



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas - FACE

Departamento de Gestão de Políticas Públicas - GPP

GUILHERME PEREIRA DE MENEZES

**A experiência Remoto Emergencial do ENEM na perspectiva dos
estudantes do ensino médio do DF: O caso dos ingressos da UnB**

Brasília – DF

2022

GUILHERME PEREIRA DE MENEZES

**A experiência Remoto Emergencial do ENEM na perspectiva dos
estudantes do ensino médio do DF: O caso dos ingressos da UnB**

Monografia apresentada ao
Departamento de Gestão de Políticas
Públicas como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em
Gestão de Políticas Públicas.

Professora Orientadora: Doutora,
Simone de Araújo Góes Assis

Brasília – DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

De Menezes, Guilherme Pereira
De A experiência Remoto Emergencial do ENEM na perspectiva dos estudantes do ensino médio do DF: O caso dos ingressos da UnB / Guilherme Pereira De Menezes; orientador Dra. Simone de Araújo Góes Assis. -- Brasília, 2022.
98 p.

Monografia (Graduação - Gestão de Políticas Públicas) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Educação. 3. Ensino Médio. 4. Sistema de Avaliação. I. Assis, Dra. Simone de Araújo Góes, orient. II. Título.

GUILHERME PEREIRA DE MENEZES

**A experiência Remoto Emergencial do ENEM na perspectiva dos
estudantes do ensino médio do DF: O caso dos ingressos da UnB**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de
Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília do(a) aluno(a)

Guilherme Pereira de Menezes

Doutora, Simone de Araújo Góes Assis
Professor-Orientador

Doutor Paulo Ricardo da Costa Reis
Professor-Examinador

Brasília, 03 de Outubro de 2022

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são parte importante de qualquer monografia, tendo em vista que é por meio dos agradecimentos que podemos olhar para o tempo em que passamos na Universidade, ver o quanto foi uma experiência incrível e o quanto de conhecimento conseguimos conquistar e agregar, seja para mim, para você que está lendo ou até para as pessoas ao nosso redor.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais e irmãos, que sem dúvidas foram eles que tornaram essa graduação possível, não me deixaram desistir e sempre me apoiaram. Obrigado Dona Francis e Seu Julio, vocês são incríveis e muito obrigado por me tornarem o que sou atualmente. À minha avó e ao meu padrinho também, que mesmo nos mais de 1300 quilômetros de distância não deixaram de me apoiar, vocês foram essenciais também.

À minha orientadora, muito obrigado por me acompanhar durante toda essa trajetória, por todas as reuniões e ensinamentos que me proporcionou. Desde a delimitação do tema tem me guiado para realização da pesquisa, obrigado por me fazer acreditar que era possível realizar essa pesquisa e por não desistir de mim.

Aos meus queridos amigos de graduação Magno, Cecília, Larissa, Luna, Ester, Manoela, Bruna, Ricardo, Natan, Willian e Alexandre. Vocês foram muito importantes para a minha caminhada e o meu desenvolvimento dentro da UnB, contem comigo para a vida. Menção especial também para todos os colegas que fiz por meio de longas partidas de sinuca nos tempos livres.

RESUMO

Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a educação tornou-se universal para todos os estudantes, seja de escola pública ou privada. Porém nota-se no seu caráter performático e pelo desempenho apresentado pelas escolas que nunca tivemos uma educação igualitária no Brasil. Com a criação do Enem, a cultura performática foi cada vez mais reforçada pois, além de se configurar como um importante instrumento de avaliação educacional, o Enem também se tornou a principal porta de acesso ao ensino superior. Em 2020, com a instauração de uma calamidade pública promovido pela COVID-19, a educação foi realizada em formato virtual por meio do Ensino Remoto Emergencial com a utilização de meios tecnológicos para evitar o contato presencial. A pesquisa busca entender quais foram as dificuldades pedagógicas do modelo remoto emergencial identificadas na perspectiva dos estudantes. O objetivo central foi identificar e sistematizar as dificuldades pedagógicas do modelo de ensino remoto emergencial do ensino médio na percepção dos estudantes no período pandêmico. Para alcançar os objetivos propostos foram realizadas entrevistas com 10 estudantes da Universidade de Brasília que realizaram o Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal, além de realizar uma revisão bibliográfica sistemática de estudos de caso sobre o tema. Verificou-se que os estudantes de escola pública foram os mais afetados pelo ensino remoto, pois a educação pública não conseguiu fornecer a esses estudantes a educação necessária para que eles se preparem para o Enem e até outros vestibulares, aprofundando as desigualdades de acesso às universidades e faculdades. Notou-se também que os estudantes em geral tiveram dificuldades relacionadas aos equipamentos de estudo, além das dificuldades pedagógicas, dificuldades psicológicas e de ambiente propício para estudo. Conclui-se que embora o Ensino Remoto Emergencial tenha cumprido a sua principal função de evitar a proliferação da Covid-19, ele serviu como um ampliador da dualidade educacional e enfraquecimento da escola pública, já que a educação não conseguiu ser igualitária nem dentro da escola pública pois, muitas escolas adotaram diferentes abordagens de ensino e uma parcela dos estudantes não tinha acesso às aulas.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; educação; ensino médio; sistema de avaliação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 Ensino Médio Remoto e o Enem	11
2.1 Cultura de avaliação escolar na gestão pública brasileira	11
2.2 Avaliação Educacional	17
2.3 Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio	26
2.3.1 Ensino Médio	26
2.3.2 Exame Nacional do Ensino Médio	29
2.4 Ensino à Distância e Ensino Remoto Emergencial	33
3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	41
3.1 Revisão Bibliográfica Sistemática	42
3.2 Entrevistas	46
3.3 Análise dos dados	48
4 RESULTADOS	49
4.1 Revisão bibliográfica sistemática	49
4.1.1 O panorama de produção acadêmica	49
4.1.2 Prática docente durante a pandemia	50
4.1.3 Estudo durante o Ensino Remoto Emergencial	52
4.1.4 Metodologias de ensino	58
4.1.5 Saída da RBS	61
4.2 Compreensão e Resultados do Ensino Médio na preparação dos estudantes	64
4.2.1 Adaptações para início do ensino remoto sob o paradigma virtual	64
4.2.2 Visão do corpo discente sobre a modalidade remoto emergencial	66
4.2.3 Equipamentos, materiais e infraestrutura	71
4.2.4 Organização escolar	73
4.2.5 Visão do corpo discente sobre o Enem	77
4.2.6 Distinção entre os tipos de escola	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
6 REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

Desde o descobrimento do Brasil, a educação nunca foi tratada como uma prioridade e sempre pertencente a uma elite dominante, que tinham como alternativa a possibilidade de estudar na Europa (ARANHA, 1996; PILETTI, 1988). Com o advento da globalização e da chegada de novos imigrantes ao Brasil no início de uma industrialização, foi necessário uma maior preocupação com a qualificação da mão de obra e reforço do papel da escola (CASTELS, 1999; PILETTI, 1988). Os primeiros resquícios de educação popular começaram a surgir por meio da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961, porém extinguida durante o governo militar, por meio da LDB 5.692/71. A esperança de uma educação universal emergiu junto com a formulação e promulgação da LDB de 1996, onde a educação passou a ser de natureza universal (SAVIANI, 2016).

O ensino médio na forma que conhecemos atualmente, é uma evolução do marco regulatório educacional que se tornou possível com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que buscava a universalização da educação básica. Nos anos 90, os órgãos internacionais tiveram um papel muito importante ao mostrar que a educação sempre esteve atrelada à globalização, tornando a educação um instrumento econômico (OLIVEIRA, 2001).

Na LDB de 1996, a avaliação da aprendizagem foi instituída com o intuito de diminuir a repetência e a evasão escolar que anteriormente tinha uma função classificatória e punitivista, e passou por mudanças substanciais, como a implementação de uma avaliação diagnóstica contínua, que não busca punir e sim universalizar a educação (SAVIANI, 2016). Portanto, a tendência da avaliação se baseia cada vez mais na superação do senso comum para o estágio superior de conscientização crítica do aluno.

Atualmente, de acordo com Alavarse e Gabrowski (2013), o sistema avaliativo é constituído por: a) as avaliações internas, aplicadas dentro da instituição escolar pelos professores, visando a acompanhar o desempenho do aluno nas disciplinas; e b) as avaliações externas: avaliações de larga escala, para analisar a qualidade do ensino de maneira mais abrangente, e para pautar o desenvolvimento de políticas públicas, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), por exemplo (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013).

Portanto, as escolas e os seus respectivos docentes enfrentam grandes desafios avaliativos internos para garantir aos seus estudantes um bom desempenho nos exames de avaliação externa. Neste sentido, se valem de três tipos de avaliação interna: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. Esses três tipos de avaliação interna são complementares e seus processos avaliativos devem ser aplicados em conjunto na instituição.

Para Ball (2010) no cenário educacional existe uma cultura de performance que busca gerar resultados como uma demonstração de qualidade de ensino, cultura essa que é alvo de muitas críticas por profissionais da educação. A cultura somativa é reforçada pela principal avaliação ao final do ensino básico, o Enem, onde o estudante precisa desempenhar para conseguir acesso ao ensino superior, trazendo a ideia de uma meritocracia educacional.

No ano de 2020, como de conhecimento geral, o mundo foi paralisado por uma pandemia global do vírus SARS-CoV-2 que causa a COVID-19, uma doença infectocontagiosa emergente que necessita de adoção de medidas de prevenção e isolamento como forma de controle da propagação do vírus (SOARES, 2021).

Com a instauração de uma quarenta, as pessoas necessitaram ficar isoladas em casa e a educação teve que seguir o rumo digital com o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) que embora se assemelhe ao ensino à distância (EAD) possui algumas diferenças significativas que se refletem no modelo de aula expositiva, na falta de um ambiente virtual de aprendizagem e na falta de oportunidade de treinamento prévio do docente para lecionar digitalmente (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A exclusão digital brasileira durante um período de educação pela internet acaba aprofundando as desigualdades educacionais no país. Além da barreira entre a interação professor e aluno, ocorre um grande prejuízo para os estudantes com relação à educação (DE OLIVEIRA; SANTANA; SILVA, 2021, p. 64).

