Então, eu tive um pequeno grupo de apoio que não me deixou sozinha e me fez aprender muito. E essa aprendizagem eu acho que foi produtiva. Para os professores que não tiveram condições de ter isso que eu tive, realmente deve ter sido bastante difícil (Matemática, 2023).

Nessa narrativa, é possível observar o quanto as dificuldades de uso pedagógico das ferramentas afetaram as práticas docentes. Vários professores da mesma escola passavam pelas mesmas dificuldades de formação a ponto de montarem uma espécie de grupo de estudos voluntário, no qual conhecimentos eram compartilhados e estratégias de ensino eram criadas em conjunto por quatro professoras. A colaboração entre este grupo de professoras pareceu ser a última saída para colocarem em prática suas aulas remotas, tendo que desobedecer orientações sanitárias de distanciamento social para se encontrarem presencialmente neste grupo de apoio e estudos.

Sobre a colaboração entre professores durante a pandemia de COVID-19, Ferreira e Barbosa (2020) falam que:

Do diálogo entre pares, grandes redes de partilha emergem por iniciativa das, com e para as professoras. Entre trocas de experiências, dicas de ferramentas, oferecimento de auxílio mútuo e reflexões pessoais, destacam-se as narrativas da prática docente que, quando compartilhadas, possibilitam a produção de saberes que auxiliam na percepção da docência como lugar de autoria da própria prática, de trabalho coletivamente construído e marcado pela ética e pela estética. Histórias de ausências sentidas, novos aprendizados, medo, sobrecarga e, mormente, de esperança são compartilhadas de modo a dar visibilidade a um coletivo que não deixa de existir, mesmo quando as condições são sensivelmente desfavoráveis (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 4).

A necessidade de novas formas de compartilhamento de ideias e de oportunidades de diálogo entre os docentes se evidenciaram durante o isolamento social ocasionado pela pandemia, bem como, uma notável reorganização de rotina de trabalho dos professores que, durante o período de aulas remotas, assumiu um propósito de educar em condições muito distintas do que conhecíamos até bem pouco tempo.

Este tipo de iniciativa de formação docente por conta própria, segundo a professora de Matemática, foi produtiva e de grande aprendizagem para todas as

envolvidas, porém, é preciso problematizar essas formas de trabalho, como versa Fabris e Sebastiany (2022):

É preciso atenção, pois a cooperação e a colaboração podem, nas novas configurações do capitalismo, servir também à precarização do trabalho docente e ao próprio capitalismo, que tem na inclusão uma de suas estratégias; trabalho voluntário, excesso de trabalho e vigilância do trabalho docente se dão agora pelo próprio sujeito que se engaja. Essas são estratégias do capitalismo contemporâneo, muito mais sedutor, que consegue dispor de cada um de nós para seus fins econômicos (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 62).

Como aponta Fabris e Sebastiany (2022) o cuidado para que iniciativas criativas e colaborativas não substituam algum tipo de formação e passem a ser corriqueiras deve ser constante. Essas iniciativas de formação autodidata não podem recair sobre o poder público como a solução para as problemáticas e as lacunas de formação que o corpo docente possui. Estas iniciativas são admiráveis e contribuem para a colaboração e a inventividade dos professores, porém não devem substituir formações sérias e comprometidas com o aperfeiçoamento dos professores, a melhoria dos processos de ensino e a consequente redução das desigualdades educacionais entre os estudantes.

Sobre a problemática da formação de professores e das consequências dela, o professor de Humanas narra:

E, vamos ser sinceros, muitos de nós vamos preferir fingir que lecionamos. Porque lecionar, professar, subentende-se já logo de cara que você vai ter muito trabalho de preparo de aulas, de estudo, de entender, de compreensão. Nós, professores, independente de disciplina, nós temos que ter multi-habilidades e temos multitarefas também. E somos mal remunerados por isso, uma carreira cada vez menos atrativa. E entramos num círculo vicioso, professores malformados, que vão formar maus alunos, ainda mais utilizando a tecnologia para nada, sem orientação, vão ser os professores malformados que vão formar alunos malformados e que vão ser professores malformados (Humanas, 2023).

No que diz respeito a todas as atribuições do professor, relatadas pelo docente de Ciências Humanas, Moreno (2021) aponta a necessidade de formação de professores para a utilização de tecnologias para que haja avanços acerca do entendimento das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias adotadas durante a pandemia e consequente repercussão de tais conhecimentos para a área educacional.

Quanto a referência do professor de Humanas de que os profissionais da educação são “multitarefas” e “multi-habilidades”, Moreno (2021) corrobora essa hipótese, destacando o trabalho docente como um ato consciente, intencional e reflexivo e, acima de tudo, comprometido com a aprendizagem do aluno. Já Tardif; Lessard (2014) classificam a atividade docente como uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige diversos conhecimentos, habilidades e competências em vários campos: cultura geral, conhecimentos disciplinares, psicopedagogia, didática, conhecimento das dificuldades de aprendizagens dos alunos, entre muitas outras; o que demonstra a importância do trabalho docente e a necessidade de conscientização de que a formação dos mesmos deveria ser tratada como prioridade.

O professor de Ciências Humanas sentiu a necessidade de incluir em sua narrativa o contexto político vivido um pouco antes da pandemia e exemplificou:

A tecnologia pode ser uma excelente aliada, desde que com muita orientação. E eu vou agora sair um pouco da educação, a tecnologia, as redes sociais, elegeram um presidente da república que negligenciou a educação, que teve um corte de verbas de mais de 90%, que atacou, enquanto podia, as universidades públicas, enfim, isso tudo utilizando a tecnologia e as redes sociais (Humanas, 2023).

O contexto político, principalmente no que diz respeito à pandemia, acabou influenciando ou impactando toda a população. O professor entrevistado, da área de Humanas, sentiu necessidade de citar este período relacionando a eleição do presidente do Brasil, que se deu pouco antes da pandemia por meio de muita propaganda e informações contidas nas redes sociais, inclusive *fake news*.

Sobre a formação docente e as universidades, o professor entrevistado da área de Humanas versa que:

A academia precisa sair, deixar de “ensimesmar” e ir a campo, quebrar os muros da escola. Nós estamos em uma academia feita por homens brancos, impondo que alunos pobres, pretos, ou seja, de uma diversidade gigantesca, tentando fazer com que passem por um funil igual a todos. E nós não somos iguais, não há ninguém igual a ninguém. Seja em termos de oportunidade, seja em termos de velocidade, de aprendizado, de consciência e de reflexão. Eu, felizmente, tenho conseguido reverter algumas situações, utilizando, inclusive, o chat EPT para eles perceberem que a inteligência artificial, ainda que podendo ser utilizada de forma a ajudar a humanidade, está disponível só para os mais ricos e que eles estão perdendo cada vez mais espaço para a inteligência artificial. Mas para isso

precisaríamos de estrutura, de políticas de governo e, principalmente, de uma política de Estado (Humanas, 2023).

O professor de Humanas aborda a temática da formação docente no que diz respeito às universidades ensinarem “mais do mesmo” e que há a necessidade urgente dos cursos de licenciatura irem a campo e adentrarem as escolas a fim de lidarem com as mais diversas realidades que compõem esses espaços.

Somado a isto, Nóvoa (2022) destaca sobre a formação de professores:

Para além dos discursos, parece faltar um compromisso diário, também nas universidades, de valorização dos professores e da sua profissão. Os inúmeros diagnósticos feitos no Brasil parecem não terem dado ainda origem a um movimento geracional de transformação profunda da situação da escola pública e das condições de trabalho e de formação dos professores (Nóvoa, 2022, p. 69).

Nóvoa (2022) incentiva um debate maior sobre a formação dos professores, principalmente nas universidades. Segundo o autor, mudanças profundas necessitam ser realizadas nos cursos de licenciatura das universidades para que estes cursos sejam a primeira opção de estudantes que estão pensando em suas carreiras. É preciso dar um papel de relevo às licenciaturas (Nóvoa, 2022), assumir riscos e ter coragem de começar a mudança pelas universidades.

Ainda sobre formação de professores, Nóvoa (2022) destaca que:

Fazer esta afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores do século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2022, p. 63).

Segundo Nóvoa (2022), é preciso construir um espaço de interação entre escolas, universidades e os próprios professores e é nesta interação que a formação docente encontrará grande potencial de transformação da profissão, incentivando estudantes a escolherem licenciaturas e formando-os com qualidade.

O professor de Ciências Humanas ainda fala diretamente da valorização salarial progressiva do professor:

A educação brasileira precisa que sejam incluídos os seus fundamentos e reconstruídas sobre bases sólidas, mas com estrutura, valorização salarial

do professor, valorização salarial de quem busca se graduar cada vez mais no mestrado, no doutorado (Humanas, 2023).

O professor de Humanas encerra suas narrativas sobre formação de professores ressaltando o quanto é importante a valorização do professor no que diz respeito à uma formação séria e integrada às realidades das escolas, bem como à valorização salarial, principalmente como meio de incentivo àqueles que buscam aperfeiçoar-se constantemente em cursos de Mestrado e Doutorado.

O poder público, responsável pela educação de grande parte dos estudantes, acaba corroendo a profissão docente com planos de carreira que não incentivam a continuidade na formação e, conseqüentemente, desestimulam que jovens prestes a entrar na universidade optem por alguma licenciatura, alimentando um ciclo vicioso em que profissionais aceitem salários mais baixos mediante à formação em cursos rápidos ao invés de licenciaturas plenas e a descontinuidade de formação após a entrada nas salas de aulas das escolas. Silva (2021) aponta o professor como um profissional impactado por diversos problemas oriundos da política neoliberal que desvaloriza o professor e sobrecarregou esses profissionais durante a pandemia. Silva (2021) aponta que, na contemporaneidade, o professor parece ser o único responsável pelo desempenho integral dos estudantes, pois há cobranças que fogem dos componentes curriculares e acabam descaracterizando a função do docente, afetando suas práticas, seu protagonismo e até mesmo sua saúde. Se o professor acaba impactado dessa maneira, os estudantes, parte importante deste mesmo processo de interação e ensino-aprendizagem, acabam prejudicados e as desigualdades educacionais se evidenciam, principalmente entre aqueles estudantes que encontram nas escolas a equiparação de oportunidades de crescimento intelectual que não encontrou na família ou no espaço em que vive.

### **5.2.5 Situação socioeconômica dos estudantes**

A pandemia do COVID-19 acirra desigualdades e torna evidente que vivenciamos, além da grave crise sanitária, um momento de crise pedagógica global extremamente desafiador para gestores (as), professores (as) e famílias sobre a continuidade da educação escolar. O contexto atual aponta a fragilidade de nossas análises, por estarmos em meio a um momento tão inesperado e dramático, mas sinaliza algumas tendências que precisam ser discutidas para o debate sobre o mundo pós-pandemia (Russo *et al.*, 2020, p. 19).

Russo *et al.* (2020) versa sobre o quanto a crise global ocasionada pela pandemia de COVID-19 intensificou as desigualdades sociais. Na educação não foi diferente. As desigualdades de oportunidades de aprendizagem que já existiam, exacerbaram-se com os estudantes isolados em suas casas, impedidos de frequentar o espaço público e comum das escolas e, muitas vezes, tendo que abandonar seus estudos para trabalhar e sustentar suas famílias em meio à crise.

A situação socioeconômica dos estudantes foi citada pelos professores nas entrevistas em vários momentos, ora diretamente, ora indiretamente. Este assunto estava intrínseco em outras temáticas que estavam sendo narradas mas, que são atravessadas pela situação social e econômica vivida pelos estudantes e suas famílias.

O professor da área de Humanas começa falando da falta de estrutura nas escolas durante a pandemia, o que acaba atingindo o aprendizado dos estudantes. Sua fala foi comum a de outros entrevistados que também abordaram o assunto de forma semelhante:

Agora, o que eu percebi durante a pandemia é que, sem estrutura, sem vontade e sem formação, a tecnologia que surge como a possibilidade de ser uma grande aliada para a ciência, para o aprendizado e para a vida, ela se torna uma âncora nos pés dos alunos mais pobres. E eu não digo em se contentar com pouco, é não ter perspectiva na vida. E essa falta de perspectiva faz cada vez mais com que eles abandonem a escola. Por isso, a evasão é cada vez maior no Estado. E aí o governo lança fórmulas mágicas para tentar maquiagem uma situação para não mexer na estrutura. Afinal, é mais fácil você passar uma maquiagem do que mexer nas estruturas. É mais fácil você pintar uma casa do que reformar completamente e mexer nos seus fundamentos, que é o que realmente precisa (Humanas, 2023).

Os professores entrevistados trouxeram à tona o assunto da falta de estrutura dos estudantes para que o aprendizado fosse efetivo durante a pandemia e que, diante da falta ou dificuldade de estrutura de algum estudante, praticamente não houve estratégias a fim de proporcionar oportunidades iguais ou parecidas entre os estudantes. Em meio às aulas remotas, já em pleno andamento, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul disponibilizou internet gratuita aos estudantes mas, o que relatavam os estudantes aos seus professores, era que a internet praticamente não funcionava e muitos não tinham dispositivos para testarem a conexão oferecida. Diante disso, fica evidenciado o quanto a situação socioeconômica dos estudantes

afetou diretamente suas oportunidades de aprendizado gerando desigualdades de oportunidades educacionais e abandono/evasão escolar.

Sobre o assunto supracitado, Beel Hooks (2013) destaca:

Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático-uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas (Hooks, 2013, p. 235).

A equidade apontada por Hooks (2013), a partir da qual todos os estudantes aprendem de maneira igualitária, pressupõe processos justos e oportunidades iguais, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada e encarada como de igual importância, independente de classe social, etnia, território de origem, escolaridade dos pais ou qualquer outra constituição peculiar dos estudantes.

No próximo excerto, a professora de Matemática relata a última ponta desta trama de dificuldades socioeconômicas dos estudantes: quando os mesmos abandonam ou evadem a escola para trabalhar a fim de ajudar a garantir o sustento da família:

Em função das dificuldades, alguns tiveram que começar a trabalhar antes da hora e houve falta de tempo para resolver algumas coisas. A pessoa começou a correr atrás do dinheiro para sobreviver. E aí deixava de frequentar a escola, o nível de evasão foi muito grande, as faltas eram muito evidentes (Matemática, 2023).

Nessa narrativa da professora de Matemática, evidencia-se uma consequência não desejada pela escola, família e poder público: o abandono e a evasão escolar. Em tempos pandêmicos, as desigualdades sociais exacerbaram-se e muitos estudantes que já passavam por dificuldades com seus familiares viram-se obrigados a ajudar no sustento de suas casas e abandonar os estudos para trabalhar.

O professor de Ciências Humanas também narra sua visão sobre a evasão escolar durante a pandemia:

Então, é uma juventude que, primeiro, é cobrada muito jovem, para escolher uma profissão, não vê perspectiva numa carreira acadêmica e tratam a

escola como algo secundário. O número relevante abandona a escola porque precisa trabalhar, e aí a gente tem que levar em consideração o foço social, a desigualdade social crescente, em que o Brasil é um país extremamente rico, mas com uma diferença abissal, quando falamos em situação econômica (Humanas, 2023).

O professor de Ciências Humanas relaciona a falta de perspectiva em uma carreira acadêmica com a evasão escolar, pois ao não verem sentido em frequentar a escola, já que um futuro acadêmico não é vislumbrado, estudantes abandonam os estudos para trabalhar e acabam não voltando para a escola.

A UNESCO trata deste assunto quando propõe um novo contrato social para a educação (Unesco, 2022) considerando a crise causada pela pandemia:

Para que a educação possa ajudar a transformar o futuro, ela deve primeiro se tornar mais inclusiva e enfrentar as injustiças do passado. Os fatores que delineiam essas desigualdades e exclusões devem ser claramente identificados, caso as políticas e estratégias se destinarem a apoiar estudantes marginalizados, especialmente aqueles que vivenciam graves desvantagens (Unesco, 2022, p. 22).

As desigualdades educacionais e a evasão escolar são determinadas por múltiplos fatores, tais como, fatores socioeconômicos diversos, necessidade de trabalho na adolescência e dificuldades geradas pela pandemia. Estudantes que precisam faltar às aulas constantemente ou abandonar a escola a fim de ajudar no sustento de suas famílias não têm, definitivamente, como usufruir das mesmas oportunidades educacionais e de futuro, se comparados com estudantes que frequentam a escola todos os dias, interagindo com colegas e professores ou, como o que foi possível durante a pandemia, acessando às aulas remotas com assiduidade e trocando experiências à distância com seus professores e colegas.

No relato abaixo, o professor da área de Humanas narra um dos fatos mais impactantes vividos pelos professores durante as aulas remotas: quando presenciaram, através de videoconferência, a realidade dos alunos em suas casas:

Cheguei a presenciar uma aluna tentando prestar atenção na aula e fazendo serviço doméstico. E entra a invisibilidade do trabalho feminino desde cedo, do trabalho de cuidado, da dupla, da tripla jornada de trabalho. E esse fato de ver a garota enquanto tentava ouvir as minhas aulas, lavando louça, varrendo a casa, cuidando de irmão mais novo, isso me disparou um gatilho: eu precisava falar e abordar certos temas (Humanas, 2023).

Durante as aulas remotas, professores viam seus estudantes através das câmeras dos dispositivos usados para a transmissão das aulas. Quando os estudantes abriam as câmeras, os professores relataram que podiam visualizar a realidade das casas de muitos deles. Se, nas aulas presenciais eram os estudantes que saíam de casa a fim de encontrar seus professores na escola, agora, os professores “adentravam”, de certa maneira, as casas de seus estudantes através das videoconferências.

Dentre as diversas narrativas dos professores entrevistados, o professor de Ciências Humanas destaca uma estudante que tentava prestar atenção na aula remota e ao mesmo tempo cumprir tarefas domésticas variadas. Segundo o professor de Humanas, este fato o fez refletir sobre seu trabalho, como ele continua no excerto abaixo:

Nós estamos formando peças de reposição para o mercado de trabalho que explora e que desgasta muito rápido, como eu costumo dizer, ou eu não, Roger Waters costumava dizer: “Another brick on the wall”, estamos formando apenas mais um tijolo no muro. E aí, a partir daquele momento, eu percebi que eu poderia tratar de temas sociologicamente relevantes, não ficar citando muito autores, conceitos, e traduzir esses conceitos para o linguajar deles e delas. Traduzir esses conceitos para algo de interesses comuns dos alunos. Então, a partir desse momento, ainda durante a pandemia, eu comecei a tratar sobre construção de sexualidade, sobre orientação sexual, sobre exploração do trabalho feminino, sobre a falsidade da meritocracia quando nós colocamos numa disputa no mercado capitalista competitivo, trabalhadores brancos e negros, mulheres e mulheres negras. Então, eu comecei a tratar desses assuntos, criar certas polêmicas e os alunos começaram a participar mais das minhas aulas. Já *online*, começaram a abrir a câmera, mas ainda assim, mulheres fazendo, secando louça, varrendo casa enquanto eu ministrava as aulas (Humanas, 2023).

Nota-se uma tomada de consciência frente a alguns acontecimentos na pandemia que levaram o professor de Humanas a uma profunda reflexão sobre suas práticas docentes. Ao defrontar-se com a realidade de muitos estudantes que abriam as câmeras para acompanhar as aulas, o professor resolveu observar o dia a dia dos estudantes com mais atenção e perceber o nicho que poderia ocupar com suas aulas: relacionar a realidade dos alunos trazendo à tona temáticas que são de interesse das disciplinas que ministra e, ao mesmo tempo, fazem parte da realidade dos estudantes. Ao falar sobre as temáticas de sexualidade, trabalho feminino, meritocracia e mercado de trabalho, o professor estava oferecendo ferramentas para um amplo debate de extrema relevância que pode vir a transformar a vida futura dos

estudantes. Essa abordagem do professor foi positiva e relevante para os estudantes, uma vez que o número de câmeras abertas nas aulas remotas aumentou significativamente e os alunos passaram a debater mais sobre os temas propostos.

O momento da entrevista, no qual o professor lembrou muitos acontecimentos e até relacionou com uma música que conhece, foi um momento importante de reflexão que lhe foi oportunizado. O professor de Ciências Humanas pôde revisitar as cenas passadas, lembrar as interações com seus estudantes e, a partir deste novo momento, reviver e refletir, reencontrando-se com esse passado recente que talvez já estivesse esquecido por conta de todas as atividades diárias do professor.

Um ponto importante trazido pela professora da área de Matemática, em sua narrativa, é a falta de participação e apoio da família no que diz respeito à escola:

Não sei ponto também não está faltando um pouco de apoio familiar nessa história [...] essa prática das famílias participarem junto do processo educacional, ele está cada vez mais distante e vejo que cada vez mais as coisas são largadas para a escola, está na escola, a professora que ensine, a escola que faça, eu trabalho o dia inteiro, não tenho tempo de acompanhar o meu filho, então eu sinto que a escola está indo para um caminho triste, um déficit de aprendizagem cada vez maior, mas eu não diria só culpa dos professores, eu não diria só culpa dos alunos, eu não diria culpa dos pais, eu diria culpa de um contexto, culpa de uma história toda, de toda uma situação onde o mundo está tomando este rumo (Matemática, 2023).

Neste excerto, é possível perceber o quanto a professora de Matemática incomoda-se com a falta de participação das famílias no processo educacional de seus estudantes. A professora cita a superficialidade de como são tratadas as questões educacionais, referindo-se aos pais que atribuem unicamente à escola e aos professores a responsabilização sobre o ensino e a aprendizagem de seus filhos.

A professora ressalta que a “culpa” da escola estar, muitas vezes, num patamar em que o abandono e a evasão escolar se destacam, é de todo um contexto que inclui pais, escola, sociedade e poder público, como reforça Machado *et al.*, (2021):

Os efeitos da pandemia foram sentidos por todos os setores da sociedade brasileira e a rotina das escolas foi substancialmente afetada. Neste contexto emergencial de implantação do ensino remoto, vislumbra-se um cenário complexo, cujos atores menos favorecidos acabam sendo excluídos do processo. A pandemia é mais uma das forças contrárias que, somadas a outros fatores externos e internos à escola, podem potencializar o abandono escolar, especialmente no Ensino Médio (Machado *et al.*, 2021, p. 220).

Estes fatores internos e externos citados por Machado (2021) atingem principalmente os estudantes menos favorecidos, aumentando as desigualdades educacionais e sociais.

O professor de Ciências Humanas também se refere à “família interessada” como um ponto relevante a ser considerado:

E o tempo vai mostrando que você consegue perceber que o aluno que tem problemas estruturais na família, você consegue perceber aquele aluno que tem uma família que está interessada, mas ele está naquele conflito geracional, e muitos acordando (Humanas, 2023).

Quando as famílias mostram-se desinteressadas do processo educacional dos estudantes ou não conseguem participar efetivamente por trabalharem em jornadas extensas de trabalho ou outras motivações, o estudante acaba vendo-se responsável pelo seu sucesso escolar. Sandel (2023) problematiza este aspecto:

A noção de que seu destino está em suas mãos, de que “você consegue, se você tentar”, é uma faca de dois gumes: por um lado é inspiradora, por outro, odiosa. Ela felicita os vencedores, mas rebaixa perdedores, até mesmo do ponto de vista das próprias pessoas. Para quem não consegue encontrar emprego ou ganhar dinheiro suficiente para se sustentar, é difícil fugir do pensamento desmoralizante de que o fracasso é resultado de suas próprias ações [...] (Sandel, 2023, p. 38-39).

Sentir-se unicamente responsável por seus resultados escolares acaba gerando uma pressão nos estudantes que, ao não atingirem sucesso, podem sentirem-se frustrados e, sem apoio familiar, abandonarem a escola por não verem sentido em sua permanência. Diante disso, evidenciam-se as desigualdades educacionais principalmente entre os menos favorecidos (Dubet, 2004) e a conseqüente reprodução das diferenças (Bourdieu; Passeron, 1973), já que os estudantes reviverão, provavelmente, as situações escolares de seus pais que não tiveram boas oportunidades de estudo e apoio familiar.

O professor de Ciências Humanas relacionou práticas docentes com a vontade do estudante de abrir-se para os estudos e obter sucesso em sua trajetória escolar e de vida:

Nós queríamos ser melhores que nossos pais. Eles já se contentam em serem iguais ou até piores. E olha que, quando a gente fala de brasileiro médio, essa média é bem baixa. Então, é isso, acho que o processo deve ser de uma profunda reflexão entre os profissionais da educação, uma compreensão e uma equalização do que é a educação. [...] e abandonar esse modelo arcaico que criam apenas mais tijolos no muro, que tenta homogeneizar de forma autoritária todos os alunos e imagina quantos talentos nós perdemos pelo caminho, porque simplesmente vamos moendo, trucidando de forma autoritária, dizendo o que o aluno tem que saber para ser alguém na vida, sendo que ele já é alguém na vida, ele já tem uma história de vida (Humanas, 2023).

O professor de Humanas reflete sobre suas práticas e conclui que o modelo de escola, ainda amplamente usado hoje em dia, não valoriza o potencial dos estudantes, uma vez que tendem a ser homogeneizados e que os talentos desses estudantes não são identificados e desenvolvidos. Silva (2020) fala sobre isso quando destaca que há posturas de docentes que podem contribuir com a evasão, seja por falta de metodologias atrativas ou práticas pedagógicas desestimulantes que tendem a homogeneizar os estudantes, desconsiderando as especificidades de cada discente.

A este respeito, Dubet (2004) diz que a sociedade democrática adotou o discurso que “[...] a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541).

Dubet (2004) dá continuidade à discussão sobre a responsabilização dos estudantes por seu insucesso na escola:

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 (Dubet, 2004, p. 543).

Dubet (2004) critica a responsabilização do estudante sobre o sucesso em sua trajetória escolar, do mesmo modo que Charlot (2000) também refere-se ao insucesso escolar: “[...] o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (Charlot, 2000, p. 16), ampliando a

responsabilização pela trajetória escolar de cada estudante a um conjunto de fatores que tornam desfavoráveis as situações vivenciadas pelos estudantes em toda a sua permanência na escola.

O professor de Ciências Humanas fala das aprovações em excesso que acabaram acontecendo durante o período pandêmico e, ao mesmo tempo, vislumbra um futuro próximo para a escola:

A solução disso agora é tempo. A escola deve se tornar um lugar de acolhimento, embora o governo queira números, número de aprovação, mas isso vai causar mais evasão. Aprovado esse ano sem ter praticamente participado das aulas, tende a repetir o mesmo comportamento o ano que vem, e o ano que vem, e o outro, e o outro (Humanas, 2023).

Segundo o professor de Humanas, durante o período pandêmico houve uma solução emergencial nas escolas estaduais que foi a aprovação dos estudantes sem muitos parâmetros de resultados de aprendizagem. A condição para a aprovação dos estudantes foi a de participação mínima nas aulas remotas ou a entrega mínima de trabalhos para aqueles poucos alunos que retiravam trabalhos impressos na escola.

A professora da área de Matemática também fala sobre a “não reprovação”:

Eu acho que está indo para um outro problema muito grande, né? E aí não só na cabeça dos alunos, mas na própria instituição, no próprio governo. Hoje tudo virou desculpa e essa não reprovação, essa não retenção está e será um grande problema no futuro, ao meu ver (Matemática, 2023).