Esta modalidade de ensino digital também trouxe prejuízos para o sistema de avaliação. Como avaliar a educação de um aluno que tem apenas interações virtuais? Para Leme, Paredes e Souza (2009) para que os estudantes desempenhem nas avaliações é necessário ter um método de ensino que possa lidar com as demandas curriculares propostas, e a exclusão digital é um grande empecilho para a avaliação na modalidade de educação remota.

Diante deste contexto educacional em período pandêmico, agravado pelas diversas incertezas geradas pelo ensino remoto emergencial para os estudantes, emerge a seguinte questão que norteou esta norteadora da pesquisa é: **Quais foram as dificuldades pedagógicas do modelo remoto emergencial identificadas na perspectiva dos estudantes?**

Com o intuito de responder esta questão, a presente pesquisa tem por objetivos:

Objetivo geral

Identificar e sistematizar as dificuldades pedagógicas do modelo de ensino remoto emergencial do ensino médio na percepção dos estudantes no período pandêmico.

Objetivos Específicos

1. Analisar o desempenho dos estudantes das escolas públicas e privadas na preparação para o ENEM durante a pandemia;
2. Descrever as dificuldades e barreiras pedagógicas encontradas pelos estudantes no que se refere ao sistema de avaliação do ensino médio na modalidade de ensino remoto emergencial durante o período pandêmico;
3. Identificar as melhores práticas e os desafios dos sistemas e mecanismos de avaliação do ensino médio entre as escolas públicas e privadas.

Desta maneira, o presente estudo procura contribuir no debate sobre o aprimoramento do sistema de avaliação do ensino médio com os desafios da modalidade remota, já que o COVID-19 mostrou que há um cenário em que a educação precisa ser realizada sem o contato presencial entre o professor e o aluno e que dentro deste cenário, existem estudantes que podem ser excluídos do processo educacional.

Embora o ensino à distância seja amparado pela LDB, o ensino remoto emergencial não é, e não se tem a ciência de quaisquer estudos realizados pelo MEC ou pelo INEP acerca do modelo que seria implantado ou as desigualdades geradas pelo mesmo. Por ter sido elaborado como uma solução emergencial para um problema latente que é a educação durante o período pandêmico, o modelo foi adotado por conta da emergência de continuar provendo educação aos estudantes.

É necessário pensar em melhorias para o ensino remoto, pois as grandes barreiras que surgiram demonstraram que o Brasil não está preparado para lidar com o cenário digital educacional, principalmente com o ensino público das classes menos favorecidas e que mais precisam do suporte do Estado.

2 Ensino Médio Remoto e o Enem

Este capítulo se destina a trajetória do Ensino Médio e de seu sistema de avaliação externa: o Exame Nacional do Ensino Médio. Desde sua criação nas reformas até o período pandêmico com a adoção da modalidade do Ensino Remoto Emergencial.

2.1 Cultura de avaliação escolar na gestão pública brasileira

As mudanças que ocorreram no nosso sistema educacional e o tornaram grande parte do que conhecemos hoje ocorreram nos anos 90. O grande pivô das reformas que vimos até agora foi sem dúvidas a globalização. Para Oliveira (2001) a globalização trouxe no mundo, mudanças que buscaram melhorar e generalizar certas condições fundamentais para a produção capitalista, sendo uma das principais a educação. Em uma base de produção cada vez mais complexa, a educação tem um papel forte de instrução, para que a mão de obra possa ser mais qualificada.

De acordo com Oliveira (2001) o que marcou de fato as reformas educacionais dos anos 1990 foi a necessidade de políticas de atendimento e universalização da educação básica. Havia um consenso mundial, entre estado, empresários, ONU, e até organismos internacionais de que a educação era uma necessidade cada vez mais latente, e que a educação básica era apenas o mínimo que o cidadão deveria ter para ter o “domínio dos códigos da modernidade” (OLIVEIRA, 2001).

Muitos organismos internacionais tiveram um papel muito importante na universalização da educação básica no mundo, como por exemplo o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD. Os organismos

internacionais ajudaram de diversas formas, seja com a criação ou financiamento de projetos voltados para a educação e até suporte a políticas educacionais em diversos países e também no Brasil (OLIVEIRA, 2001).

De acordo com Oliveira (2001), é possível concluir que a educação sempre esteve atrelada à globalização a necessidade de se ter uma população cada vez mais educada e coesa, pois a educação também é vista como um instrumento econômico, reforçada por meio da atuação do Banco Mundial e do BIRD, que buscam levar uma educação universal em diversos países que não conseguem ofertá-la.

Nos embalos reformistas dos anos 1990, aqui no Brasil nós tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, projeto de Darcy Ribeiro. Para Freitas e Figueira (2020), a LDB surge como uma doutrina neoliberal, que “emerge a partir da década de 1970 como único meio possível de resolução à crise do capitalismo”. Esses autores elencam quatro aspectos de natureza neoliberal no campo educacional: “o ideário de liberdade; o papel do Estado; a concepção da educação enquanto mercadoria e a ideia de uma educação com qualidade (FREITAS; FIGUEIRA, 2020).

A ideia de educação como ideário de liberdade surge mais como um afastamento de agentes externos no ambiente educacional. Como vimos anteriormente, desde sempre o Brasil sempre teve uma educação carregada de influência externa, como por exemplo a influência da Igreja Católica ou até mesmo a influência do Estado.

Dentro do neoliberalismo o papel do Estado na educação fica mais reduzido e descentralizado, e para Freitas e Figueira (2020) isso torna a educação em mais um produto a ser comercializado, pois tem-se a ideia de que os sujeitos que tiverem acesso à uma educação da melhor qualidade terá a melhor qualificação profissional e consequentemente, ser um profissional melhor remunerado.

É importante notar que as reformas neoliberais citadas por Freitas e Figueira (2020), embora pouco exploradas, se relacionam fortemente com a reforma gerencial de 1995, realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, trazendo a nova gestão pública (*new public management*) (PEREIRA, 1999). De acordo com Bresser Pereira (1999), um dos

pontos que a reforma envolvia era a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios, sendo a educação incluída no “embalo reformista”.

Com as evoluções educacionais propostas pela LDB de 96, temos agora um ensino básico que é visto como uma condição de exercício de cidadania, para isso a educação nacional é dividida em etapas e modalidades. As etapas da educação estão divididas entre educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Já as modalidades são: a educação profissional; a educação de campo; educação especial; educação de jovens e adultos; e educação indígena (KUENZER, 2010).

Mas como essas etapas e modalidades de ensino podem estar integradas entre si? Para responder a essa questão, de acordo com Kuenzer (2010), é que foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE tem como objetivos determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Para além do que foi dito, Kuenzer considera que o PNE exerce uma importante função dentro do Sistema Nacional de Educação, servindo como um articulador das instâncias no processo democrático de definição de prioridades e metas (KUENZER, 2010).

Saviani (2010) define o Sistema Nacional de Educação como:

(...)a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010).

De acordo com a citação de Saviani, o sistema de educação não é uma unidade e sim uma polissemia de aspectos ou até de serviços educacionais, que torna o ensino sem uma identidade, mas com diversidade educacional. Não apenas uma educação padronizada para todo o país, onde tudo deve convergir para um modelo que consegue educar de forma eficaz todo o país.

Na mesma linha de pensamento, Teixeira (2017) define que atualmente as políticas educacionais devem ser inclusivas, já que a nossa constituição assegura que a educação é um direito de todos. Se tivéssemos um sistema educacional que produz políticas educacionais

monolíticas, possivelmente o Estado seria incapaz de produzir uma educação inclusiva e abrangente.

Sendo assim, sobre a estrutura do sistema de educação descrito por Saviani, podemos compreender que o campo educacional do brasileiro é organizado por meio do Sistema Nacional Educacional e tem as suas bases legais e constitucionais regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2010).

Para um entendimento concreto sobre políticas públicas, abordaremos o conceito de Souza (2006). Sobre políticas públicas:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

O conceito de política pública consegue revelar que inclusive a educação possui a sua natureza política, já que historicamente todas as mudanças educacionais que vimos até agora tem uma grande disputa de interesses políticos, seja para ampliar a educação ou até para controlar quem tem acesso a mesma.

Também é fato que a ação do Estado por meio das políticas públicas é complexo, já que tudo deve ser bem planejado, executado e avaliado para que possam ser implementadas da melhor forma, pois é uma estrutura muito grande para uma população gigantesca. Utilizo como exemplo o sistema de educação descrito por Saviani (2010), que tem o Sistema Nacional de Educação, 27 Sistemas Estaduais de ensino e além disso aproximadamente 5.565 Sistemas Municipais de Ensino.

Para abarcar toda a estrutura de ensino, é necessário que se possua a destinação de recursos para a educação, recursos esses que são gerenciados por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Durante 1998 a 2006 os recursos destinados à educação também eram destinados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que era voltado apenas para o ensino fundamental, e

como citado anteriormente se encerrou em 2006 (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017, p.375).

Além do Fundeb, desde 1968 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) está vinculado ao Ministério da Educação e provém da contribuição social que todas as empresas estão sujeitas a contribuir, o salário-educação (SE) (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017, p.391).

A Base Nacional Comum Curricular é o nivelamento de conhecimentos e competências que o estudante necessita desenvolver ao longo do Educação Básica que foram identificados como necessidade para que o estudante seja declarado cidadão da “cultura letrada” (SAVIANI, 2016).

Complementando o pensamento de Saviani, Marsiglia (2017) cita que a BNCC foi uma exigência de organismos internacionais, da nossa Constituição Federal de 88, da LDB de 96 e de três das metas do PNE 2014-2024. Sua formulação é iniciada ainda no Governo Dilma em 2015 e em sua formulação contou com membros de associações científicas de diversos campos do conhecimento de universidades públicas, com membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e representantes do que a autora define como “aparelhos privados” compondo a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA, 2017).

O PNE apresentado por Kuenzer e a BNCC por Saviani, fazem parte de um reflexo do modelo gerencial elaborado por Bresser Pereira na educação. De acordo com Prado (2012), é muito importante a definição do currículo nacional, para que seja possível orientar a prática docente e também a elaboração de materiais didáticos. Para Prado, por meio da padronização curricular foi possível construir avaliações externas que possibilitam o aferimento da aprendizagem dos estudantes, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (PRADO, 2012).