Os professores de Humanas e Matemática ressaltam que essa atitude foi necessária, pois diante da falta de condições de acesso às aulas remotas de muitos estudantes, não era possível exigir participação contínua nas aulas, bem como, a entrega de atividades de maneira satisfatória, não sabidas as condições socioeconômicas nem emocionais dos estudantes e suas famílias no contexto de isolamento social. Apesar deste procedimento de aprovação em massa tender à repetição de comportamento displicente dos estudantes com relação aos estudos, o professor de Humanas ressalta que a escola será a solução para a melhoria do cenário de dificuldades que trouxe a pandemia: “A solução disso agora é o tempo. A escola deve se tornar um lugar de acolhimento [...]” (Humanas, 2023).

Sobre escola e acolhimento, Ferreira; Barbosa (2020) versam que:

Além da finalidade de assegurar a aprendizagem dos estudantes, a escola ainda é, para uma parcela significativa das crianças e dos jovens brasileiros, o local onde é possível encontrar alimento e acolhimento. [...] A escola configura ainda um espaço de apoio social e acolhimento para estudantes que convivem com a violência familiar e doméstica (Ferreira; Barbosa, 2020, p. 8).

A escola pública é, para muitos estudantes, espaço de interação social, de apoio social, fonte de oportunidades igualitárias de construção do conhecimento e até mesmo, fonte de alimentação e proteção. Os problemas ocasionados pela falta da escola serão, agora, supridos pela volta da escola, pelo acolhimento, pelas interações humanas e pelo espaço público e comum a todos, onde os estudantes encontram igualdade de oportunidades educacionais e sociais. Diante disso, vê-se a importância da escola pública como espaço público comum a todos e qualquer manifesto em defesa da valorização e da transformação da escola (Nóvoa, 2022) necessita ser apoiado.

### **5.2.6 Práticas que permaneceram no pós-pandemia**

Arriscamos uma previsão. Contrariamente ao que ouvimos todos os dias, não haverá um mundo novo, nem uma escola nova, como resultado da pandemia. Mas a pandemia revelou que a mudança não é só necessária, mas também possível. Essa consciência permite-nos, hoje, imaginar a escola futura. Talvez o mais provável seja, depois da pandemia, uma aceleração do processo de desintegração e de fragmentação da escola. Mas a metamorfose ainda é possível (Nóvoa, 2023, p.119).

A crise sanitária ocasionada pela pandemia de COVID-19 e a necessidade de isolamento social fez com que a educação mudasse. Foi uma mudança indesejada, que não ocorreu da melhor maneira para todos, mas necessária para garantir a segurança sanitária de professores e estudantes. Como já dito, uma mudança indesejada, mas que demonstrou o quanto é possível a união de todos em prol de mudanças que se fazem necessárias na educação. Olhar para os atravessamentos causados pela pandemia e investir na continuidade de mudanças pode ser o começo de um tempo de metamorfose da escola (Nóvoa, 2023).

A partir de agora, as práticas docentes que mudaram devido à pandemia e que puderam permanecer na volta às aulas presenciais dos professores

entrevistados serão analisadas a partir das falas desses docentes participantes das entrevistas.

Início esta seção com a fala da professora da área de Linguagens, que destaca suas práticas adotadas na pandemia quando o ensino era remoto e que puderam ser ressignificadas na volta de suas aulas presenciais:

Algumas práticas que eu adotei na pandemia eu continuo fazendo hoje em dia, eu continuo usando o *Google Classroom* para postar material a mais de leitura, trabalhos. Eu acho que ficou também muito o WhatsApp, que a gente criou grupos com todos os alunos da turma e por ali então a comunicação fica muito mais clara. E eu costumo, às vezes, ter o telefone de um ou outro aluno de cada turma, que daí quando a gente precisa dar avisos e a gente não está no dia com aquela turma, né? É muito mais prático mandar arquivos, mandar trabalhos, áudios, explicações. Então, eu acho que é uma ferramenta muito válida (Linguagens, 2023).

Igualmente à professora da área de Linguagens, a professora da área de Matemática também continuou o uso de algumas ferramentas em sala de aula presencialmente:

Eu acho que realmente foi o uso do *Classroom*, isso é a coisa que mais me marcou, o fazer por ali. Se os alunos tivessem condições, viabilidade de internet, outra coisa que eu usaria seria as avaliações com o quiz. Isso facilitou, agilizou muito a minha vida e voltar às provas físicas, onde ter que corrigir manualmente, isso retomou um tempo que eu antes não gastava com os quiz. Então, se tivesse possibilidade, eu manteria os quiz. Já mantenho o *Classroom*, com exercícios, como realidade de reforço, como textos de leitura, como vídeos explicativos ou uma nova visão sobre aquilo que eu dei (Matemática, 2023).

Nota-se o quanto a introdução emergencial do uso da plataforma *Google Sala de Aula* continuou fazendo parte da rotina das professoras mesmo após o término do período de aulas remotas. As professoras de Linguagens e Matemática, destacam pontos positivos da continuidade do uso da plataforma com seus estudantes, como exercícios de reforço, atividades mais interativas e atrativas como *quiz*, vídeos e áudios com explicações extras. Souza e Vasconcelos (2021), apontam que os docentes que antes da pandemia de COVID-19 eram resistentes ao uso de tecnologias, agora percebem a necessidade de aprender a utilizá-las para fins pedagógicos mas que, para isso, é necessário replanejamentos, testagem de metodologias, pesquisa e uso contextualizado da tecnologia. Souza e Vasconcelos (2021) também alertam que é preciso um certo cuidado: na ingenuidade de acharem

que o simples fato de introduzir tecnologias a suas práticas garantem inovação às aulas, os docentes não percebem que essa tecnologia é usada como simples pretexto de inovar.

O professor de Ciências Humanas destaca o uso do *Google Sala de Aula* também:

Do que restou da pandemia, o que nós podemos utilizar neste momento, é o *Google Sala de Aula*. Porque isso facilita, ainda mais para quem tem poucas disciplinas, facilita tarefas de casa, mas ao mesmo tempo as devolutivas ainda são muito baixas (Humanas, 2023).

O professor de Ciências Humanas destaca que também continua usando o *Google Sala de Aula* e que esse recurso traz facilidades, porém, ainda é preciso ponderar seu uso pelo fato das devolutivas por parte dos alunos ainda não ocorrerem de modo satisfatório, pois muitos estudantes ainda não tem acesso adequado à plataforma, na maioria das vezes por falta de internet, pouca autonomia e organização insuficiente para o uso da plataforma em suas casas.

A professora da área de Linguagens fala sobre algumas práticas que adotou após o período de aulas remotas:

Mas eu acho que o *Google*, se usado com moderação e se usado como fonte de pesquisa, é muito válido, eu uso muito o *Google*, eu uso muito vídeos do *YouTube*, que eu também mandava para os alunos na pandemia, então eu continuei usando esses meios virtuais, essas novas ferramentas. Mandar slides de aulas prontas, enfim, né, isso, eu acho que isso continua hoje em dia eu não me vejo não usando a internet para dar aula (Linguagens, 2023).

A professora de Linguagens fala sobre o uso do *Google* como uma importante ferramenta de pesquisa a ser utilizada em sala de aula. O uso de ferramentas como o *Google* para pesquisas em geral e do *YouTube* para captação de todo o tipo de vídeo foi intensificado pela professora de Linguagens durante as aulas remotas e sua continuidade se mostrou importante na volta às aulas presenciais, a ponto da professora destacar que, após o período pandêmico, ela não consegue mais imaginar suas aulas sem o uso dos meios virtuais.

Nóvoa (2023) fala que: “Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias” (Nóvoa, 2023, p. 104). Essa combinação de professores em sala de aula presencial e

internet torna-se importante nos dias de hoje, em que grande parte de nossa vida encontra-se no digital, mas as relações espontâneas entre humanos não podem ser totalmente digitalizadas.

Sobre essa presença do “digital” nas nossas vidas, a professora da área de Matemática ressalta a continuidade do uso *Google Sala de Aula* justificada em vários fatores mas, o principal deles, é o fato dos seus estudantes terem em seu futuro a continuidade dos estudos nas modalidades remotas ou à distância:

Eu, particularmente, adotei a postura de manter o *Classroom* em ação. Eu, toda semana, para minhas turmas, eu sempre posto. Depois, de lá pra cá, eu tenho postado uma atividade, uma tarefa, um exercício, um texto de leitura, um vídeo pra assistir. Coisas curtas, coisas breves, coisas de 5, 10, 15 minutos no máximo de ocupação, para que eles criem o hábito de acessar, de olhar, de fazer as tarefas *online*. Porque eu acredito que muitos deles, a nível de faculdade, vão entrar numa faculdade que não seja presencial. E eles têm que ter este hábito. E este hábito, quem cria somos nós, professores, que educamos eles para ter isso. Então, eu adotei isso. Meus alunos, que já são meus, já têm por costume, a maioria deles, de fazer. Mas nada que tenha sido pedido por eles. É uma prática que eu adotei por achar que realmente é o caminho do futuro, essa prática, reflete sim num sucesso deles (Matemática, 2023).

Longe de desestimular seus estudantes a cursarem um ensino superior presencial, a professora da área de Matemática imagina que grande parte deles terá à disposição o ensino superior à distância. A sensibilidade da professora age no sentido de tentar preparar seus estudantes para um possível curso à distância, já que, após a pandemia, esta modalidade evidenciou-se em diversas instituições. A professora relata que ocupa seus estudantes com atividades variadas no *Google Classroom*, a fim de que os mesmos adquiram o hábito de estarem atentos à programação de atividades *online* e à resolução e devolutiva das mesmas. A professora classifica que, no que diz respeito ao uso do *Google Classroom*, os estudantes atingem o sucesso escolar quando adquirem o hábito de resolver as atividades *online* de maneira satisfatória e vislumbra o “sucesso” do estudante no futuro, pois estará minimamente preparado para acompanhar um possível curso superior à distância.

Nas aulas de Língua Inglesa, a professora da área de Linguagens destaca planejamentos e atividades que realizava durante o período pandêmico, no qual as aulas ocorriam de forma remota, que se tornaram rotina em suas aulas presenciais:

As aulas de inglês também eu costumo apresentar músicas, então, eu uso também bastante. A questão de filmes e séries também, eu comecei a fazer, na pandemia, planejamentos com esse tipo de material. Antes da pandemia eu fazia, mas não era uma coisa rotineira, frequente, e hoje em dia sim. Eu uso muito, então, cenas de filmes e séries para incentivar eles a pensar ou a gostar de estudar, começar a voltar a estudar como se fazia antes da pandemia (Linguagens, 2023).

Nesta narrativa da professora de Linguagens, a docente demonstra a possibilidade de se intensificar práticas nas aulas presenciais que foram adotadas durante o período de ensino remoto. A professora destaca o uso das tecnologias como forma de incentivo para que os estudantes voltem a ter “vontade” de estudar presencialmente e a voltar com sua rotina de estudos como antes da pandemia, visto que o Ensino Médio é um período crucial para o desenvolvimento dos estudantes.

Silva (2020) fala sobre os desafios de trabalhar com jovens no Ensino Médio:

[...] garantir que os jovens adquiram conhecimentos essenciais para sua inserção no mundo adulto e ampliem seu repertório cultural; b) o desafio da permanência na escola: promover práticas escolares que enfrentem a reprovação, o abandono e a conhecida distorção idade-série; c) o desafio da relação com as juventudes contemporâneas: incentivar a autonomia dos estudantes, a criação de vínculos e o desenvolvimento de capacidades. Diante desses desafios, a escola costuma ser acusada de não conseguir consolidar sua função educativa e de pouco contribuir para a interpretação de um momento em permanente transformação (Silva, 2020, p. 6-7).

Silva (2020) destaca apenas alguns desafios elencados de maneira generalizada, em que ainda é preciso atentar para as particularidades das realidades vivenciadas pelos professores com seus estudantes nas diversas escolas em que atuam. A sensibilidade dos professores em desenvolver práticas que alcancem os estudantes e que atuem sobre desafios, tais como, incentivar autonomia, reduzir evasão escolar, desenvolver capacidades, entre outros, é crucial para que estudantes disponham de oportunidades para alcançar o sucesso escolar. O uso das tecnologias é exemplo de prática usada como tentativa de superar estes desafios, onde “Os professores têm superado algumas dificuldades e procuram reinventar seus modos de ensinar com base no uso de tecnologias e metodologias diversas” (Silva, 2020, p. 5). A reinvenção das práticas docentes, lê-se, possibilidades de metamorfose da escola (Nóvoa, 2023).

A professora da área de Linguagens explica o quanto suas aulas presenciais diferenciadas tem trazido resultados positivos para seus estudantes:

A prática de usar mais esses recursos como *YouTube*, filmes, séries. Esse tipo de, falando assim na língua inglesa, é muito válido. Eu acho que, hoje em dia, um professor que só usa quadro, livro e caderno, a aula vai ficar extremamente entediante para os alunos. Eles estão crescendo, eles nasceram no meio da tecnologia, então é difícil a gente conseguir chamar a atenção desses alunos para o estudo, para a questão do conhecimento. Muitos já trabalham, já estão cansados e eu acho que com esse tipo de estratégia, nas aulas de inglês principalmente, vem mostrando bastante resultados positivos, eles estão gostando bastante quando esse tipo de recurso que a gente usa então, eles ficam bem mais atentos (Linguagens, 2023).

Neste excerto, destaca-se a sensibilidade da professora de Linguagens em perceber que práticas adotadas no período pandêmico que foram proveitosas podem ser intensificadas nas aulas presenciais. Cazal (2021) fala dessa potencialidade do ensino remoto como estratégia de aprendizagem, que exigiu dos professores um repensar sobre suas práticas e ações no que tange a envolver os alunos e suprir lacunas e dificuldades que se apresentaram no cenário pós-pandemia, como a necessidade verificada pela professora de Linguagens que percebeu em seu público de estudantes trabalhadores, práticas que promovam maior envolvimento dos mesmos, que já chegam cansados na escola devido a rotina de trabalho. Mendonça (2022) destaca que as tecnologias devem estar a serviço de uma ação do professor que considere a aprendizagem do estudante, como faz a professora de Linguagens que usa as tecnologias visando o estímulo e a resposta do estudante perante suas estratégias.

A professora da área de Linguagens continua falando sobre tecnologia em suas aulas:

Essas novas tecnologias vieram para ficar, nas minhas aulas elas vão ficar. Os alunos, então, todo dia são orientados de como fazer o bom uso dessas novas tecnologias, que eu acho que foi um ponto muito positivo da pandemia (Linguagens, 2023).

A professora de Linguagens, ao citar sobre a permanência das tecnologias em suas aulas presenciais, reforça, com muita certeza e firmeza, o quanto essas tecnologias serão encaradas como essenciais. Nóvoa (2021) também afirma que “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às

tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites [...]” (Nóvoa, 2021, p. 36).

Somado a isto, Nóvoa (2021) ainda afirma que:

[...] podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar” (Nóvoa, 2021, p.36).

A importância da mediação dos professores para o uso das tecnologias para fins pedagógicos é notável. As tecnologias necessitam ser mediadas por profissionais de conhecimento especializado no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem dos estudantes: os professores, aqueles que abordam seus estudantes e tem a sensibilidade de alcançá-los com suas práticas que estimulam a disponibilidade do estudante de se abrir e interagir com a escola e o mundo. Aprender não é um ato individual, pois é na interdependência que ocorre a educação (Nóvoa, 2021) e isso exige uma atividade profissional com ampla habilidade nas relações humanas (Tardif; Lessard, 2014): o professor.

Perguntado sobre um possível legado que a pandemia possa ter deixado com relação às práticas em sala de aula presencial, o professor da área de Natureza prefere focar na figura do professor:

E eu acredito que as novas experiências que surgiram nesse período de aula remota vieram até contribuir para valorizar a figura do professor em sala de aula. Hoje o que a gente percebe é que essa aula que nós temos, né, de contato físico com o aluno, a aula presencial... ela se valorizou muito, principalmente porque os pais ficaram com uma carga muito pesada em casa (Natureza, 2023).

O professor de Ciências da Natureza sente a necessidade de citar os professores no centro de toda esta temática de ensino e pandemia, destacando um possível reconhecimento da importância da profissão. O professor ressalta que diante da falta de reconhecimento de sua profissão, os pais passaram a perceber a complexidade do trabalho dos professores, pois sentiram a “carga pesada” que é auxiliar diretamente na educação de seus filhos.

Nóvoa (2023) versa que

Há um grande mal-estar devido à falta de reconhecimento dos professores e a todas as incertezas que rodeiam o futuro. Mas, ainda assim, temos de ser

capazes de um gesto de esperança. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas de uma esperança que se aprende e se cultiva em comum. Precisamos criar um movimento de transformação da educação. Esse movimento começa nos professores e com os professores (Nóvoa, 2023, p. 10).

Segundo Nóvoa (2023), os professores têm um papel transformador no futuro da educação, desde criar condições para o alargamento da democracia através de oportunidades de aprendizagem, até a contribuição na formação de novos professores para que este ciclo de transformação se perpetue pois, “Não podemos nos educar sem os outros” (Nóvoa, 2023, p. 25). A importância dos professores é evidente, mesmo em tempos de grandes transformações e mudanças na educação. É dos professores o papel central de unir escola e famílias, reforçando o recinto escolar como um espaço público e comum onde os estudantes tenham igualdade de oportunidades e sintam-se estimulados a interagir e construir conhecimento para dentro e para além da escola.

Em um dado momento da entrevista, o professor de Ciências Humanas, ao lembrar-se das dificuldades de acesso dos seus estudantes durante a pandemia, muda um pouco de opinião com relação às práticas que permaneceram no período de aulas presenciais:

Eu não tiro nada de bom, acho que nós podemos mirar no exemplo finlandês, que mesmo tendo toda a população com acesso à tecnologia, sendo um dos países mais ricos e com os melhores índices educacionais do planeta, ainda permanece aliando tecnologia à presença na escola. Só que, enquanto a escola não for um lugar agradável, os alunos vão preferir fingir que estudam (Humanas, 2023).

Um pouco mais adiante, o professor de Humanas complementa, ainda sobre este mesmo assunto, não haver nenhum legado deixado pela implementação de aulas remotas:

Nada se aproveitou do processo de ensino *online* durante a pandemia. Absolutamente nada, porque não há estrutura física, não há estrutura psicológica, não há formação acadêmica e muito menos interesse dos alunos que estão muito mais preocupados com jogos do que com o futuro (Humanas, 2023).

Durante estas narrativas, notei uma clara emoção do professor de Humanas ao narrar que “não tirou nada de bom” das aulas remotas. Apesar de ter narrado anteriormente que ainda faz uso de algumas ferramentas que usava durante o

ensino remoto, o professor generalizou que não conseguiu ressignificar as práticas ou ferramentas usadas nas aulas remotas, em um tom de protesto e indignação, comparando as possibilidades e oportunidades de estudantes de outros países mais desenvolvidos, como a Finlândia, com a falta de oportunidades que seus estudantes enfrentaram durante o período pandêmico. O Artigo 4º do “Marco Civil da Internet” assegura a promoção do direito de acesso à internet para todos, mas não foi a realidade dos estudantes da Escola Olindo Flores da Silva durante o período pandêmico, onde as realidades de acesso à internet eram desiguais.

O professor também argumentou que para que a escola se torne um lugar onde os estudantes sintam-se estimulados a estudar, esta precisa ser um ambiente agradável.

Sobre os ambientes escolares, Nóvoa (2023) comenta:

São experiências que nasceram, quase sempre, de dois ou três professores, frequentemente a partir da mudança dos espaços da escola (junção de salas de aula, organização diferente das turmas, etc.) ou de dinâmicas inovadoras de trabalho pedagógico (projetos, temas transversais etc.) percebemos, por meio dessas respostas, que o futuro está se inventando. Falta apenas transformá-lo no presente (Nóvoa, 2023, p. 25).

Nóvoa (2023) fala sobre a necessidade de transformação da estrutura organizacional dos espaços escolares, visto que as escolas são espaços imprescindíveis para a formação de novas gerações (Nóvoa, 2021) e que as mesmas devem ter seus ambientes pensados para que os estudantes sintam-se estimulados a trocar experiências, colaborar entre si e seus professores e vislumbrar um futuro com mais oportunidades e menos desigualdades, baseados no que vivenciam nas escolas.

Trindade (2022) relaciona as políticas públicas de reestruturação de escolas com uma verdadeira e efetiva integração de tecnologias digitais no contexto escolar e destaca o quanto as práticas docentes são atravessadas por questões externas, como, por exemplo, a inequidade social e econômica da sociedade. Trindade (2022), oportunamente questiona se os professores realmente mudaram seus processos de ensino e aprendizagem ou apenas transpuseram suas aulas rotineiras para algum recurso digital e continuaram se mantendo no centro do processo.

A professora da área de Matemática fala sobre os recursos *online* que a internet proporciona e o possível uso pedagógico de alguns deles:

[...] hoje os recursos de vídeoaula que se tem, os recursos de exercícios, inclusive com gabarito, exercícios com desenvolvimentos feitos, eu digo na área da matemática, eu abro sites ali onde eu tenho uma questão, eu posso abrir um gabarito, onde eu não tenho só o gabarito, mas existe todo um desenvolvimento [...] os estudantes ainda fazem pouco uso destes recursos que tem, ainda não aprenderam a usar (Matemática, 2023).

A professora da área de Matemática explica como utiliza alguns recursos *online* a fim de estimular que os estudantes possam aprender a ter autonomia ao lançar mão de alguns destes recursos e ressalta que os estudantes fazem, ainda, pouco uso dessas ferramentas. A professora destaca que a pandemia e as aulas remotas a estimularam a fazer uso mais frequente dessas ferramentas, mas que não basta ofertá-las aos estudantes, é preciso adaptá-las e orientar seu uso pedagógico.

Fabris e Sebastiany (2023) também problematizam este assunto quando falam que:

Longe de julgar ou fazer qualquer crítica ao trabalho das professoras, constatou-se que a ação docente ocorreu de muitas formas, nem sempre no sentido de criar algo novo, mas no de transpor o que já acontecia em ambiente escolar físico para o ambiente remoto, com o uso dos recursos digitais. Considerando que as tecnologias digitais ainda estavam distantes da escola pública, das salas de aula, da docência dessas professoras e da vida de muitos alunos, este foi o possível para um momento tão conturbado e incerto (Fabris; Sebastiany, 2023, p. 57-58).

O momento conturbado trazido pela pandemia e pelas aulas remotas não foi propício para professores criarem novas formas de ação docente, mas mesmo diante das adversidades, muitas mudanças ocorreram nas formas de programar e executar as aulas. As tecnologias digitais, através de aplicativos e recursos *online* variados foram utilizados pelos professores da Escola Olindo Flores e, como ressaltou a professora da área de Matemática, a continuidade de seus usos no retorno das aulas presenciais, continua sendo estimulado a fim de promover mais oportunidades de aprendizagem diferenciadas.

O professor da área de Ciências Humanas fala sobre a repercussão de suas aulas presenciais após o período de aulas remotas, onde adotou um “estilo” de aulas mais “polêmicas”, mais interligadas com a realidade dos estudantes:

Eu tenho conseguido, em sala de aula, com aulas diferenciadas, polêmicas até, despertar alunos. Ontem, uma mãe de aluno entrou em contato comigo para agradecer um aluno de segundo ano pela evolução do filho dela, do primeiro ao segundo ano, e desse ano, do início do ano, para o segundo

ano. Tanto que ele está ajudando ela a retomar os estudos. E são essas coisas que me deixam muito feliz quando o aluno fala que saía com ódio das aulas de sociologia porque eles percebiam que a sociedade não os quer liderando, os quer como liderados, que ele não sabia o que fazer, e eu incentivo que eles sejam rebeldes. E numa sociedade tão desigual, tão individualista e tão abjeta, o maior ato de rebeldia é buscar o conhecimento, é estudar (Humanas, 2023).

O professor da área de Humanas, ao abordar assuntos de relevância para os seus estudantes, acaba incentivando-os a pensar criticamente em sua realidade, tomando consciência da sociedade em que vivemos e compreendendo a importância da escola e da educação para seu futuro.

Nóvoa (2022) ressalta que: “Muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância desta capilaridade, na ligação às famílias, mas também numa compreensão da educação que vai muito além da realidade escolar” (Nóvoa, 2022, p. 28), corroborando a importância das práticas mais ligadas à realidade dos estudantes que o professor da área de Humanas revela ter adotado após o período de aulas remotas.

O professor de Ciências Humanas continua falando sobre suas práticas, que mudaram depois do período pandêmico em que as aulas eram remotas:

Eu tenho conseguido que alguns alunos, pelo menos 10% dos meus alunos, mudem de postura em relação às aulas. E isso eu tenho percebido que até sem querer, às vezes, nós estamos trabalhando, depois da pandemia, de forma muito mais multidisciplinar, interdisciplinar. Isso precisa avançar, esse processo. Nós não podemos mais baixar a cabeça... projetar a cabeça do aluno como algo compartimentalizado, que num lugar só cabe física, no outro só cabe biologia, que no outro só cabe sociologia, e que tudo, absolutamente tudo, está relacionado, não existe conhecimento gênese (Humanas, 2023).

O professor de Ciências Humanas destaca como mudou suas práticas após a pandemia quando, em suas aulas presenciais, passa a trabalhar de maneira mais multidisciplinar ou interdisciplinar.

O contexto pós-pandemia e o futuro do Ensino Médio contextualizam a teoria de Oliveira (2021), que sugere uma proposta integrada de Ensino Médio na qual os conteúdos isolados pudessem ser integrados numa perspectiva única. Em uma nova escola em que, em contexto pós-pandemia, se fará necessário lidar com novas situações de aprendizagem.

Analisando a educação em tempos de pandemia de COVID-19, Machado *et al.* (2020) perceberam problemas trazidos pelos docentes tais como, a falta de

interação com os alunos, a reorganização de planejamentos e a valorização de saberes conceituais:

Considera-se que há uma reinvenção no modo como o ensino e a aprendizagem vinham sendo propostos de dentro e para dentro da escola. Resta olhar para o que está sendo reorganizado, recriado, transmutado-para, quem sabe, reescrever uma prática pedagógica [...] (Machado *et al.*, 2020, p.12).

Machado *et al.* (2020) não deixam de dispensar um olhar a tudo que encontra-se em processo de ressignificação após o período pandêmico, período este em que a educação sofreu mudanças repentinas e inesperadas. Professores e estudantes não estavam preparados para essas mudanças, mas elas foram necessárias, uma vez que não havia possibilidade de presencialidade na escola.

A educação, que não consegue acompanhar os avanços tecnológicos do mundo moderno e que necessita de transformação, mostrou ser capaz de inovar metodologias e práticas. Os professores, por sua vez, viram-se em meio a um turbilhão de novidades desconhecidas e a preocupação maior acabou sendo com uso dos aplicativos e conectividade dos estudantes. No período de retorno às aulas presenciais, os docentes relataram que mantiveram algumas práticas e reinventaram-se, pois as necessidades da escola que voltou a ser presencial, depois de quase dois anos de isolamento social, eram muito diferentes do ensino antes da pandemia. Os estudantes retornaram precisando de acolhimento após este período crítico e tentando acostumar-se novamente ao dia a dia escolar presencial.

De fato, poucas práticas mudaram após o período de retorno às aulas presenciais, segundo os professores entrevistados. O uso de ferramentas digitais como o aplicativo *Google Sala de Aula*, sites de busca e pesquisa e atividades mais reflexivas foram as práticas destacadas como de continuidade de uso. Já, as práticas focadas em acolher o estudante e orientá-lo para o bom uso de tecnologias foram adotadas no período de retorno das aulas presenciais, haja vista as necessidades e lacunas com que retornaram com os estudantes.