Para que serve a BNCC? De acordo com Santos (2016), a principal serventia da BNCC é evitar que as escolas coloquem em risco os objetivos fundamentais estabelecidos, frente às diferenças de abordagem pedagógicas escolares. É subentendido que a BNCC

funciona como um nivelador pedagógico dos currículos escolares e também para garantir que os objetivos traçados para as escolas sejam alcançados.

Mas o que se compreende sobre currículo? Para Saviani (2016) o currículo escolar nada mais é do que a escola em pleno funcionamento, mobilizando tudo que tem disponível em busca de um objetivo.

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser sua existência: a educação das crianças e jovens (SAVIANI, 2016).

A BNCC também busca em sua essência o ajustamento do funcionamento da educação brasileira para que as avaliações gerais possam ser padronizadas, como por exemplo o Enem. Saviani (2016) alerta para uma grande limitação que isso pode gerar, que é a subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional (SAVIANI, 2016).

O texto da BNCC busca enfatizar as habilidades, as competências, os procedimentos e a formação de atitudes que os estudantes devem possuir durante o processo educacional a que estarão submetidos. Para Marsiglia (2017) ao não revelar os conteúdos escolares, o trabalho educativo que deve ser realizado e o ensinar, a BNCC busca uma perspectiva que visa adaptar os estudantes para o mercado de trabalho ou até para o empreendedorismo.

Também é apontado que o ensino proposto pela BNCC faz com que o estudante trabalhe a sua capacidade de resolver os testes padronizados. O melhor exemplo de teste padronizado que podemos utilizar nesse caso é o Enem, e o estudante ao ser capacitado para resolução de testes padronizados revela uma face da educação que é voltada para o desempenho escolar. O desempenho escolar pode ser tanto do estudante quanto da instituição de ensino que está submetida ao modelo de ensino vigente.

As avaliações externas que foram elaboradas por meio da reforma gerencialista do Estado, trazem o caráter de um indicador de desempenho educacional para o estado, trazer insumos para os avaliadores e até permitir debates sobre a gestão escolar (PRADO, 2012), porém, para os estudantes, as avaliações externas reforçam o caráter meritocrático da educação. O caráter meritocrático das avaliações é revelado por meio do *ranqueamento* dos

estudantes, trazendo à tona a visão de um ensino com foco na performance do estudante, gerando uma competição em diversos níveis da escola (BALL, 2010).

2.2 Avaliação Educacional

A avaliação no campo educacional brasileiro tem sido o grande termômetro para a produção e manutenção de políticas públicas educacionais. A avaliação permeia todas as camadas da educação e está presente de ponta a ponta, seja na avaliação de uma política pública educacional ou na avaliação escolar realizada pelo professor. Para Leitão (2014) é a melhor forma de julgar o progresso individual do aluno e saber como ele está desempenhando em relação aos demais colegas de sala (LEITÃO, 2014).

Para Tuttmann (2013) avaliar é mais do que apenas a apresentação de números, resultados ou indicadores. Para a autora, avaliar é: “apreender uma determinada realidade e indicar caminhos que possibilitem rever ou definir políticas, programas, planos e ações para o enfrentamento das situações diagnosticadas (TUTTMANN, 2013)”.

Para Leitão (2014), a avaliação escolar pode ter diversos significados e mecanismos.:

[...] verificar os conteúdos apreendidos, julgar um trabalho em virtude das instruções dadas, averiguar competências nos alunos, comparar um aluno aos outros, rotular o resultado de acordo com critérios, determinar o nível de uma produção, opinar sobre os conhecimentos de alguém, medir a capacidade de o aluno desempenhar determinada tarefa, classificar hierarquicamente a produção dos alunos (LEITÃO, 2014).

Ao longo do processo de avaliação, basicamente você tem dois pilares principais, que são: os avaliados e os avaliadores. Ambas as posições são de extrema importância, já que o avaliador deve saber o que vai transmitir para o avaliado e o porquê; e o avaliado por sua vez precisa saber absorver a informação e saber para que deve utilizar a informação adquirida (LEITÃO, 2014).

É possível compreender que a avaliação é um instrumento sensível que necessita de responsabilidade para ser utilizada. Embora seja a forma mais eficiente encontrada para monitorar o desempenho educacional, é preciso que o avaliador possua uma certa sensibilidade para que seja possível ponderar sobre um contexto ou realidade. Porém, é perceptível que depois da LDB de 1996 emergiu uma cultura avaliativa que busca por meio da avaliação definir prioridades da agenda educacional e melhorar a qualidade de ensino.

Por que temos que avaliar os estudantes? Para Santana (2019) a avaliação é um instrumento para comprovar que o estudante obteve sucesso na aprendizagem, pois, a escola por meio de suas ações pedagógicas visam cumprir uma série de conteúdos programáticos que o aluno deve assimilar. Como já vimos, de alguns anos para o presente, estes conteúdos citados são os conteúdos que fazem parte da BNCC. Pela ótica do controle, Santana descreve que não é possível que se fale em práticas pedagógicas sem se falar em práticas avaliativas já que é por meio da avaliação que se busca quantificar a aprendizagem do estudante (SANTANA, 2019).

De acordo com Alavarse e Gabrowski (2013) podemos organizar a Avaliação do Ensino Médio em três grandes dimensões: A **avaliação de aprendizagem**, a **avaliação institucional** e por último a **avaliação externa**. A **avaliação de aprendizagem**, mais conhecida como **avaliação interna** possui o que Alavarse e Gabrowski chamam de momentos relevantes para o desenvolvimento curricular, outros autores como Santana (2019) chamam de função da avaliação, que é dividido em **avaliação diagnóstica**, **avaliação formativa** e **avaliação somativa**.

No que tange à avaliação interna, Santana (2019) define que a avaliação dentro da escola, o ato de avaliar, consegue fornecer dados para o professor, permitindo determinar qual o nível da qualidade do processo de aprendizagem do estudante. A avaliação interna pertence exclusivamente ao âmbito escolar, e para o autor, especificamente na sala de aula com o estudante (SANTANA, 2019).

O primeiro momento para Alavarse e Gabrowski (2013) é o momento inicial, quando se é realizada a avaliação diagnóstica, que de acordo com o respectivo momento, é aplicada no início da ano letivo e permite aos educadores refletirem sobre o programa de atividades

que será realizado e até trabalhar possíveis diferenças entre estudantes ou até dentro da escola como um todo.

Segundo Santana (2019), a avaliação diagnóstica fornece para o educador um diagnóstico informacional que pode ser utilizado para orientar as atividades pedagógicas e também potencializar as futuras práticas em prol do desenvolvimento da aprendizagem do estudante (SANTANA, 2019).

Na perspectiva de Cortesão (2002), a avaliação diagnóstica é a avaliação que possui dois objetivos em sua formulação. O primeiro objetivo é identificar as competências dos estudantes ao se iniciar uma fase de trabalho ou um ano letivo. O segundo objetivo é colocar o estudante em um grupo ou nível de aprendizagem para que o mesmo consiga se inserir em situações educativas de desenvolvimento (CORTESÃO, 2002). É perceptível que os três conceitos relativos à avaliação diagnóstica caminham para o mesmo rumo de fornecer insumos avaliativos para que o educador possa organizar e nivelar os conhecimentos.

O segundo momento da avaliação interna ou de aprendizagem de Alavarse e Gabrowski (2013) é o intermediário, que é representado pela avaliação formativa, que é a avaliação que ajuda na revisão das estratégias educacionais adotadas pela escola e educador, servindo para que os estudantes tomem consciência sobre as dificuldades que surgiram e os progressos realizados.

Para Santana (2019), a avaliação formativa é a modalidade de avaliação que acontece no decorrer do processo de aprendizagem do estudante e que preza pelo ensino efetivo. Esse consegue realizar um grande suporte para o professor, pois consegue identificar as deficiências dos estudantes e assim fazer com que seja possível reestruturar o trabalho pedagógico do professor (SANTANA, 2019).

O conceito de Santana é compatível com o de Cortesão (2002), que definia a avaliação formativa como a avaliação que orienta o processo de ensino-aprendizagem, tendo como a preocupação central a colheita de dados para reorientar o processo educacional (CORTESÃO, 2002).

E por último, o terceiro momento da avaliação interna é o momento final, quando se é realizada a avaliação somativa, ao final do ano letivo. Para Alavarse e Gabrowski (2013), a avaliação somativa é muito importante, pois permite julgar o aprendizado do estudante, da turma e até da escola. É avaliação pilar para a avaliação dos currículos e programas, que podem fornecer insumos para revisão de certas atividades e exaltação de outras dentro do currículo (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013).

Trazendo o conceito de Santana (2019), ele descreve a avaliação somativa como a avaliação que mais está presente no nosso sistema educacional brasileiro e que se caracteriza nos diversos instrumentos avaliativos utilizados, com o intuito de classificar, valorizando o aspecto quantitativo (SANTANA, 2019). Para Cortesão, a avaliação somativa é a forma de codificar numericamente o desempenho do estudante ao longo das tarefas realizadas, ou como a autora mesmo define, a “apreciação concentrada” de resultados obtidos numa situação educativa (CORTESÃO, 2002).

É importante aliar as definições de ambos autores às definições de Alavarse e Gabrowski pois é perceptível que mesmo com o passar dos anos, os conceitos das funções da avaliação continuam alinhados com a educação. Embora com diversas inovações educacionais, a forma de se avaliar o saber do estudante permanece a mesma, realizada em três momentos avaliativos distribuídos ao longo do calendário e currículo escolar.

Entre a avaliação interna e a avaliação externa, Alavarse e Gabrowski (2013) destacam a Avaliação Institucional, que busca avaliar a escola e principalmente como a escola se organiza a partir do seu projeto político pedagógico. Para Veiga (2005) é aquilo que busca dar rumo e direção para a escola, que está articulado com o compromisso sociopolítico da escola e que vai além dos planos de ensino e atividades propostas pela escola.

Veiga (2005) também discorre sobre o projeto político pedagógico ter a função de transmitir a identidade da escola, além de promover uma maior autonomia. Ramos e Coracini (2015) revelam que o projeto político-pedagógico também é uma construção democrática e que é necessário uma comunidade escolar que esteja orientada para o interesse comum de melhorar a qualidade de ensino.

A avaliação institucional tem indicadores diferentes que não compreendem apenas a aprendizagem do estudante. Alavarse e Gabrowski (2013) destacam os principais: taxa de rendimento; taxa de distorção idade-série; e taxa líquida e bruta de matrícula. Em 2013, quando o estudo dos autores em questão foi publicado, a situação escolar que o Censo Escolar de 2011 revela são dados crescentes na entrada de alunos na escola, mas uma estagnação na retenção de estudantes, em especial no Ensino Médio, que possui baixas taxas de sucesso na retenção.

A taxa de rendimento, segundo Alavarse e Gabrowski (2013), diz respeito ao número de estudantes aprovados, reprovados e que abandonaram a escola. O cenário em 2012 era que 1 / 4 dos estudantes não conseguiam obter sucesso, ou seja, a aprovação no Ensino Médio. Para esses autores, o insucesso do estudante tem relação com a cultura avaliativa fortemente estabelecida, focada em quem “passa” e quem “fracassa”, gerando um cunho “meritocrático” na educação.

A terceira dimensão de avaliação citada por Alavarse e Gabrowski (2013) é a dimensão de avaliação externa. Para os autores, as avaliações externas se justificaram ao realizarem a função de monitoramento do funcionamento das redes de ensino, além de fornecer dados para subsidiar as políticas educacionais com uma melhor definição de resultados.

Alavarse e Gabrowski definem como características das avaliações externas, a definição de uma matriz de avaliação para especificar quais os objetos que serão avaliados e também a adoção de provas padronizadas, para que assim seja possível comparar objetivamente os resultados.

Para Santana (2019) a avaliação externa é a avaliação para além dos muros da escola, é conhecida como a avaliação de larga escala, que é caracterizada como um dos instrumentos do governo para se elaborar e implementar as políticas públicas educacionais. Para Santana, além de nortear as avaliações de larga escala, a avaliação externa pode refletir nas práticas pedagógicas da escola, podendo ter influência dentro da avaliação interna (SANTANA, 2019).

Atualmente, ao se falar sobre avaliação externa, uma avaliação fora dos muros das escolas realizadas pelo Estado no Ensino Médio, prontamente pensamos no Enem. Além do Enem, um dos grandes exemplos de avaliação externa e também o precursor do movimento da avaliação educacional é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

De acordo com Dos Santos (2016) o SAEB tem como objetivo principal contribuir para a universalização do acesso à escola e melhoria da qualidade. O objetivo do SAEB está totalmente relacionado com o objetivo do SNE, principalmente no que tange a universalização do ensino no Brasil.

O SAEB é um sistema de avaliação que foi criado em 1990 e era realizado em uma amostra de estudantes da 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental, porém nas últimas provas foram selecionados estudantes da 8^a série e 3^o ano do ensino médio nas provas de matemática, português e ciências. O SAEB é composto por três avaliações: a primeira é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a segunda é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é conhecida popularmente como Prova Brasil e também a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (DOS SANTOS, 2016).

Para Cotta (2001) o principal motivo para o nascimento do SAEB é a crescente demanda por informações de avaliação, e no caso do SAEB elas seriam coletadas em duas vertentes: a coleta de dados censitários e dados de avaliação. O que Cotta busca entender é se esses dados realmente estavam sendo utilizados para a formulação de políticas públicas educacionais nos anos 90.

A ideia de utilizar dados para formulação de políticas públicas, era uma grande inovação educacional, já que o que foi visto nas décadas anteriores foram políticas públicas formuladas com base na centralização do governo ou na pressão de agentes externos ao governo e que obtinham grande influência no processo decisório.

A conclusão de Cotta foi que a experiência do SAEB revelou que é necessário um esforço deliberado para que as informações sejam geradas pela política pública possa ser utilizada no ciclo da política pública. Não basta apenas avaliar, já que o impacto proveniente

da avaliação vai depender da capacidade de avaliar e da disposição de utilizar os resultados para promover melhorias (COTTA, 2001).

A experiência dos resultados do SAEB foram referência para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é um indicador de fácil interpretação que sintetiza o desempenho da escola e, ao mesmo tempo, estabelece metas para o desempenho do sistema de ensino (VIEIRA; VIDAL; GALVÃO, 2017). O Ideb é composto de uma avaliação que vai de 0 a 10 - sendo 0 considerado baixo desempenho e 10 considerado alto desempenho - e as metas estabelecidas pelo mesmo são bianuais.

Segundo Vieira, Vidal e Galvão (2017), o Ideb possui uma grande importância na melhoria da qualidade da educação, tanto em âmbito nacional, como também em níveis estaduais e municipais, fortalecendo a imagem de um “Estado Avaliador” (VIEIRA; VIDAL; GALVÃO, 2017).

Para Soares e Xavier (2013) o Ideb se tornou a única forma de se analisar a qualidade da educação básica brasileira, pois tem uma grande relevância nos debates educacionais no país. Os autores apontam que o Ideb gera uma avaliação muito mais robusta, já que ele avalia mais do que os processos de ensino e gestão escolas, mas também é avaliado o aprendizado e trajetória escolar dos estudantes (SOARES; XAVIER, 2013).

Soares e Xavier concluem que não basta apenas que os resultados do Ideb sejam divulgados, é necessário que haja uma contextualização da situação socioeconômica das escolas ou até do município, não para que isso sirva de expectativa por rendimento, mas para que possa ser entendido que em alguns cenários educacionais são mais adversos que os demais.

Também é interessante que o Ideb seja transformado em um processo de reflexão dentro das próprias escolas, ao se buscar melhores e mais efetivas práticas pedagógicas para que seus alunos possam ter uma educação melhor e mais inclusiva (SOARES; XAVIER, 2013).

Aliado aos conceitos de avaliação interna e externa da escola e traduzindo melhor a discussão sobre a quantificação da aprendizagem, Luckesi (2002) cita: “Avaliação é

diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação”. Embora com a prática escolar corriqueira a nota é tomada como uma forma de se avaliar, ela não corresponde o registro da experiência de aprendizagem do estudante (LUCKESI, 2002).

Em complemento ao que foi citado anteriormente, para Locco (2005) o Estado Avaliador que tem essa essência somativa, é a meritocracia efetivada por um sistema de ranqueamento e premiação dos alunos com melhor desempenho, sejam nas dimensões interiores ou exteriores de avaliação. O Enem se tornou mais um dos instrumentos de instauração da meritocracia no sistema de ensino, já que as vagas nas faculdades e as bolsas de estudos são concedidas aos alunos com melhor desempenho (LOCCO, 2005).

Um sistema amplamente pautado na avaliação pode ter algumas características que, segundo Sousa (2003), pode gerar a competição entre as instituições de ensino, refletindo assim também no interior da escola, seja na gestão da escola ou no currículo escolar que é repassado para os alunos (SOUSA, 2003).

São essas características citadas por Sousa (2003): a ênfase nos produtos e resultados que são gerados pela escola; atribuição de mérito ou aos estudantes ou a escola; dados de desempenho dispostos em forma de classificação; uso apenas de dados quantitativos; e destaque apenas para a avaliação externa e não para a autoavaliação (SOUSA, 2003).

Para que os alunos possam desempenhar nas avaliações é necessário ter um método de ensino que seja capaz de lidar com as demandas curriculares propostas pelo governo. Com a aprovação da LDB em 1996, o Brasil passou por um movimento descentralizador chamado de “municipalização do ensino” (LEME; PAREDES; SOUZA, 2009).

A municipalização do ensino trouxe para os municípios a opção de implementação dos chamados métodos estruturados de ensino (MOYA, 2012). Os métodos estruturados consistem em serviços educacionais que podem ser desenhados tanto por organizações privadas como por organizações públicas para o oferecimento de diversos serviços como descritos por Moya (2012):

[...] estruturação dos conteúdos curriculares e das atividades pedagógicas com o apoio de materiais didáticos desenvolvidos para alunos e de suporte para professores; capacitação do corpo docente para uso desses materiais; acompanhamento pedagógico dos professores por instrutores do sistema de ensino em período integral ou parcial; e consulta a portais interativos contendo ferramentas

para o aprofundamento do ensino e aprendizado para professores e alunos (MOYA, 2012).

Ou seja, os conteúdos ministrados dentro de sala de aula agora seriam fornecidos por organizações e já viriam estruturados e de acordo com os parâmetros curriculares, que no período em questão eram regidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também os Referenciais Curriculares de Educação Infantil (RCEI). De acordo com Moya (2012), os materiais produzidos são divididos por série e disciplina, e os conteúdos que serão repassados para os alunos são divididos em livros texto que cobrem períodos de tempo definidos e devem ser devolvidos para que demais alunos que ingressaram no próximo ano possam utilizá-los.

Moya (2012) realiza uma comparação do sistema de métodos de ensino estruturados no Brasil e o sistema de escolas *charter* vigente nos Estados Unidos. Segundo a autora, ambas as escolas são fundamentadas e supervisionadas pela gestão de educação, porém nos Estados Unidos, os conteúdos e currículo pedagógico são totalmente geridos pela iniciativa privada. Já no Brasil, no caso de uma gestão privada ser responsável pelos métodos, a intervenção estatal é maior sobre a atuação da gestora dos métodos estruturados (MOYA, 2012).

Em suma, o que vimos é que a educação brasileira funciona de forma descentralizada por meio da federação, estados e municípios, porém, você possui mecanismos de avaliação da educação que necessitam de uma nivelção de conhecimento para que todos os estudantes em solo brasileiro tenha condições de realizar a mesma prova, para isso entrou em ação a BNCC, que está de acordo com os estabelecidos pela LDB.

Embora o uso de materiais pré-estabelecidos por uma gestora dos métodos estruturados de ensino, o professor se vê em uma situação em que ele está destinado a lidar com intensas mudanças e aprendizado de técnicas de diversos materiais de apoio pedagógico (VISCOVINI *et al*, 2009). Tendência que se intensificou no período pandêmico que fez com que o professor necessitasse se adaptar aos diversos recursos tecnológicos.