Leite (2006) fala sobre as dificuldades de instituir práticas no dia a dia escolar:

Há que reconhecer que a quantidade de tarefas em que os professores e professoras se encontram envolvidos/as, bem como a cultura que caracteriza os quotidianos escolares e o exercício profissional docente,

empurra-os/as muitas vezes para práticas curriculares de continuidade [...] Quero com isto dizer que existem dificuldades institucionais para que as escolas, enquanto organizações inteligentes, reflitam coletivamente sobre si e sobre as práticas que instituem, e para que, numa voz comum, mobilizem essa aprendizagem em intervenções que envolvam e comprometam toda a comunidade na construção de um futuro que melhore a aprendizagem e a formação das crianças, jovens e adultos que as frequentam (Leite, 2006, p. 76).

Leite (2006) ressalta que os professores vêm, cada vez mais, sendo envolvidos em tarefas e trabalhos dentro do cotidiano escolar que acabam por impedir, muitas vezes, uma reflexão coletiva sobre as práticas docentes que vêm sendo desenvolvidas no espaço escolar e sua real capacidade de mobilização para que os estudantes participem ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. Na pandemia, a sobrecarga de trabalho foi intensa e novas demandas surgiram atreladas a esse momento de aulas síncronas e assíncronas. Esta nova demanda fez com que, muitas vezes, a preocupação com as práticas e intervenções docentes ficassem comprometidas e deixadas em segundo plano.

Além da sobrecarga de trabalho, outros fatores influenciaram as práticas dos professores: as dificuldades com conectividade, a baixa participação dos estudantes e falta de um vínculo entre professores e estudantes ou estudantes e espaço escolar foram determinantes para que as práticas mudassem durante o período de aulas remotas, mas como não atingiram patamares de qualidade e resultados significativos, não houve um aproveitamento de muitas práticas no período pós-pandêmico, segundo as narrativas dos professores entrevistados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o tema abordado foi as práticas docentes para enfrentamento de desigualdades educacionais de estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do município de São Leopoldo/RS no período pós-pandêmico onde, durante todo o processo da pesquisa, a seguinte pergunta foi considerada: quais as relações das práticas docentes com o enfrentamento das desigualdades educacionais dos estudantes do Ensino Médio no período pós-pandemia (2022) em uma escola estadual de Ensino Médio no município de São Leopoldo?

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as práticas docentes em tempos pós-pandêmicos e as relações com o enfrentamento das desigualdades educacionais dos estudantes de uma escola pública estadual de Ensino Médio de São Leopoldo/RS. Considerando que as desigualdades educacionais são atravessadas e influenciadas por diferentes fatores, tais como: as dificuldades socioeconômicas das famílias, o trabalho na idade escolar, a gravidez na adolescência, a falta de acesso à escola, entre outros; as práticas docentes também foram consideradas como atravessamento das desigualdades educacionais e suas relações com estas desigualdades foram analisadas nesta pesquisa.

O primeiro objetivo específico a ser alcançado com esta pesquisa foi o de identificar e registrar as práticas docentes antes e no período pós-pandêmico, especificamente no ano de 2022, onde as aulas voltaram a ser presenciais após um período de quase dois anos de aulas remotas ocasionadas pelo isolamento social, que se deu durante a pandemia de COVID-19, a fim de evitar ao máximo o contágio pelo vírus e a disseminação da doença. Para tanto, os docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva que trabalharam antes e depois da pandemia, foram convidados a responder um questionário onde suas práticas docentes foram elencadas com o principal intuito de verificar se houve a implementação de práticas diferenciadas no período de retorno de aulas presenciais, impulsionadas pela continuidade de mudanças causadas pelo período de aulas remotas durante a pandemia.

Um segundo objetivo específico a ser alcançado com esta pesquisa foi o de mapear as percepções dos docentes sobre a relação das suas práticas e as influências nos percursos escolares dos estudantes. Para que este objetivo proposto

fosse cumprido, alguns docentes que responderam ao questionário sobre as práticas docentes, foram convidados a participarem de uma entrevista reflexiva, tanto para aprofundamento do questionário já realizado, quanto para refletirem sobre suas práticas docentes no período de retorno às aulas presenciais e as possíveis mudanças ocasionadas a partir do período de aulas remotas. A partir da escuta dos professores, foi possível analisar a relação de suas práticas docentes com o enfrentamento às desigualdades educacionais dos estudantes. A realização das entrevistas também foi fundamental para que os professores participantes pudessem refletir sobre suas práticas e perceber como as mesmas podem influenciar nos percursos escolares e no futuro de seus estudantes.

Analisar as práticas docentes e as suas percepções à luz da literatura foi o último objetivo específico desta pesquisa. Após reunir e sintetizar as informações publicadas em artigos científicos, produções acadêmicas e literatura sobre a temática da pesquisa, uma base teórica sólida foi construída nesta pesquisa. Ao analisar os resultados que emergiram da aplicação dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foi possível relacionar as percepções dos docentes de uma escola de Ensino Médio do município de São Leopoldo/RS com as informações encontradas na base teórica, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

A Revisão de Literatura, nesta pesquisa, foi inspirada no Estado do Conhecimento onde a pesquisa em publicações científicas e acadêmicas se deu combinando descritores como “Ensino Médio”, “evasão escolar”, “pandemia” e “práticas docentes” e os resultados demonstraram a complexidade e a preocupação de diversos autores com o tema. Algumas lacunas de conhecimento também foram identificadas durante o processo de análise do Estado do Conhecimento, como uma abordagem discreta nos trabalhos acadêmicos e científicos, nos últimos cinco anos, no que diz respeito à temática das práticas docentes, principalmente, quanto à relação destas práticas como a mitigação das desigualdades educacionais.

A complexidade e relevância da temática e as lacunas a serem preenchidas foram um estímulo para a continuidade e aprofundamento desta pesquisa, pois se é sabido que as desigualdades educacionais tem como desencadeadores os mais diversos fatores, tais como fatores socioeconômicos, acesso à educação e seus meios, condições familiares alinhadas aos processos de ensino e aprendizagem, entre outros; as práticas docentes também precisam ser consideradas como um

fator importante a ser problematizado quando as desigualdades educacionais e o sucesso ou o insucesso escolar dos estudantes são temáticas abordadas.

A pesquisa qualitativa em educação através do Estudo de Caso (Yin, 2015; Stake, 1998) foi a escolha metodológica utilizada para responder à pergunta de pesquisa e para alcançar cada um dos objetivos propostos nesta investigação. O Estudo de Caso foi o método escolhido, uma vez que a pesquisa trata de um fenômeno específico contemporâneo que foi analisado: as práticas docentes e sua relação com o enfrentamento de desigualdades educacionais de estudantes de uma escola de Ensino Médio. Os instrumentos de coleta de dados deste Estudo de Caso foram um questionário *online* e entrevistas reflexivas.

Como primeiro movimento de coleta de dados no campo empírico do Estudo de Caso, um questionário *online* foi aplicado. Neste questionário, professores da Escola Olindo Flores puderam expor, de maneira geral, suas percepções sobre as práticas docentes antes e depois do período pandêmico, onde as aulas voltaram à presencialidade total. No questionário, práticas mais centradas no protagonismo docente foram assinaladas como mais usadas pelos professores, tanto antes da pandemia, quanto após o retorno das aulas presenciais. Já, as práticas que contavam com uma maior participação, interação e protagonismo dos estudantes foram escolhidas pelos docentes como práticas menos utilizadas, tanto antes da pandemia, quanto após o retorno das aulas presenciais. De acordo com o questionário, mesmo após mudanças significativas causadas pelo isolamento social no período pandêmico de COVID-19, o referido período não acarretou em uma continuidade de mudanças ou em permanência de alguma prática considerada inovadora ou que estimule a participação mais ativa dos estudantes.

A entrevista reflexiva (Szymanski, 2011) foi utilizada como principal instrumento de coleta de dados e foi uma ferramenta importante pois, através deste tipo de entrevista, os entrevistados conseguiram refletir sobre questões importantes, interagindo com as perguntas da pesquisadora, conduzidos e estimulados a responder às questões com maior profundidade e aprimorando as informações sobre a temática desta pesquisa. A entrevista reflexiva permitiu uma adaptação dos questionamentos a cada entrevistado e, ao mesmo tempo, sem abandonar um roteiro pré-estabelecido que garantiu que pontos importantes à temática não fossem esquecidos corroborando o rigor científico do instrumento.

Para interpretar e analisar os dados obtidos nas entrevistas reflexivas realizadas nesta pesquisa, utilizo a análise de conteúdo (Bardin, 2011). A análise de conteúdo me permitiu tratar os dados obtidos de maneira organizada através de categorias de análise que foram importantes na divisão dos assuntos oriundos das narrativas dos professores que participaram das entrevistas.

Os resultados e a discussão dos resultados obtidos nestas entrevistas reflexivas foram agrupados em 6 categorias diferentes: aulas remotas e internet; dificuldades com os estudantes na pandemia; dificuldades com os estudantes no pós-pandemia; formação docente e planejamento; situação socioeconômica dos estudantes; práticas que permaneceram no pós-pandemia.

Na categoria que abrange as narrativas dos docentes que falavam sobre aulas remotas e internet, destacaram-se os relatos sobre falta de conectividade para que as aulas remotas realmente fossem efetivas e produtivas e o ineditismo das aulas *online* onde professores não tinham conhecimento sobre os aplicativos que deveriam ser utilizados para efetivar as aulas remotas.

Com o advento da pandemia, as mudanças na rotina das aulas foram atravessadas, principalmente, pelo isolamento social que impossibilitou que estudantes e professores frequentassem presencialmente as escolas e passassem a encontrar-se para aulas de forma remota, através de aplicativos que contavam com novas e desconhecidas maneiras de interagir nas aulas de todas as disciplinas.

A falta de formação básica para os professores atuarem nesta modalidade inesperada de ensino foi perceptível nas narrativas dos professores entrevistados e na percepção dos estudantes, trazida também nas falas dos entrevistados. Professores do Estado do Rio Grande do Sul não receberam nenhum tipo de formação básica, nem mesmo *online*, para iniciar os trabalhos à distância com seus estudantes. A formação básica surgiu alguns meses depois, no final do ano letivo, proporcionada pelo governo de forma *online*, quando professores já haviam enfrentado as dificuldades básicas de adaptação a este novo modelo.

As escolas necessitam do olhar atento das autoridades responsáveis e dos governos. Se, no auge da pandemia, o único meio encontrado de evitar a disseminação do vírus da COVID-19, foi o isolamento social e as aulas remotas, mesmo para funcionar como urgente e momentâneo (Saviani; Galvão, 2021) este tipo de ensino à distância precisaria de uma formação mínima dos docentes antes

de sua implementação. As condições mínimas de trabalho não foram consideradas na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul e este fato se repetiu em muitas escolas públicas que adotaram o ensino remoto repentinamente. Como garantir o sucesso escolar dos estudantes e a mitigação das desigualdades educacionais, se o professor, como peça central da educação (Nóvoa, 2022) não foi minimamente familiarizado, tampouco formado para ministrar suas aulas em um período tão conturbado?

Outro aspecto relevante a ser considerado nesta categoria, é a falta de equipamentos e de conectividade adequados para que as aulas se efetivassem. Professores depararam-se com estudantes impedidos de ter acesso às aulas por não poderem conectar-se à internet, apesar do artigo 4º do “Marco Civil da Internet” assegurar a promoção do direito de acesso à internet para todos e da Constituição Federal de 1988 assegurar a educação como o primeiro dos direitos sociais de qualquer cidadão.

Observa-se, novamente, a falta de envolvimento e comprometimento do poder público em fornecer as ferramentas básicas para que os professores possam exercer suas práticas em prol do sucesso no processo de construção do conhecimento dos estudantes, impedindo a diminuição das desigualdades educacionais e deixando de gerar perspectivas de futuro a estes estudantes.

Na segunda categoria analisada, que trouxe à tona as dificuldades dos professores com os estudantes na pandemia, destacaram-se a falta de participação dos estudantes nas aulas remotas, a falta de experiência dos estudantes com a rotina das atividades síncronas e assíncronas e as dificuldades com as famílias dos estudantes.

A falta de participação e de familiaridade com as aulas remotas gerou diversas problemáticas para os professores, como câmeras fechadas no momento das aulas síncronas, falta de devolutivas das atividades pelos estudantes, entre outros aspectos. A falta de um professor para auxiliar nas tarefas do dia a dia da escola acarretou em problemas de acompanhamento das aulas pelos estudantes, que se sentiram desmotivados e desamparados fora do ambiente escolar.

A importância do professor e dos laços de confiança entre escola e famílias (Nóvoa, 2022) ficou evidente neste período atípico de aulas remotas. A colaboração entre pais, professores e comunidade tornou-se, mais do que nunca, fundamental

em prol da aprendizagem dos estudantes. A educação se constitui em uma relação interpessoal, necessariamente (Saviani; Galvão, 2021) onde seres humanos interagem entre si, realizam trocas, fortalecem laços e constroem juntos o conhecimento. As oportunidades de construção de conhecimento sem a presença de um professor ou com um professor orientando estudantes à distância diminuem significativamente.

As dificuldades com as famílias dos estudantes narradas pelos professores, reforçaram a ideia de fiscalização do trabalho do professor, que acentuou-se na pandemia, onde familiares tiveram a oportunidade de adentrar as aulas remotas dos estudantes e questionar o trabalho dos docentes.

Estes questionamentos e críticas dirigidos aos professores, principalmente no período de aulas remotas mas, que já vinha sendo observado antes do advento da pandemia, demonstram a desvalorização da profissão docente perante uma parte da sociedade. A educação é um dos lugares de transformação do mundo (Nóvoa, 2023) e os professores como atores indispensáveis de todos os processos que envolvem a educação precisam ser qualificados e valorizados por governos e sociedade. Caso contrário, cria-se um cenário de desrespeito profissional, que fragiliza e desgasta a profissão docente. Os professores são os responsáveis pela construção da escola como um espaço público e comum a todos, onde oportunidades equivalentes são geradas para que os estudantes atinjam o seu sucesso escolar e diminuam o abismo de desigualdades educacionais e sociais existente.

As dificuldades com os estudantes no período pós-pandêmico, ou seja, após o período de retorno às aulas presenciais, destacaram-se na visão dos professores. Os estudantes retornaram às aulas necessitando de apoio emocional e pedagógico após o período conturbado de uma pandemia causada por um vírus altamente contagioso e fatal. Estudantes retornaram à escola após perda de entes queridos, dificuldades financeiras por conta do desemprego gerado na pandemia, cansados da falta de condições para o acompanhamento das aulas remotas e com dificuldades de readaptação à rotina das aulas presenciais.

As dificuldades pedagógicas foram expressivas, dadas a baixa participação de estudantes durante o período de aulas remotas daqueles que tinham acesso às aulas e, ainda, haviam os estudantes que sequer conseguiram acessar e participar das aulas gerando lacunas de aprendizagem facilmente verificadas pelos docentes.

Estas lacunas se mostraram evidentes, principalmente pelo fato dos estudantes não conseguirem mais construir e evoluir nos seus conhecimentos sem usar as ferramentas de pesquisa digitais como primeira opção, deixando de tentar responder a pequenos problemas fazendo associações e interagindo com professores e colegas.

Com um tempo significativo de isolamento social, podemos ter a tendência de continuar isolados, a nos retrain, nos fechar a ambientes familiares e privados (Nóvoa, 2023) a fim de termos a sensação de proteção que o isolamento do vírus proporcionou e isso faz com que os professores assumam uma tarefa árdua de acolhimento e escuta dos estudantes para que os mesmos voltem a sentir a sensação de pertencimento, do calor da troca com colegas, da satisfação de resolver um problema sem a ajuda de respostas prontas nos meios digitais.

A valorização do espaço público da escola como um espaço de socialização, de oportunidades de futuro e de acolhimento será fundamental para que se alcance novamente este estudante e desperte nele a vontade de permanecer na escola e não abandonar os estudos por conta de um desencanto com a educação. É dos professores e de suas práticas o papel da construção de um espaço público comum da educação depois da pandemia (Nóvoa, 2022).

A formação docente e o planejamento foram citados nas narrativas dos docentes e compuseram a quarta categoria de análise. A formação docente e o planejamento foram citados sob dois aspectos: a falta de formação dos professores para implementarem e darem continuidade às aulas remotas com qualidade e, também, sob o aspecto que a falta de incentivo à formação de professores de qualidade que desestimula os jovens ingressantes na universidade a escolherem uma licenciatura e tornarem-se jovens professores.

A falta de formação docente necessita ser problematizada em todos os momentos, porém, durante o isolamento social, essa lacuna influenciou diretamente no planejamento, execução e aproveitamento das aulas remotas. Sem formação docente adequada, muitos professores transpuseram para os meios digitais, as mesmas aulas que eram ministradas de maneira presencial ou com pequenas adaptações, na tentativa de fazer um uso mais adequado das tecnologias digitais.

Os professores necessitam de formação inicial e contínua para que assumam o papel de agentes políticos educacionais, orientando seus estudantes a usar as

tecnologias de forma consciente e produtiva e não somente obter resultados e respostas rápidas para os problemas. Com a orientação correta de professores qualificados e bem formados, as ferramentas tecnológicas ganham um caráter objetivado e pedagógico.

A falta de formação docente inicial e contínua poderia facilitar o dia a dia do professor e qualificar suas práticas e abordagens aos estudantes, oportunizando formas mais assertivas de percorrer o caminho do sucesso escolar. A solução é um olhar atento dos governantes à educação, instituindo-se uma necessidade de uma nova institucionalidade (Nóvoa, 2022) onde a formação inicial e contínua seja um compromisso de governantes, universidades e as próprias escolas na troca de experiências entre jovens professores e os mais experientes.

A situação socioeconômica dos estudantes foi uma categoria de bastante relevância na narrativa dos professores entrevistados e que obteve influência direta no aproveitamento dos estudantes durante o período pandêmico. As dificuldades socioeconômicas dos estudantes eram fatores que influenciavam no seu sucesso e aproveitamento escolar. A pandemia não nos trouxe esse problema. Ela rasgou o véu, ela desnudou, demonstrou e aprofundou esse problema que já era sabidamente relevante. Estudantes viram-se obrigados a participar das aulas remotas enquanto cuidavam de irmãos menores, entes queridos doentes e trabalho doméstico. Diante disso, fica evidenciado o quanto a situação socioeconômica da família dos estudantes afetou as oportunidades de participação nas aulas de forma qualificada. A escola é o contrário de casa (Nóvoa, 2022), é um ambiente propício aos estudos e às mais diversas interações, uma zona livre onde o desejo de estudar torna todos iguais (Hooks, 2013) e com equidade de oportunidades de construção de conhecimento.

O abandono e a evasão escolar também são resultantes das dificuldades socioeconômicas que se exacerbaram durante a pandemia de COVID-19. O estudante que precisa abandonar a escola para trabalhar e ajudar a sustentar sua família, não tem as mesmas oportunidades de aprendizado dos jovens que permanecem na escola, aumentando as desigualdades educacionais e ferindo a proposta de que a educação é instrumento para mudar o mundo (Unesco, 2022). De fato, fica evidenciado que políticas públicas precisam de um olhar mais atento para a problemática destes estudantes que têm suas possibilidades de futuro afetadas

pelas desigualdades sociais. Estratégias necessitam ser destinadas a apoiar estudantes marginalizados e que vivem graves desvantagens (Unesco, 2022).

A última categoria analisada foram as práticas docentes que permaneceram no período pós-pandemia, ou seja, no retorno das aulas presenciais no ano de 2022 e que os professores julgaram ser uma mudança proveitosa e, assim, decidiram incorporar tal prática do ensino remoto para o ensino presencial. Poucas práticas mudaram após o período de retorno às aulas presenciais, segundo os professores entrevistados. Foram mantidos o uso de ferramentas digitais, mais especificamente o *Google Sala de Aula* e sites de pesquisa e algumas atividades que fizessem alusão aos problemas sociais vivenciados pelos estudantes e que puderam ser presenciados “mais de perto” pelos professores uma vez que as remotas eram transmitidas por câmeras da casa dos estudantes. Algumas práticas que não eram usualmente utilizadas, foram incorporadas ao dia a dia da escola, como a orientação sobre o uso pedagógico das tecnologias e práticas que focaram no acolhimento, escuta e compreensão dos estudantes que retornaram à escola como uma demanda socioemocional gerada pelos tempos conturbados da pandemia e do isolamento social.

De fato, o período pandêmico não gerou muitas possibilidades de mudanças expressivas na volta das aulas presenciais. Muitas dificuldades com conectividade, baixa participação dos estudantes e falta de um vínculo próximo entre professores, estudantes e espaço escolar foram determinantes para que as práticas até mudassem durante o período de aulas remotas mas, uma vez que acabavam não atingindo os objetivos de aprendizagem e alcance a todos os estudantes, não foram aproveitadas no período de retorno às aulas presenciais.

Em síntese, os dados produzidos nesta pesquisa serão tratados a partir de uma triangulação de dados, uma vez que esta é uma exigência da metodologia de Estudo de Caso. O Estado do Conhecimento, o questionário respondido pelos docentes da Escola Olindo Flores e as entrevistas reflexivas que tiveram a participação de quatro docentes que responderam ao questionário, serão analisados a fim de se obter um conhecimento mais preciso sobre o fenômeno estudado nesta investigação: as práticas docentes e suas relações com o enfrentamento de desigualdades educacionais.

O Estado do Conhecimento já apontava, em diversas publicações acadêmicas e científicas, as dificuldades dos professores em exercerem com qualidade suas práticas durante a pandemia e também já trazia uma preocupação sobre as mudanças repentinas nas maneiras de ministrar aulas: se eram realmente “inovadoras” ou se as práticas eram as mesmas antes do período pandêmico e estavam somente sendo transpostas para um modelo diferente de apresentar as aulas que baseava-se nas telas dos celulares e computadores. No campo empírico, o questionário respondido teve 96% dos docentes declarando ter havido mudanças significativas no período pandêmico em relação às aulas antes da pandemia, mas as práticas assinaladas pelos mesmos demonstraram práticas diárias mais “tradicionais” onde o protagonismo do aluno não era evidente. O mesmo ocorreu durante as entrevistas, onde os professores citaram algumas estratégias diferenciadas utilizadas para qualificar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes durante as aulas remotas mas, ao mesmo tempo, essas estratégias inovadoras não estimularam os professores a continuarem mudanças ou a adotarem essas práticas nas aulas presenciais.

Uma evidência da pesquisa foi a de que os professores precisavam ser ouvidos para além do objetivo da pesquisa, pois os mesmos necessitavam falar muito sobre suas dificuldades durante todo o período de isolamento social ocasionado pela pandemia e, durante as entrevistas, era constante retomar o foco para o assunto das práticas docentes, pois ficava mais evidente nas narrativas todos os percalços vividos durante o ensino remoto e pandemia, do que outros assuntos relacionados à pesquisa. Isto demonstra fragilidades do trabalho docente que se evidenciaram durante a pandemia e carga de trabalho intensa somada a problemas emocionais e de saúde que todos acabaram por ficar expostos durante a crise sanitária de COVID-19.

Diante de um fenômeno tão drástico como a pandemia de COVID-19, mudanças expressivas ocorreram e professores, estudantes e gestores escolares tiveram que adaptar-se e práticas novas ou “inovadoras” que necessitaram ser reinventadas e implementadas. Em um cenário onde a educação não consegue acompanhar as mudanças ocorridas no mundo, como os aplicativos e outras tecnologias digitais, a pandemia trouxe a necessidade de mudanças em proporções ainda não vistas. Estas mudanças poderiam continuar sua implementação adaptada

ao ensino presencial, após a pandemia e estimular professores a continuarem evoluindo em suas práticas em intensidade parecida com a que ocorreu durante a implementação do ensino remoto.

Mas, de acordo com as entrevistas e o Estado do Conhecimento, os professores tiveram que preocupar-se mais com problemas de conectividade, estado de saúde dos estudantes e burocracias, como preenchimento de quadros e tabelas, do que com as estratégias de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ao limitar estratégias de ensino e aprendizagem, o professor deixa de promover práticas onde se desenvolvam a criatividade e competências cognitivas, sociais e emocionais que, por sua vez, tendem a alcançar os alunos de modo a estimulá-los a participar de todo o seu processo de aprendizagem e resulte no seu sucesso escolar com perspectivas de futuro.

Sem formação mínima adequada, os docentes precisaram preocupar-se muito em como implementar um modelo de estudos que ainda era uma novidade para professores e estudantes das escolas públicas de educação básica. Em um primeiro momento, foi preciso testar aplicativos e verificar conectividade dos estudantes, fazendo com que as práticas docentes qualificadas e adaptadas a todo este processo, ficassem em segundo plano.

O poder público, através de seus mais diversos órgãos responsáveis, está falhando quando não se preocupa devidamente com a promoção de oportunidades iguais a todos, para que este abismo das desigualdades sociais e educacionais diminua e se extinga. A pandemia somente amplificou a evasão e o abandono escolar dos estudantes pois, muito fatores econômicos, sociais e emocionais se somaram de maneira extrema fazendo com que os problemas que sempre existiram e, às vezes, passavam até despercebidos, fossem escancarados com a pandemia.

Enquanto as desigualdades sociais não forem mitigadas, o sucesso escolar dos estudantes vai ser comprometido, na maioria das vezes. Sendo assim, os estudantes não podem ser responsabilizados pelo seu insucesso na trajetória escolar (Dubet, 2004) pois, as questões relacionadas à falta de oportunidades iguais, aos recursos que um país deve investir e ao sistema educativo como um todo, incluindo as práticas docentes (Charlot, 2000) são fatores que influenciam diretamente a trajetória escolar dos estudantes.

Após o período pandêmico, quando as aulas voltaram à presencialidade, o acolhimento e a readaptação ao ambiente escolar foi o foco dos professores que receberam estudantes com problemas emocionais, socioeconômicos agravados pela pandemia e com “vícios” de mau uso das tecnologias. Coube aos professores, encarar esta tarefa de ressocialização e escuta dos estudantes, após um período tão conturbado de isolamento social, sobrecarregando esses profissionais que escutavam estudantes e famílias com problemáticas advindas da pandemia que, muitas vezes, pareciam-se com as suas.

Posso afirmar que se a escola não existisse, tal como é, presencial, seria preciso criá-la. A escola é lugar de interação social, de oportunidades de construção de conhecimento e de futuro. É na escola presencial, que constrói-se o modelo de espaço público e comum (Nóvoa, 2022), onde todos têm as mesmas oportunidades de espaço, atendimento e profissionais qualificados. É na escola que as oportunidades de chances de construção de conhecimento são as mais justas possíveis, seja qual for a situação socioeconômica ou o capital cultural (Bourdieu; Passeron, 1973) herdado.

Nesta pesquisa, ao buscar compreender as práticas docentes em tempos pós-pandêmicos e as relações com o enfrentamento de desigualdades educacionais dos estudantes de uma escola pública estadual de Ensino Médio de São Leopoldo/RS constatou-se que a pandemia COVID-19 impactou a vida das pessoas; porém, no estudo em questão, este fato não se constituiu numa oportunidade de ruptura substantiva do modelo escolar tradicional (Nóvoa, 2022). O trabalho do professor foi afetado pelo uso de tecnologias digitais e maneiras diferentes das habituais de ministrar aulas. No entanto, não alteraram substancialmente a consciência profissional (Tardif, 2002) do professor que, por sua vez, diz respeito a tudo que envolve sua prática: intenções, discursos, objetivos e que estão diretamente relacionadas com a consciência prática do professor que se resume às suas ações diárias. As desigualdades educacionais são atravessadas por diversos fatores e as práticas docentes influenciam neste sentido, podendo ser fator considerável na mitigação desta problemática.