Anos antes da pandemia, Viscovini *et al* (2009) já haviam verificado que os professores estavam utilizando cada vez mais recursos tecnológicos dentro de sala de aula, pois em algumas escolas já era possível identificar uma série de equipamentos eletrônicos como: retroprojetor; computadores; televisores; pendrive; data show; aparelho DVD; TV via

satélite; caixas experimentais; e equipamentos específicos para algumas matérias como por exemplo física, química, biologia, geologia e astronomia (VISCOVINI *et al*, 2009).

Portanto, nesta lógica “meritocrática” impressa pelo sistema de avaliação, o corpo docente, os materiais e os recursos tecnológicos são determinantes para que as escolas e os estudantes tenham um bom desempenho nos seus processos de aprendizagem refletidos nos resultados das avaliações externas, como é o caso do ENEM.

2.3 Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio

2.3.1 Ensino Médio

Como já vimos anteriormente, o ensino médio da maneira que conhecemos é recente. No final dos anos 1990, a educação brasileira passou por um grande ciclo de renovação, com o ensino fundamental sendo democratizado para ampla população e o ensino médio se expandindo (DE CASTRO, 2004).

Embora o ensino médio estivesse se expandindo, não havia uma matriz curricular básica do que o estudante precisava aprender. Assim como relata De Castro (2004), 70% dos 4,9 milhões de estudantes que estavam matriculados no ensino médio frequentavam escolas noturnas e 50% cursaram ensino médio profissionalizante.

Em 1996, após longos 8 anos em tramitação no Congresso Nacional, é aprovada uma nova Lei de Diretrizes da Educação, que havia como preceito a “progressiva universalização do acesso ao ensino médio gratuito”, sendo assim, o ensino médio passava a ser obrigatório para todos que concluírem o ensino fundamental (DE CASTRO, 2004).

O ensino médio no Brasil está longe de ser igual para todos e ainda está passando por um processo de democratização, desde a nova lei em 1996. Assim como cita Krawczyk (2009):

As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que

transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2009).

O Brasil, assim como o resto do mundo, mudou muito durante os séculos XX e XXI, assim como a educação também precisou ser transformada para que as necessidades de educação fossem atendidas. A nova educação, que é relativa ao acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento, é uma das mais importantes formas da estruturação do poder e da desigualdade (KRAWCZYK, 2009).

Acerca dos debates educacionais que continuam sendo atuais, há um grande debate sobre a identidade do Ensino Médio. Segundo Krawczyk (2009), o Ensino Médio é considerado insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências, porém ainda é necessário para que os estudantes se preparem para ingressar no ensino superior.

Assim, como Krawczyk, há autores que também ressaltam que a atual finalidade do Ensino Médio é “consolidar e aprofundar, em um período mínimo de três anos, os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (FAGUNDES; LUCE; RODRIGUEZ, 2014). Isso é resultado de uma demanda crescente da escolarização da população, diante de uma grande desvalorização dos diplomas em virtude da expansão do ensino brasileiro e da competição do mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2011).

Segundo Andrade (2012), a escola atual, que tem como base de conteúdo os parâmetros curriculares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, necessita focar em um conteúdo funcional que contribua com a aprendizagem, deixando de se preocupar com o quanto de conteúdo o aluno consegue acumular, sendo conteúdos que não são relacionados com aplicações práticas, que apenas privilegiam a memorização do estudante (ANDRADE, 2012).

A demanda crescente por escolarização da população tem relação direta com a necessidade de se ter o aumento da permanência de estudantes na escola, que é nada mais do que a realização do direito ao saber para a população (CURY, 2002). Assim como também não basta apenas ampliar o acesso à educação superior, é preciso garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao ensino (DO NASCIMENTO; PINHEIRO; COUTINHO, 2013).

A crescente escolarização da população e a desvalorização dos diplomas faz com que se crie uma grande expectativa em relação à performatividade do ensino. A performatividade é melhor descrita por Ball (2010), que a descreve como:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança (BALL, 2010).

O ensino adotou a ideia de eficiência e da maximização dos resultados, que são ações que do ponto de vista sempre vão fortalecer cada vez mais a cultura centrada na performatividade (LOPES; LÓPEZ, 2010). Toda essa cultura de performance, seja dos estudantes individualmente ou como instituições de ensino, servem primariamente como medidas de produtividade ou resultados, visando cada vez mais apresentar qualidade (BALL, 2010).

Complementando o pensamento de Ball, Braga (2004, p.1) escreve que “a determinação de quão bem os alunos alcançam os objetivos acadêmicos, é uma das principais maneiras pelas quais as instituições demonstram suas efetividades”. O papel de demonstrar a efetividade de uma instituição de ensino também é característico do ENEM.

Este princípio de que performatividade do ensino acaba gerando uma grande competição no ensino e, de acordo com Sousa (2003), essa função do Estado de estimular a produção de qualidade, e com as políticas educacionais ao contemplarem a comparação, a classificação e a seleção, acabam também por incorporarem a exclusão de uma parcela da população, que não é compatível com os ideais da educação brasileira, que é o direito de educação para todos.

De acordo com Cury (2017), apesar dos avanços alcançados pela educação brasileira, ainda não foram suficientes para cumprir os dispositivos constitucionais e legais de nosso ordenamento jurídico. A realidade da educação continua a apresentar um quadro severo que está longe dos benefícios da educação para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

2.3.2 Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza e também pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com a contribuição de seus técnicos e especialistas. O objetivo fundamental do ENEM, descrito no documento básico da política, é: “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”(LOCCO, 2005).

O Enem é um grande instrumento de autoavaliação de milhares dos estudantes das redes de ensino, sejam elas escolas públicas ou escolas privadas, que não é obrigatório. Esses dados chegam ao MEC como dados referentes ao desempenho dos alunos, fornecendo assim, as respostas que as escolas buscam e também para contribuir com uma formação que possibilite a integração do estudante com o Ensino Superior (DO NASCIMENTO; PINHEIRO; COUTINHO, 2013).

Para complementar o pensamento anterior, Kemiak (2011, p.66) cita que “o ENEM permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens que dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade”. É importante que a educação seja voltada para o ENEM, tendo em vista que preparando o estudante para o exame, a escola viabilize que os resultados acerca da qualidade de ensino sejam positivos e crescentes (DE OLIVEIRA, 2016).

Rebuscando o que foi citado anteriormente sobre Sistemas de Avaliação, o Enem surge para complementar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar descrito na LDB de 1996. Então, a partir de 1998, o Enem e o SAEB se juntam como grandes mecanismos para promoção da “eficiência e igualdade do ensino médio em todas as regiões do país”(LOCCO, 2005).

Embora o Enem tenha sido implementado em 1998, Travitzki (2013) revela que até 2005 não se contava com um indicador de qualidade escolar em nível nacional. Ainda em 2005 tivemos a criação do IDEB e em 2006 o INEP começou a publicar as médias que as

escolas tiveram no Enem. Ainda de acordo com Travitzki, o desempenho das escolas no Enem possibilitou que as escolas fossem rankeadas por região e até em nível nacional. No enem 2010, cerca de 98,5% das escolas estavam presentes no Enem, ou seja, era possível medir a média escolar de praticamente todas as escolas, tornando-se um dado muito importante (TRAVITZKI, 2013).

De acordo com Locco (2005) o Enem tem uma motivação por parte dos alunos diferente de qualquer outra política de avaliação do MEC, pois para o estudante o bom desempenho nas provas significa algo mais para o estudante, seja uma aprovação na universidade e etc. Essa motivação positiva confere ao Enem uma avaliação da política do ensino básico muito relevante, já que nas demais políticas, como Locco cita, o Provão possui uma motivação negativa e que para a autora pode ser a falta de uma recompensa pelo bom desempenho (LOCCO, 2005).

Para Travitzki (2013), o Enem sempre esteve transformando e ampliando o seu foco de ação. Desde a sua criação, o Enem atualmente se tornou a principal porta de acesso para egressos do ensino médio que queiram cursar o ensino superior, e isso só foi possível graças a articulação da política com outras políticas federais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES) e também indiretamente relacionado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (TRAVITZKI, 2013).

Mas qual a percepção do estudante sobre o ENEM? A resposta está amplamente nos jornais atualmente, tendo em vista que o exame sempre está em foco. Do ponto de vista acadêmico, o olhar do discente pode ser traduzido do estudo de Do Nascimento (2013), que cita que:

Os alunos veem este exame como um instrumento de seleção, o qual está vinculado com a qualidade do conhecimento que se faz necessário no mundo e ao mercado de trabalho contemporâneo, sendo essencial alcançar o Ensino Superior, já que o mercado de trabalho exige cada vez mais especializações nas mais diversas áreas de conhecimento e profissionalização (DO NASCIMENTO, 2013).

O Enem é um exame classificatório que possui a Teoria da Resposta ao Item, que, segundo Andrade (2012), é uma metodologia que não propõe análise da prova e sim de cada

item, para que se crie uma escala comparável em diferentes aplicações, sendo assim, questões mais complexas podem ter um peso diferente das demais questões na hora de se avaliar.

O modelo avaliativo do Enem está baseado nas competências e habilidades sugeridas pelo Relatório Delors (ALVES *et al*, 2009) que é um modelo de tendências internacionais, onde se acentua a importância da formação geral na educação básica. Ainda de acordo com Alves *et al* (2009), o modelo avaliativo do exame é diferente dos tradicionais, tendo seu modelo avaliativo com ênfase na avaliação de competências e habilidades que irão traduzir as estruturas mentais com as quais se constroem continuamente o conhecimento, não se baseando apenas na memória.

O ENEM tem em sua natureza a marca de uma grande política de performatividade, já que os objetivos explícitos de exame revelam isso. É esperado que o exame sirva como uma referência de autoavaliação, aliado a isso, durante a valorização da performatividade, o foco é o indivíduo e a possibilidade de se autorregular com base no autoconhecimento (LOPES; LÓPEZ, 2010).

Os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro condensam o ENEM como um sistema avaliativo (LOPES; LÓPEZ, 2010). Esse sistema avaliativo entrelaça o processo de ensino-aprendizagem em diversos níveis, pois a partir do exame, são gerados resultados globais, locais e individuais (DO NASCIMENTO, 2013).