Alguns questionamentos sobre a temática discutida aqui, ainda precisam ser problematizados: o que fazer para que a educação evolua continuamente em prol da mitigação das desigualdades educacionais? Como exigir do poder público

oportunidades iguais entre os estudantes? Como qualificar a trajetória escolar dos estudantes a fim de que os mesmos tenham sucesso escolar e permaneçam na escola? Como considerar as práticas docentes como um fator decisivo no enfrentamento das desigualdades educacionais sem formação do professor?

De fato, para mitigar as desigualdades educacionais, diversos fatores necessitam ser considerados, tais como, fatores sociais, econômicos, de oportunidades de acesso e permanência, entre outros. As práticas docentes também precisam de um olhar comprometido devido sua importância em todo este processo. Uma qualificada formação inicial dos professores e uma formação continuada constante podem auxiliar em mudanças nas práticas docentes, a fim de proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem aos estudantes. A valorização do professor, seja por seus gestores, seja pela sociedade como um todo, torna a profissão mais atrativa e menos fragilizada. Nestes processos de formação e valorização dos docentes, a sobrecarga de trabalho merece um olhar atento, uma vez que, ao direcionar aos professores uma responsabilização importante na mitigação das desigualdades educacionais, os mesmos necessitam de ferramentas e tempo de qualidade para refletirem sobre suas práticas. Os governantes têm responsabilidade maior no que diz respeito à valorização dos professores da escola pública, pois está na escola pública a grande maioria dos estudantes que necessitam das interações proporcionadas por este espaço para melhorar suas condições de vida e futuro. Com ações realmente comprometidas com os fatores que afetam a educação, sejam elas de que âmbito forem, há possibilidade de enfrentamento das desigualdades educacionais baseadas no direito à educação e na equidade de oportunidades de qualquer estudante ter sucesso na sua trajetória escolar, quebrando o ciclo de reprodução das minorias que não conseguem competir por igualdade de oportunidades reorganizando, assim, toda a estrutura social à sua volta.

## REFERÊNCIAS

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARAUJO, Luciane Dias Lopes. **Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia**: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Votorantim-SP. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11379831](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11379831). Acesso em: 25 jul. 2022.

ASSIS, Flávia et al. O uso de repositórios educacionais e a prática docente no contexto do ensino remoto. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, p. 430-449, set. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/473/237>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BARBOSA, Ericka Fernandes Vieira; VERSUTIL, Andrea Cristina. Práticas docentes em territórios digitais durante a pandemia de COVID-19: uma cartografia. **Textura: Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 24, n. 57, p. 206–227, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6714>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDENBURG, Cristine et al. Opinião de diretores quanto a influência da covid-19 no aspecto sócio-afetivo da comunidade escolar. **Holos**, Natal, v. 4, p. 1–15, ago. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12086>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BONINI, Thaynan Filipini. **A educação básica em tempos de isolamento social: experiências e percepções de professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2959/2/Taynan%20Filipini%20Bonini.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

BOSSA, Nádia Aparecida. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. “Marco Civil da Internet”, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília/DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm). Acesso em: 25 jan. 2024.

BUTLER, Judith. **A força da não-violência**. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.

CASTRO, Marcelo Lonzetti. **Organização e reorganização escolar e as práticas docentes em tempos de pandemia**: um estudo de caso. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10941466](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10941466). Acesso em 25 jul. 2022.

CAZAL, Diánis Ferreira Irias. **O ensino remoto de matemática no ensino médio em uma escola mineira**: percursos e percalços. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/13306>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CELESTINO, Sáhira Michele da Silva; SOUZA, Rita de Cássia de. O clima social de uma escola de ensino médio na percepção dos professores antes e durante a pandemia de Covid-19. **Devir Educação**, Lavras, Ed. Especial, p. 71-89, set. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/391/203>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber elementos de uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

CHRISPINO, Álvaro. Contribuições singulares em tempos de incertezas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 1-10, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GDYMBDVKGbHyCqfz8b74tfM/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 01 ago. 2022.

COELHO, Margarida Farias Coelho *et al.* Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital. **Eccos- Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-20, jul./set., 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11014/9226>. Acesso em: 27 jul. 2022.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORSETTI, Berenice; FRITSCH, Rosangela (orgs.). **Políticas Educacionais, Gestão e História da Educação: Perspectivas e Dimensões**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

CRISTO, Hélio Souza de. A quem serve o Exame Nacional do Ensino Médio em tempos de pandemia da Covid-19 no Brasil? **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 224, v. 20, p. 262-273, set. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54383/751375150801>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DAMACENO, Jéssica Vidal. **Mal-estar e sintoma**: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-23112020-201909/pt-br.php>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DORNELLES, B. V. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, v. 3, n. 11, p. 25-28, jan. 2000.

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

<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf>. Acesso em 01 mar. 2023.

DUBET, François. O coronavírus, “a vingança das pequenas desigualdades”: entrevista com François Dubet. [Entrevista cedida a] Jonathan Dupriez. **Publicsenat**, Paris: 2020. Disponível em:

[www.publicsenat.fr/article/debat/le-coronavirus-c-est-la-revanche-despetites-inegalites-181692](http://www.publicsenat.fr/article/debat/le-coronavirus-c-est-la-revanche-despetites-inegalites-181692). Acesso em: 12 fev. 2024.

FABRIS, Elí Terezinha Henn, SEBASTIANY, Eduarda. **(Re)invenção da escola e profissão docente**: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia *In*

PEREIRA, Antonio Serafim (Org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* Estudos sobre desafios atuais e perspectivas para as juventudes brasileiras. **Eccos- Revista Científica**, São Paulo, n. 60, p. 98-109, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21567/9547>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANZEN, Thor. **O estudo de aula no contexto de formação de professores na educação popular**: uma análise a partir de critérios de idoneidade didática. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/236519>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FRITSCH, Rosangela *et al.* O ensino remoto no contexto da pandemia de COVID-19 em escolas públicas de Ensino Médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 1478–1505, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/109654>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FRITSCH, Rosangela; LEITE, Carlinda; VITELLI, Ricardo Ferreira. Práticas curriculares de docentes no contexto de uma rede municipal de educação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 3, p.01-20, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Pratica%20curriculares.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FRITSCH, Rosangela (orgs.) *et al.* **Políticas Educacionais e Gestão Escolar no contexto de escolas públicas**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FRITSCH, Rosangela (org.). **Ensino Médio**: caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Oikos, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-721.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GODOI, Katia. **Entrevista reflexiva em 7 passos com o webQDA**. Aveiro: Ludomedia, [s.d].

HOMEM, Luciane Flores. **Políticas sobre o currículo do novo ensino médio**: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS). 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11473>. Acesso em: 12 jul. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão (org.). **Relação professor-aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: EDUFAL, 2002.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo sem fronteiras**, Porto, v.6, n.2, p.67-81, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/37650079>. Acesso em 14 fev. 2024.

LEONÍDIO, Angélica Ribeiro Araújo et al. Estudar e aprender no ensino remoto em contexto de pandemia. **Thema**, Urutaí, v. 21, n. 2, p. 374-386, mai. 2022. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2525>. Acesso em: 28 jul. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em 14 jul. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11807>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MACHADO, Sílvio Nei da Silva. Abandono escolar no contexto da pandemia: desejos, angústias e anseios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. **Revista Labor**. Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 220-241, jun. 2021. Disponível em: 2021\_art\_snsmachadorfritsch.pdf (ufc.br). Acesso em: 25 nov. 2022.

MACHADO, Roseli Belmonte *et al.* **Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares**. Movimento, Porto Alegre, v. 26, jan./ dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/106233/59389>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MELCHIOR, Maria Celina. **O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MENDONÇA, Lizziane Tejo. **O regime especial de atividades não presenciais (REANP) nas percepções de professores e gestores da rede pública de Minas Gerais: um estudo na microregião de Itajubá**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/3302>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MENEZES, Suzy Kamylla Oliveira; SANTOS, Mario Diego Ferreira. Tecnologias digitais da informação e comunicação e covid-19 no contexto educacional: revisão sistemática de literatura. **Holos**, Natal, v. 1, p. 1-18, jun. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11668/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MINEIRO, Flávia Kaine Pereira Alves *et al.* Formação inicial do docente em tempo de Covid-19. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 98–109, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/815/481>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MORENO, Thalita Souza. **Educação e Contemporaneidade- Práticas Docentes Mediadas por Novas Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2021. Disponível em: [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16469?locale-attribute=pt\\_BR](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16469?locale-attribute=pt_BR). Acesso em: 11 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NEVES, Rayssa Martins de Souza. **Práticas docentes dos professores iniciantes do ensino básico, técnico e tecnológico: os sentidos atribuídos às suas relações com os alunos**. In FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura *et al.* (orgs) Educação em perspectiva: formação docente, Políticas Educacionais e História da Educação em Contexto Emergente. Porto Alegre: Pedro e João Editores, 2022.

NOBLE, Debbie Mello. **Ensino médio na pandemia: uma prática autoral docente para além do discurso sobre inovação na educação 2021**. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2021. Disponível em: Acesso em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17620>. 12 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antônio. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/24>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./ dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/>. Acesso em: 29 out. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias de sua vida**. In NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Tiago Fávero. Ensino médio integrado: uma necessidade possível para a educação pós pandemia. **Holos**, Natal, v. 4, p. 1-19, ago. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11649/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

OLIVEIRA, Márcia Daiane Soares de. **O uso do google sala de aula como ferramenta de mediação pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Biologia) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12383>. Acesso em: 12 jul. 2022.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia

da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. **Devir Educação**, Lavras, Ed. especial, p. 323-340, set. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/455/232>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Charles dos Santos. **Aulas on-line durante a pandemia de Covid-19**: percepções de estudantes adolescentes de ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Manaus. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Manaus, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2611>. Acesso em: 12 jul. 2022.

REIMÃO, Alander Meireles. **O uso das tecnologias digitais e as implicações nos processos pedagógicos na escola Santuário de Fátima no contexto do ensino remoto emergencial no município de Cametá-PA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11215462](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11215462). Acesso em: 25 jul. 2022.

RIEDI, André Luiz Sotille. **Os desafios dos professores e as adaptações tecnológicas do ensino médio no Paraguai durante a pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5972>. Acesso em: 12 jul. 2022.

RODRIGUES, Amanda Gisele. **Imaginação e ensino de história**: um encontro com as trovadoras do medievo. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251743>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141324782007000100008>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROOS, Míria Maria de Souza. **O Ensino Médio Politécnico**: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS. 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: 26 dez. 2022.

RUFATO, João Antônio. **Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) -Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/601>. Acesso em: 11 jul. 2022.

RUSSO, Kelly; MAGNAN, Marie-Odile; SOARES, Roberta. A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 15, p. 1-28, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, Dermeval; 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: [http://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](http://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em 20 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://rjddc.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020.

SILVA, Luciana Barbosa da. **Contribuições do pedagogo para o planejamento curricular do Ensino Médio integrado.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologias, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/335>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Marlova Gross da. **O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2582>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Milton Euclides da. **Evasão escolar no ensino técnico subsequente: percepção dos professores do Instituto Federal do Acre- Campus Rio Branco.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23571>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 15, p. 1-12, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Pedagogicidades: sobre pertencer ao território e educar para a plenitude da vida humana.** In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da (org.). Pedagogicidades: Educação, culturas e territórios urbanos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, José Batista de; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Docência em Tempos de Covid-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto? **Devir Educação,** Lavras, Ed. especial, p. 247-268, set. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/416/228>. Acesso em: 28 jul. 2022.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs). **O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Brasília: Fundación SM, 2022.

TRINDADE, Daysemara Simone Santana. **Ensino remoto emergencial e o fazer pedagógico na cultura digital: uma análise interpretativa baseada no Grounded Theory.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de

Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/3296>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina (orgs.). *Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas*. Campinas/SP: Editora Papirus, 2008.

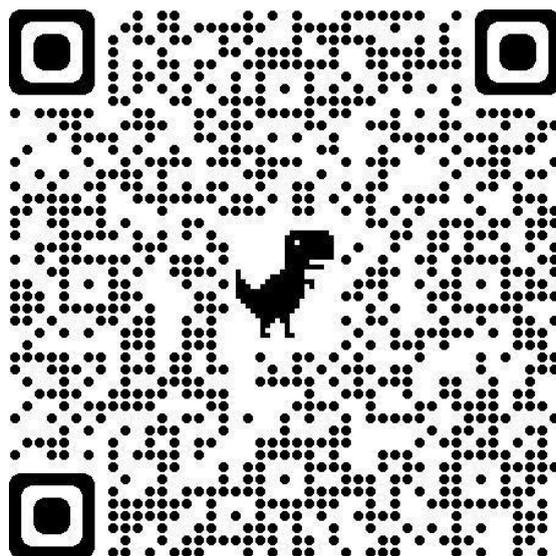
VILLEGAS, Margarita; GONZÁLES, Fredy Enrique. Narração autobiográfica: fonte para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **Holos**, Natal, n. 0, v. 8, p. 1–24, dez. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11956>. Acesso em: 28 jul. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

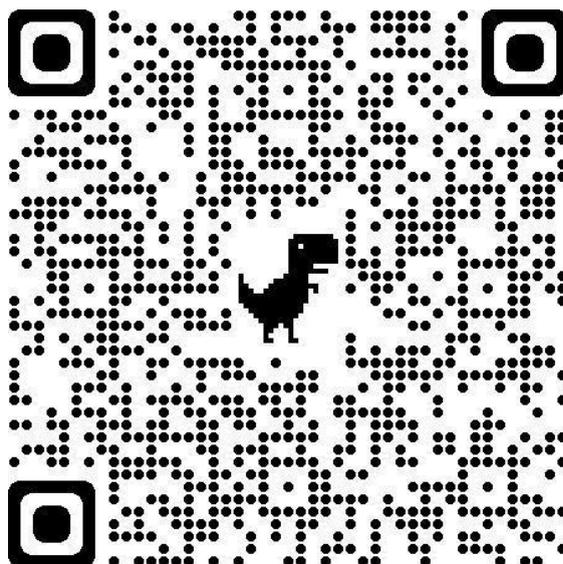
## APÊNDICE A - PLANILHA DE MAPEAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

FILE:///:/USERS/USER/DESKTOP/NOVA%20PASTA/PLANILHA%201.PDF



## APÊNDICE B - PLANILHA DE PESQUISAS SELECIONADAS PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bGFpAqgKwYiJDEyQex3OXC\\_e-MGMTyNxjDuidCtSURc/edit#gid=1761874173](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bGFpAqgKwYiJDEyQex3OXC_e-MGMTyNxjDuidCtSURc/edit#gid=1761874173)



## APÊNDICE C – QUADROS COM EIXOS TEMÁTICOS ORIUNDOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Quadro 5 - Eixo temático: Carreira, profissão, acesso e condições de trabalho

	Publicação	Título	Autores	Ano
1	Dissertação	A educação básica em tempos de isolamento social: experiências e percepções de professores	Thaynan Filipini Bonini	2021
2	Dissertação	O impacto do mal estar docente no protagonismo do professor	Marlova Gross da Silva	2021
3	Dissertação	Práticas docentes na educação básica em tempos de COVID-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto	João Antônio Rufato	2021
4	Dissertação	Mal-estar e sintoma: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente	Jéssica Vidal Damaceno	2021
5	Dissertação	O estudo de aula no contexto de formação de professores na educação popular: uma análise a partir de critérios de idoneidade didática	Thor Franzen	2022
6	Artigo	Formação inicial do docente em tempo de COVID-19	Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro <i>et al.</i>	2020
7	Artigo	Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social	Luciana Haddad Ferreira e Andreza Barbosa	2020
8	Artigo	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	Karla Saraiva <i>et al.</i>	2020
9	Artigo	O clima social de uma escola de ensino médio na percepção dos professores antes e durante a pandemia de COVID-19	Sáhira Michele da Silva Celestino e Rita de Cássia de Souza	2021
10	Artigo	Narração autobiográfica: fonte para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente	Margarita Villegas e Fredy Enrique González	2021
11	Artigo	Práticas docentes em territórios digitais durante a pandemia de COVID-19: uma cartografia	Ericka Fernandes Vieira Barbosa; Andrea Cristina Versuti	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Eixo temático: Planejamento e uso das tecnologias

	<b>Publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
1	Dissertação	O uso do <i>google</i> sala de aula como ferramenta de mediação pedagógica	Márcia Daiane Soares de Oliveira	2020
2	Dissertação	Educação e Contemporaneidade- Práticas Docentes Mediadas por Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	Thalita Souza Moreno	2021
3	Dissertação	Contribuições do pedagogo para o planejamento curricular do Ensino Médio integrado	Luciana Barbosa da Silva	2021
4	Dissertação	O ensino remoto de matemática no ensino médio em uma escola mineira: percursos e percalços	Diánis Ferreira Irias Cazal	2021
5	Dissertação	Organização e reorganização escolar e as práticas docentes em tempos de pandemia: um estudo de caso	Marcelo Lonzetti Castro	2021
6	Dissertação	Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Votorantim – SP	Luciane Dias Lopes Araujo	2021
7	Dissertação	Os desafios dos professores e as adaptações tecnológicas do ensino médio no Paraguai durante a pandemia	André Luiz Sotille Riedi	2021
8	Dissertação	Aulas on-line durante a pandemia de COVID-19: percepções de estudantes adolescentes de ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Manaus	Charles dos Santos Pereira	2021
9	Dissertação	O uso das tecnologias digitais e as implicações nos processos pedagógicos na escola Santuário de Fátima no contexto do ensino remoto emergencial no município de Cametá/PA	Alander Meireles Reimão	2021
10	Dissertação	Ensino remoto emergencial e o fazer pedagógico na cultura digital: uma análise interpretativa baseada no Grounded Theory	Daysemara Simone Santana Trindade	2022
11	Dissertação	O regime especial de atividades não presenciais (REANP) nas percepções de professores e gestores da rede pública de Minas Gerais: um estudo na microrregião de Itajubá.	Lizziane Tejo Mendonça	2022
12	Dissertação	Políticas sobre o currículo do novo ensino médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)	Luciane Flores Homem	2022
13	Artigo	Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares	Roseli Belmonte Machado <i>et al.</i>	2020

14	Artigo	Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular	José Carlos Morgado <i>et al.</i>	2020
15	Artigo	O uso de repositórios educacionais e a prática docente no contexto do ensino remoto	Flávia Assis <i>et al.</i>	2021
16	Artigo	Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital	Margarida Farias Coelho <i>et al.</i>	2021
17	Artigo	Docência em Tempos de COVID-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto	José Batista de Souza e Carlos Alberto de Vasconcelos	2021
18	Artigo	Tecnologias digitais da informação e comunicação e COVID-19 no contexto educacional: revisão sistemática de literatura	Suzy Kamylla de Oliveira Menezes e Mario Diego Ferreira dos Santos	2021
19	Artigo	Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da COVID-19: novos desafios, outros aprendizados	Carloney Alves de Oliveira e Joenneyres Raio de Souza Amancio	2021
20	Artigo	Estudar e aprender no ensino remoto em contexto de pandemia	Angélica Ribeiro Araújo Leonídeo <i>et al.</i>	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 7 - Eixo temático: Desigualdades educacionais, sucesso e insucesso escolar, abandono escolar e evasão escolar

	Publicação	Título	Autores	Ano
1	Dissertação	Evasão escolar no ensino técnico subsequente: percepção dos professores do Instituto Federal do Acre- Campus Rio Branco	Milton Euclides da Silva	2020
2	Dissertação	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
3	Artigo	A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá	Kelly Russo <i>et al.</i>	2020
4	Artigo	Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19	Washington Cesar Shoiti Nozu e Mônica Magalhães	2020

			Kassar de Carvalho	
5	Artigo	Abandono escolar no contexto da pandemia: desejos, angústias e anseios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva	Sílvio Nei da Silva Machado <i>et al.</i>	2021
6	Artigo	Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	Renata Mourão Macedo	2021
7	Artigo	Opinião de diretores quanto a influência da COVID-19 no aspecto sócio-afetivo da comunidade escolar	Cristine Brandenburg <i>et al.</i>	2021
8	Livro	Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar	Rosângela Fritsch (org.)	2015
9	Livro	Políticas Educacionais e Gestão Escolar no contexto de escolas públicas	Rosângela Fritsch <i>et al.</i> (orgs.)	2019
10	Livro	Políticas Educacionais, Gestão e História da Educação: perspectivas e dimensões	Berenice Corsetti e Rosângela Fritsch (orgs.)	2021
11	Livro	Educação e cidadania: do alargamento semântico da cidadania a experiências educativas em múltiplos contextos (título provisório)	Rodrigo Manoel Dias da Silva (org.)	Prelo
12	Resumo expandido	Abandono Escolar: A Experiência Docente durante a pandemia numa Escola Pública de Ensino Médio no município de São Leopoldo	Rosângela Fritsch <i>et al.</i>	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### Quadro 8 - Eixo temático: Ensino Médio e juventudes

	Publicação	Título	Autores	Ano
1	Tese	Ensino médio na pandemia: uma prática autoral docente para além do discurso sobre inovação na educação	Debbie Mello Noble	2021
2	Dissertação	O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS	Míria Maria de Souza Roos	2016
3	Dissertação	Imaginação e ensino de história: um encontro com as trovadoras do medievo	Amanda Gisele Rodrigues	2022
4	Artigo	A quem serve o Exame Nacional do Ensino Médio em tempos de pandemia da COVID-19 no Brasil?	Hélio Souza de Cristo	2020
5	Artigo	Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil	Roberto Rafael Dias da Silva	2020
6		Ensino médio integrado: uma necessidade possível para a educação pós pandemia	Tiago Favero de Oliveira	2021

7	Artigo	O ensino remoto no contexto da pandemia de COVID-19 em escolas públicas de Ensino Médio	Rosangela Fritsch <i>et. al</i>	2022
8	Artigo	Estudos sobre desafios atuais e perspectivas para as juventudes brasileiras	Altair Alberto Fávero <i>et al.</i>	2022
9	Artigo	Contribuições singulares em tempos de incertezas	Álvaro Chrispino	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## APÊNDICE D – PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA ESCOLA OLINDO FLORES DA SILVA

	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>
1	Livro	Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar	Rosangela Fritsch (org.)	2015
2	Dissertação	O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS	Míria Maria de Souza Roos	2016
3	Livro	Políticas Educacionais e Gestão Escolar no contexto de escolas públicas	Rosangela Fritsch <i>et al.</i> (orgs.)	2019
4	Artigo	Abandono escolar no contexto da pandemia: desejos, angústias e anseios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva	Sílvio Nei da Silva Machado <i>et al.</i>	2021
5	Livro	Políticas Educacionais, Gestão e História da Educação: perspectivas e dimensões	Berenice Corsetti e Rosangela Fritsch (orgs.)	2021
6	Artigo	O ensino remoto no contexto da pandemia de COVID-19 em escolas públicas de Ensino Médio	Rosangela Fritsch <i>et al.</i>	2022
7	Dissertação	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
8	Dissertação	Imaginação e ensino de história: um encontro com as trovadoras do medievo	Amanda Gisele Rodrigues	2022
9	Resumo expandido	Abandono Escolar: A Experiência Docente durante a pandemia numa Escola Pública de Ensino Médio no município de São Leopoldo	Rosangela Fritsch <i>et al.</i>	2022
10	Livro	Educação e cidadania: do alargamento semântico da cidadania a experiências educativas em múltiplos contextos (título provisório)	Rodrigo Manoel Dias da Silva (org.)	Prelo

**APÊNDICE E – LINK PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA ESCOLA OLINDO FLORES DA SILVA**

[HTTPS://DOCS.GOOGLE.COM/FORMS/D/E/1FAIPQLSdSMIS-mvVLOMyP-71SgLNhQvFwyeQLJNLVLGK-YcJdUP1QDQ/VIEWFORM](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSMIS-mvVLOMyP-71SgLNhQvFwyeQLJNLVLGK-YcJdUP1QDQ/viewform)

## APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA OLINDO FLORES DA SILVA

Eu, Daniel Adams Boeira, na condição de diretor, representando a Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, localizada no bairro Scharlau em São Leopoldo/RS, declaro estar ciente que Carina Aparecida Grohe, executará a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS, intitulada “Práticas docentes para enfrentamento das desigualdades educacionais em uma escola pública de Ensino Médio do município de São Leopoldo/RS no contexto pandêmico”, no período de março/2023 a novembro/2023, cujos objetivos são:

Objetivo geral: Compreender as práticas docentes em tempos pós-pandêmicos e as relações com o enfrentamento das desigualdades educacionais dos estudantes de uma escola pública estadual de Ensino Médio de São Leopoldo/RS.

Objetivos específicos: identificar e registrar as práticas docentes antes e no período pós-pandêmico, especificamente no ano de 2022; mapear as percepções dos docentes sobre a relação das suas práticas e as influências nos percursos escolares dos estudantes; analisar as práticas docentes e as suas percepções à luz da literatura.

A metodologia prevista consiste em aplicação de questionários *online* e realização de entrevistas reflexivas em que os sujeitos participantes da pesquisa serão os professores desta instituição.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Declaro ainda, que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da referida pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o seu desenvolvimento.

Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa proposta e que foi garantido meu direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Daniel Adams Boeira

Diretor Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva

## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante:

Meu nome é Carina Aparecida Grohe e sou estudante de Mestrado em Educação no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS (PPGEDU/UNISINOS) e estou realizando uma pesquisa sobre práticas docentes antes e depois da pandemia de COVID-19 e sua relação com as desigualdades educacionais de estudantes, sendo orientada pela prof. Dr<sup>a</sup> Rosangela Fritsch e coorientada pelo prof. Dr. Darciel Pasinato.

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, dessa pesquisa que pretende mapear as percepções dos docentes sobre a relação das suas práticas e as suas influências nos percursos escolares dos estudantes.

Sua participação será através de uma entrevista que ocorrerá em comum acordo com a pesquisadora, em horários previamente combinados, podendo haver gravação de áudio e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em um roteiro, com questões abertas que solicitam da(o) entrevistada(o) a exposição de suas opiniões sobre suas práticas e as suas influências nos percursos escolares dos estudantes. A participação nesse estudo é voluntária e você poderá optar pela desistência a qualquer momento, com absoluta tranquilidade e liberdade. Em todas as fases da pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo.

Esta é uma pesquisa de risco mínimo. Todos os processos de coleta de dados e análise de documento que envolvem contato direto com pessoas serão conduzidos com o máximo cuidado. Em caso de desconforto, comunique o mais breve possível para que possamos averiguar a continuidade ou não de sua participação.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todas(os) as(os) participantes serão preservadas e mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Sua participação não é obrigatória. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da pesquisa. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo e nenhuma penalização.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: [inagrohe@hotmail.com](mailto:inagrohe@hotmail.com) e do telefone (51) 99634-0834.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Esse documento será assinado em duas vias, ficando uma com você e outra aos meus cuidados.

A sua participação é muito importante para os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Carina Aparecida Grohe (mestranda)

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento assinado em duas vias.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do colaborador