Utilizar o exame para ingresso no ensino superior, trouxe uma renovação e um significado diferente para o Ensino Médio e que tem suas relações ao antigo ENEM apontadas por Franco e Bonamino (2001, p.20):

a) na articulação de habilidades com conteúdos, há não apenas tendências progressistas, mas também tendências regressistas, como as que articulam o papel da literatura com a identificação de movimentos literários; b) a listagem das habilidades e, por decorrência, a ênfase da prova privilegia o ensino de ciências, em detrimento dos temas sociais; c) a consolidação do ENEM como um referência nacional para acesso ao ensino superior e ao ensino pós-médio concentraria de maneira inusitada no país a influência da avaliação no ensino médio, o que parece problemático a julgar-se pela influência negativa que as avaliações de acesso ao ensino superior centralizadas ao nível regional tiveram na década de 70 e na década de 80 (FRANCO; BONAMINO, 2001, p.20).

Interessante como Franco e Bonamino abordam o insucesso das políticas de acesso ao ensino superior que foram pensadas nas décadas de 1970 e 1980, e mesmo com o “apagão” do

ensino médio (KRAWCZYK, 2009), na década seguinte, o ENEM surge, mas apenas se torna uma ampla ferramenta de acesso dos estudantes ao ensino superior em 2009. Inclusive, algumas faculdades já aceitavam a nota do exame como forma de acesso.

Para Do Nascimento (2013), o ENEM além de uma grande ferramenta avaliativa, também se tornou uma das grandes ferramentas de democratização do ensino, contra uma proposta exclusiva de formação de uma elite com seletividade extrema no ingresso ao Ensino Superior. Além de ter incentivos para que os alunos prestem a prova, já que a nota é a forma de acesso mais comum às universidades públicas federais, estaduais e particulares (DO NASCIMENTO, 2013).

A democratização do ENEM, se iniciou em 2009, com a chegada do Novo Enem, quando em seus principais objetivos foram alterados e foi inserido a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, assim como também possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (SLONIAK et al, 2013).

Na ótica de Serrao (2014), o Novo Enem também assumiu outra função, para além de servir como critério de avaliação para quem deseja ingressar no ensino superior. Também se tornou um indicador de desempenho das escolas que possuem alunos inscritos, ou seja, o Enem também passou a ter a função certificadora de conclusão do ensino médio (SERRAO, 2014).

Função essa que foi subtraída do Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (Encceja). O Encceja deixou de realizar a certificação de jovens e adultos do ensino médio e passou a ter a função de certificar apenas a escolaridade em nível de ensino fundamental (SERRAO, 2014).

Além das novas funções, o Enem também teve alterações substanciais nas suas matrizes de referências para cada área de conhecimento, que passaram a ser os cinco eixos cognitivos atuais (SERRAO, 2014), a saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Matemática, e Redação. Travitzki (2013) classifica o Novo Enem como um marco, e existem dois modelos de prova na história do Enem: o Enem “original” e o Novo Enem. O Novo Enem seria uma espécie de Enem original, que é uma prova voltada

mais para o raciocínio, porém com uma parte também de vestibular tradicional que é mais focado nos conteúdos curriculares (TRAVITZKI, 2013).

Depois de 2011 o Enem passou a ser obrigatório para estudantes que queiram ingressar em programas como FIES e o Programa Ciência Sem Fronteiras, fazendo assim com que ao longo dos anos o número de inscritos no Enem fosse gradualmente aumentando (SERRAO, 2014).

Travitzki (2013) também identificou algo muito relevante para a temática das políticas públicas educacionais e até sobre o sistema de avaliação, que é o “efeito estado” ou seja, o quanto o estado em que o estudante reside tem efeito na nota do Enem da escola e consequentemente aumentando as médias escolares do estado.

O Distrito Federal, que é o primeiro lugar no “ranking oficial” do Enem 2009, apresenta um desempenho muito abaixo do esperado quando o “efeito estado” é adicionado. Travitzki conclui que o bom desempenho obtido está mais relacionado às condições socioeconômicas dos estudantes que residem no DF do que ao “mérito” do próprio sistema educacional (TRAVITZKI, 2013). Nesse sentido, as condições socioeconômicas podem ser ainda mais determinísticas quando as exigências por tecnologias educacionais à distância se apresentam como uma realidade tal qual vivenciamos no cenário educacional brasileiro durante a pandemia. O ensino à distância entrou em debate com seus modelos, métodos e tecnologias educacionais trazendo vários desafios a todo ambiente educacional que se estende da família à escola, trazendo à tona realidades socioeconômicas distintas. Diante dos desafios, cabe compreender a trajetória do ensino à distância nas políticas educacionais, principalmente diante de um cenário de tecnologias educacionais disruptivas que se impôs de forma mais evidente na pandemia, mas guarda suas origens no início do século passado.

2.4 Ensino à Distância e Ensino Remoto Emergencial

Como é de conhecimento geral, no início de 2020 o mundo inteiro foi acometido por uma pandemia global do novo coronavírus. Todas as escolas, universidades e centros de

ensino foram fechados. Contudo, diante do grande questionamento de como viabilizar o ensino-aprendizagem de milhares de crianças e jovens durante uma pandemia global, a saída foi recorrer a adoção do Ensino à Distância (EAD) (BARBOSA; DA CUNHA, 2020).

A implementação do EAD levantou grandes dúvidas sobre as barreiras que seriam criadas entre os estudantes de classes mais elevadas e os mais vulneráveis (DA SILVA; DA SILVA NETO; DOS SANTOS, 2020). No Brasil, o ensino remoto é mais difundido nas instituições de ensino privadas, já a realidade para as instituições de ensino públicas é muito diferente (BARBOSA; DA CUNHA, 2020).

Antes de estar legalmente amparado, o ensino à distância sendo considerado como uma forma de ensino que não fosse presencial surgiu em meados de 1900, por meio de anúncios de jornais no Rio de Janeiro eram oferecidos cursos profissionalizantes por correspondência (LITTO, 2009).

Em 1923, a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, era uma iniciativa privada que buscava possibilitar uma educação popular por meio da difusão de rádio. A rádio existiu por meio da iniciativa privada até o ano de 1936, quando precisaram doar a rádio para o Ministério da Educação e Saúde. Com o passar dos anos surgiram diversas outras rádios que tinham como propósito a educação, como Rádio-Postal, a Universidade do Ar que foi uma iniciativa do Senac, em 1950 e também o Movimento de Educação de Base, que foi uma iniciativa que partiu da igreja católica por meio da diocese de Natal, no Rio Grande do Norte (LITTO, 2009).

Anos depois, tivemos a educação por meio da televisão, já nos anos 1960 e 1970. Em 1969, houve a criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que buscava realizar a transmissão de programas educativos por meio do rádio, televisão e outros meios aplicáveis. Logo depois, em 1972, houve a criação da TV Educativa (funtevê) que era órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. Até 2009, os canais que eram vinculados com a educação por meio da televisão eram o Canal Futurama, a TV Cultura e a TV Escola (LITTO, 2009).

No Brasil o EAD surgiu legalmente junto com a LDB de 1996, quando a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) foi a primeira instituição que pode de fato abrigar o

EAD. Litto (2009) cita que antes de o EAD era praticado de forma “clandestina” já que não haviam regulamentações sobre a temática (LITTO, 2009).

O decreto que regulamentou o EAD de fato foi o decreto nº2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e trouxe o conceito oficial do Ensino à distância que é:

Forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (LITTO, 2009).

Em 2005, com o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, houveram novas regulamentações para o EAD e estreava a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramentas de aprendizagem. Além das TICs, o decreto estabeleceu novas regulamentações sobre a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, apresentação de dissertações e etc. Também foi incluído que as atividades presenciais devem prevalecer sobre os demais resultados avaliativos durante a aprendizagem (LITTO, 2009).

Ao longo da história o EAD surgiu como a necessidade de atender a demanda de um mundo cada vez mais globalizado, buscando preencher as lacunas de educação e formação da sociedade contemporânea (JUNIOR, 2009). Como vimos anteriormente, a educação até os anos 1990 não era universalizada, e o ensino à distância surge como uma possibilidade de exercer esse papel de prover maior universalização.

Desde então, o EAD vem se configurando com o desenvolvimentos de recursos tecnológicos, métodos, materiais, e projetos pedagógicos incrementais acumulativos que desembocam em um cenário tecnológico disruptivo em 2020, com a chegada da pandemia. O termo EAD surgiu como uma solução alternativa para o problema educacional de fechamento de escolas para evitar a aglomeração de pessoas, e evitar uma maior proliferação do coronavírus. Como é descrito por Joye, Moreira e Rocha (2020), a educação praticada durante a pandemia não se caracteriza como ensino à distância, pois o objetivo principal das aulas é fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais como uma maneira de minimizar os efeitos do isolamento social durante a crise sanitária (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

O nome mais apropriado ao que foi realizado durante a pandemia é o ensino remoto emergencial (ERE) ou como alguns autores preferem chamar “educação remota em caráter emergencial” ou “atividade educacional remota emergencial”. Para Joye, Moreira e Rocha, o ERE se assemelha bastante com o EAD, mas tem diferenças pontuais que fazem grande diferença. A primeira diferença é que o aluno no ERE está inserido no mesmo estilo de aula que a educação presencial proporciona, que é a educação de modelo expositivo tradicional (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A segunda diferença é que no ERE, o docente não teve a oportunidade de um treinamento prévio, foi necessário uma adaptação do professor para lecionar em tal emergência, para produzir videoaulas, lecionar por meio de videochamadas e se habituar com o que Joye, Moreira e Rocha denominam de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). A terceira diferença apontada é o perfil do aluno do ERE, que ainda está na fase de criação de uma autonomia com relação aos estudos e a única relação educacional que ele possui contato é unilateral com o professor (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Para Cardoso (2021) as principais diferenças entre o EAD e o ERE é que as aulas do EAD são aulas assíncronas e gravadas, enquanto no ERE as aulas são preferencialmente em tempo real e nos mesmos horários em que o estudante estaria em sala de aula presencial. Só que além disso, o ERE trouxe as metodologias e práticas pedagógicas que estavam presentes no ensino presencial.

Cardoso (2021) conclui que o ERE se assemelha com o EAD no que se refere a uma educação que é mediada pela tecnologia mas com os mesmos princípios do presencial e que esbarrou em diversos desafios no Brasil, como a falta de acesso a eletrônicos, falta de acesso a internet, infraestrutura adequada e também a falta de ambiente apropriado ao estudo. Os professores também complementam que embora estivessem preparados para ministrar as aulas, sentiam que o ensino não estava sendo eficaz pela falta de participação dos estudantes no processo de ensino como um todo (CARDOSO, 2021).

Além das diversas dificuldades enfrentadas pelos docentes e estudantes, Cardoso (2021) aponta que também existiram pontos positivos no ERE, como a estimulação dos estudantes a serem mais autônomos, organizados e responsáveis sem que exista uma cobrança

dos docentes, assim como também proporciona aos docentes mais familiaridade com as tecnologias de ensino, dando assim uma maior dinâmica nas estratégias educacionais dentro de sala de aula.

Barbosa e Da Cunha (2020) complementam o debate sobre o ERE abordando a desigualdade social e de acesso às TICs: "Para além disso, esbarra-se em uma profunda desigualdade social que já determinava quem teria direito à educação de qualidade". O ERE trouxe também uma desigualdade de acesso à educação, pois para a participação nas aulas é necessário que o estudante e professor tenham pelo menos acesso à internet e um aparelho eletrônico que seja capaz de acessar os AVAs, como um *smartphone*, *tablets* ou computador (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). Além disso, as realidades dos alunos eram muito distintas, tendo famílias que compartilhavam o mesmo espaço físico para atividades de trabalho, afazeres domésticos e educação.

A desigualdade de acesso à educação revelada por Joye, Moreira e Rocha foi reiterada por Macedo (2021), que ao utilizar a Pesquisa TIC domicílios de 2019 complementou que 20 milhões de casas no Brasil não possuíam acesso à internet. Os aprofundamentos por classe revelam uma tremenda desigualdade, já que nas classes A e B, a presença de internet nos lares beirava o 100%, nas classes D e E a queda já era para 50% dos lares. Sobre computador em casa, na classe A estava em 95% e na classe B 85%, porém, quando falamos das classes D e E, cai para 14% o números de lares com computador (MACEDO, 2021).

Com esses números apresentados por Macedo (2021) e a TIC domicílios podemos ver que um ano antes do período pandêmico nós temos uma grande parte das famílias majoritariamente pobres com a ausência do computador em casa, são 86% de domicílios que não possuem o equipamento mais adequado para frequentar as aulas remotas, e 28% que não tem a possibilidade de participar de nada remotamente pois não possuem internet em casa.

Para complementar os dados da TIC domicílios, Macedo (2021) utilizou também os dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020, e revelaram que mais de 8 milhões de crianças entre 6 e 14 anos ficaram sem realizar atividades escolares entre março e julho de 2020. Porém, quando falamos das crianças "mais ricas", apenas 4% delas ficaram sem quaisquer atividades escolares. De acordo com Macedo, o relatório da RPS conclui que o

Estado falhou no acompanhamento das famílias mais pobres e que a diferença letiva das atividades escolares realizadas pelas crianças mais ricas para as mais pobres pode chegar a 224 horas, ou o equivalente a 50 dias letivos.

A exclusão digital é definida por Sorj (2005, p.102) como as consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso a computadores e internet. Na definição citada, os efeitos da exclusão digital são muitos em relação a uma parcela muito grande da população brasileira. E ano após ano, com o crescimento avançado da indústria da tecnologia, cada vez mais nós temos mais objetos eletrônicos que pertencem a uma condição de vida civilizada, como é o caso da televisão atualmente.

Embora já existente, a exclusão digital foi mais evidente durante o período pandêmico, pois como ilustra o estudo realizado por De Oliveira, Santana e Silva (2021, p.64) a maioria dos estudantes se revelou desestimulada com as dificuldades de acesso às aulas, além dos demais que ainda tiveram que lidar com a falta de um acesso à internet e de eletrônicos capazes de acessar os conteúdos disponibilizados pela escola (DE OLIVEIRA; SANTANA; SILVA, 2021, p. 64).

A digitalização do ensino não trouxe somente barreiras tecnológicas, mas também de comunicação, já que a interação entre professor e aluno é prejudicada em relação aos estudos também (DE OLIVEIRA; SANTANA; SILVA, 2021, p.64). Essa comunicação prejudicada acaba fazendo com que o aluno necessite ser mais autônomo para conseguir controlar uma rotina de estudo.

O processo de autonomia do estudante acaba também gerando ao professor um excesso de funções, na tentativa de auxiliar o estudante da melhor maneira (DE OLIVEIRA; SANTANA; SILVA, 2021, p. 66). O estudante não é o único ator envolvido que terá uma sobrecarga maior para tentar compensar as dificuldades de comunicação gerada pela digitalização do ensino. Tal processo é melhor descrito por Dos Santos e Dos Reis (2021, p.14), o comprometimento com a aprendizagem, vai demandar do estudante que ele tenha autonomia e autogestão sobre o seu processo de aprendizagem e que ele se reconheça como sujeito ativo do processo de aprender.

Com relação à autonomia do estudante, Macedo (2021) revela um dado bem importante sobre o ensino remoto emergencial. De acordo com Macedo, na rede estadual de educação de São Paulo, mesmo com a implementação de transmissões de aulas online que não consomem dados de internet, apenas 27% dos estudantes frequentaram atividades que mensuraram presença no período entre maio e junho de 2020 (MACEDO, 2021). Isso demonstra que embora muitos estudantes não frequentassem as aulas por impossibilidade, uma outra parte sequer frequentava as aulas, mesmo tendo acesso à internet.

Com todo esse cenário pandêmico, com a latente exclusão digital e um MEC que, passando por instabilidades, tentava a todo custo ignorar a pandemia e as injustiças educacionais, Macedo (2021) sinaliza que a educação no Brasil se tornou privilégio para poucos estudantes, que coincidentemente são de classes sociais mais elevadas.

Com o agravamento da pandemia e o fechamento das escolas e faculdades por todo o Brasil, o Enem se tornou uma grande incógnita, pois desde a sua criação em 1998, todas as provas do Enem anteriores foram realizadas de forma presencial. Além de incertezas sobre o Enem, a pandemia gerou incertezas com relação a democratização do acesso à escola em tempos de pandemia (NAZARETH, 2021).

De acordo com Macedo (2021), a ausência do Estado nas políticas educacionais também se deve por conta da instabilidade dentro do Governo Federal e principalmente o MEC. Mesmo com o número de obtidos crescente, o MEC recusava adiar as provas do Enem, inclusive com falas do Ministro da Educação afirmando que o sistema educacional “não foi feito para corrigir injustiças” (MACEDO, 2021).

Para Nazareth (2021) o posicionamento do MEC contra o adiamento do exame revela um desconhecimento da história e das funções que o Enem cumpre no sistema de avaliação. Nazareth também argumenta que o MEC tomou a decisão sem ter conhecimento de quantos estudantes possuem acesso às atividades remotas praticadas pelas escolas naquele momento de pandemia.

Como abordado anteriormente, o Enem possui uma importância dentro do sistema de avaliação como um indicador da educação do aluno que está saindo do ensino médio e também do estudante que busca a oportunidade de ingressar no ensino superior. A prova do

Enem é comumente realizada ao final do ano letivo, para que o estudante possa aplicar na prova os conhecimentos que foram estudados durante o ano letivo.

É possível depreender do artigo de Nazareth que em um cenário de tantas incertezas, em que não se sabia nem se os estudantes estavam tendo acesso à educação remota, considerando que uma porcentagem considerável de brasileiros possui os aparelhos necessários para realizar as atividades educacionais. Esse debate está relacionado com outro debate muito antigo no campo educacional, que é a dualidade educacional.

De acordo com Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), a dualidade educacional trata-se da separação entre a classe menos favorecida e a classe mais favorecida no campo da educação. Para os autores a dualidade educacional é mais acentuada no ensino médio pois ao longo do tempo se configurou como a preparação das classes mais elevadas para as universidades e as classes menos favorecidas eram conseqüentemente preparadas para o mercado de trabalho, tornando assim a mão de obra das classes favorecidas mais qualificada (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

Como Nazareth (2021) cita, em diversas manifestações do então Ministro da Educação, ele afirma que o Enem é uma competição e também diz que o exame não foi feito para corrigir injustiças. Todas essas falas citadas foram ditas pelo Ministro antes do adiamento do Enem, e estavam sendo utilizadas para defender o posicionamento de não adiar a prova. Essas afirmações para Nazareth, descaracteriza todo o papel do Enem no sistema educacional, que é avaliar os estudantes ao final da educação, e adiciona ao exame apenas o papel de classificar os estudantes para o ensino superior (NAZARETH, 2021).

Antes do período pandêmico, já era notório que as escolas particulares obtinham vantagem sobre as escolas públicas no ensino básico. Com os dados do SAEB, Moraes e Belluzzo (2014) conseguiram concluir que a escola particular tem um desempenho nas provas do SAEB melhor que a escola pública. A análise descritiva realizada pelos autores na base de dados do SAEB de 2005, conseguiu-se notar que os estudantes da escola pública possuem um pico de densidade na nota 200, enquanto a escola particular tem um pico de densidade na nota 300. No quesito de média dos estudantes, a escola pública possui uma média de 240,20, enquanto os estudantes da escola particular possuem média de 294,30. Nas medianas, os

estudantes da escola pública ficam com 238,00 e os estudantes da escola particular com 297,90. Mesmo nos dados do SAEB 2005 também é descrito a diferença de nível socioeconômico dos estudantes, pois em uma escala de 0 a 8, os estudantes da escola privada ficam na escala de 5,36, enquanto a escola pública fica em 3,72 (MORAES; BELLUZO, 2014).

A decisão do MEC mesmo que não tenha se concretizado, para Nazareth (2021) demonstrou um posicionamento a favor da desigualdade, que durante a pandemia foi aprofundada, tendo em vista as diferentes condições de acesso à internet entre os estudantes de escola pública e privada. É possível concluir que a exclusão digital durante o ensino remoto para os estudantes do ensino médio é ainda mais grave, tendo em vista que são os anos finais na escola e uma fase determinante para o estudante.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Em busca de alcançar os objetivos propostos e responder a questão de pesquisa, este estudo adotou a metodologia qualitativa descritiva e exploratória. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa “responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e que não podem ser meramente quantificadas.

A pesquisa é do tipo exploratória pois, alinhado com Raupp e Bauren (2006), há pouco conhecimento sobre o tema que está sendo abordado, além de estarmos buscando conhecer com maior profundidade sobre a preparação de estudantes do Ensino Médio para o Enem durante o Ensino Remoto. A pesquisa também se configura como descritiva pois também busca descrever características de um fenômeno, que foi a educação em tempos de Ensino Remoto, utilizando de textos e documentos para auxiliar na construção de conhecimento (RAUPP; BAUREN, 2006) .

Esta pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva foi baseada no método de estudo de caso com abrangência no Distrito Federal, que segundo Travitzki (2013) apresenta um bom

desempenho relacionado às condições socioeconômicas dos estudantes que residem no Distrito Federal-DF do que ao “mérito” do próprio sistema educacional.

Levando em consideração que a pesquisa busca entender como o sistema e os mecanismos de avaliação foram implementados no último ano do ensino médio do DF, também procura investigar quais tipos de avaliação foram realizados e se a ausência de algum deles teve influência na educação dos estudantes e na cultura avaliativa que já era preestabelecida, tendo os estudantes como os atores principais e mais influenciados na preparação para o ingresso no ensino superior, sendo os sujeitos da pesquisa.

As técnicas de pesquisa adotadas na coleta de dados foram a revisão bibliográfica sistemática e a pesquisa de campo com entrevistas norteadas por roteiros semiestruturados. A **revisão bibliográfica sistemática** se justifica como um levantamento de fontes bibliográficas de outras pesquisas científicas, mais especificamente estudos de caso realizados sobre o ensino remoto em outras partes do Brasil e as diferenças em relação ao ensino remoto implementado no Distrito Federal. Como forma complementar a revisão bibliográfica sistemática e trazer para dentro da pesquisa a percepção dos estudantes do Distrito Federal sobre como ocorreu o ensino remoto, também foram realizadas entrevistas com questionário semi-estruturado aplicado aos atores (sujeitos da pesquisa) que estavam na ponta das políticas educacionais praticadas durante a pandemia, os estudantes.

3.1 Revisão Bibliográfica Sistemática

A Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) é descrita por Levi e Ellis (2006) como:

A Revisão bibliográfica sistemática é o processo de coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um conjunto de artigos científicos com o propósito de criar um embasamento teórico-científico (estado da arte) sobre um determinado tópico ou assunto pesquisado (LEVI; ELLIS, 2006).

Por ser sistemática, a RBS possui um roteiro que deve ser seguido para que possa ser realizada da forma correta, para isso é constituída de três grandes fases. A primeira fase é a entrada, que será composta por seis etapas: Problema; objetivos; fontes primárias; *strings* de busca; critérios de inclusão; método e ferramentas; e cronograma (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011).

A primeira fase é referente a organização da pesquisa e por isso estará presente no método de pesquisa, diferente das demais fases. O problema e objetivos da RBS são os mesmos da pesquisa e já foram definidos anteriormente, por isso não serão repetidos.

A fonte primária, segundo Conforto, Amaral e Silva (2011) são fontes que se “constituem de artigos, periódicos ou bases de dados que serão úteis para a definição de palavras-chave e identificação dos principais autores e artigos relevantes”. Como fonte primária de artigos ou periódicos para definição de palavras-chave foram utilizados os artigos do referencial teórico e as principais palavras que retornaram foram: **sistema de avaliação; enem; ensino médio; avaliação escolar; e ensino remoto**. Buscando utilizar a RBS como uma forma de entender a realidade dos estudantes e professores além do Distrito Federal, utilizamos como critério para separar as pesquisas caracterizadas como estudos de caso.

As *strings* de busca definidas são: **ensino médio; ensino remoto; e avaliação**. O teste utilizado para definição de strings foi o processo definido por Conforto, Amaral e Silva (2011) como teste e adaptação, às combinações. Foram testadas também as *strings* “**estudo de caso**” e “**pandemia**” e “**estudante**”, porém as que retornaram um resultado mais satisfatório foram as definidas anteriormente. As bibliotecas digitais foram: **Google Acadêmico, Spell e Scielo**. Dentro da Scielo em específico, foi selecionada a revista Educação e Sociedade, por ser a mais direcionada para o tema. As bibliotecas digitais foram selecionadas por serem as que permitem acesso a praticamente todas as produções acadêmicas relativas ao tema procurado.

Na plataforma **Spell**, as *strings* de busca foram adicionadas separadamente sendo: “**ensino médio**” OU “**ensino remoto**” OU “**avaliação**” E “**estudo de caso**” (ensino médio OR ensino remoto OR avaliação AND estudo de caso). Na plataforma **Scielo**, as *strings* de busca foram adicionadas separadamente porém trazendo apenas OU, sendo: “ensino médio” OU “ensino remoto” OU “avaliação” OU “estudo de caso” (ensino médio OR ensino remoto OR avaliação OR estudo de caso). Já no **Google Acadêmico**, que possui um mecanismo de busca integrativo e com busca por palavras dentro do texto, foram utilizadas as *strings* juntas, sendo: “**ensino médio**” E “**ensino remoto**” E “**avaliação**” E “**estudo de caso**” (ensino médio AND ensino remoto AND avaliação).

Em relação aos critérios de inclusão de artigos na revisão, o critério primordial é que sejam pesquisas que buscam realizar um estudo de caso sobre o respectivo tema durante o período pandêmico e que tenham relação com as avaliações escolares de ensino médio. Além

do principal critério de busca, também serão utilizados filtros de busca. O primeiro filtro de busca é a data em que as pesquisas foram selecionadas no período entre 2020 e 2022, uma vez que o corte temporal da pesquisa se restringe ao período pandêmico que teve início em 2020 até 2022. Outro filtro de busca foi a língua portuguesa das pesquisas.

Como critério de qualificação dos artigos, buscando definir a importância do artigo para o presente estudo, tendo esses critérios de qualificação relação com o objetivo desta RBS (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011). Os critérios de qualificação foram: metodologia empregada no estudo; objetivos; e fonte de dados utilizada.

Para sistematização e organização da literatura, foram utilizados o *Microsoft Excel* e o Mendeley, sendo o Mendeley a base de dados dos artigos selecionados e juntamente ao *Microsoft Excel* ajudando a organizar e classificar os artigos.

A segunda fase da revisão bibliográfica sistemática foi baseada no processamento, que também é conhecida como a fase da leitura e fichamento para a coleta de informações. Nesta fase os processos da fase anterior são executados, os artigos são selecionados, a leitura e fichamento são feitos e armazenados na planilha do *Excel*.

As informações armazenadas foram: Autores; ano; estado do país; base de dados; objetivos; metodologia; e resultados. Pode ocorrer o caso de alguma variável ficar vazia por falta da informação necessária, sendo marcado com N/E, abreviatura de Não Encontrado.

A terceira fase da revisão bibliográfica sistemática é a fase conhecida como saída, também conhecida como a fase de análise e escrita da revisão. A etapa está dividida em três fases: alertas; cadastro e arquivo; e síntese e resultados. A etapa de alerta é útil para priorizar e conseqüentemente identificar os principais artigos e periódicos. A etapa de cadastro e arquivo serve para o gerenciamento de referências por meio do Mendeley. A etapa de síntese e resultados serve para a realização da síntese da bibliografia estudada e os resultados da sistematização da bibliografia possam ser vistos.

De acordo com o que foi proposto, foi dado início para a segunda parte da revisão bibliográfica realizando as buscas nas bases de dados definidas anteriormente. O Google Acadêmico foi a primeira base de dados em que a pesquisa foi realizada, pois na definição de *strings* era de conhecimento que seria a base de dados mais densa para a pesquisa pois a pesquisa do google é feito por palavras nos títulos dos artigos e também contida no interior dos próprios artigos.

Recapitulando as *strings*, foram utilizadas “ensino médio” E “ensino remoto” E “avaliação” E “estudo de caso”. A pesquisa realizada retornou 1950 resultados, o equivalente a 200 páginas de busca, com os filtros de data sendo definido o período de 2020 até 2022, ordenados por relevância e em português. Embora a abundância dos resultados, notou-se que ele começava a buscar por artigos que tinham todas as *strings* dentro dos artigos, porém notou-se que depois de algumas páginas de busca o resultado já não era de relevância para a pesquisa, então foi definido o escopo das 100 pesquisas mais “relevantes” das *strings* de busca no Google Acadêmico.

Na base de dados Scielo, as *strings* eram utilizadas com o OU no lugar do E que era utilizado no Google Acadêmico, para trazer um escopo mais abrangente e mais resultados com as palavras de busca, utilizando apenas o filtro de data, sendo o mesmo do Acadêmico, 2020 até 2022. A pesquisa retornou apenas 18 pesquisas na plataforma e foi a *string* de busca que mais gerou resultados, pois os resultados com E foram iguais a zero.

A última base de dados e a menos satisfatória foi a Spell. As *strings* de busca que deram algum resultado na plataforma foram com OU e um E “estudo de caso”, e o resultado foram 12 pesquisas. Com as *strings* com E o resultado foi igual a zero e apenas com OU o site não conseguiu reproduzir algum tipo de resultado.

Dentro dos critérios de inclusão, no Google Acadêmico foram selecionados 23 estudos de caso que têm relação com o tema, e 77 pesquisas não atenderam aos mesmos critérios. Na Scielo, dos 18 textos encontrados, apenas um deles foi selecionado e na plataforma Spell, nenhuma das pesquisas atenderam aos critérios de inclusão e não foram selecionadas. O resultado é uma taxa de conversão de 23% para o Google Acadêmico, uma taxa de conversão de 5% para a Scielo e 0% para o Spell.

Após os critérios de inclusão, foi executado o critério de qualificação para definir a importância do artigo para o estudo, lembrando que os critérios definidos para qualificação são: metodologia empregada no estudo; objetivo; e fonte de dados utilizada. Por meio dos critérios de qualificação, dois textos foram retirados da RBS, restando assim 22 textos válidos.

3.2 Entrevistas

Como método de coleta de dados, as entrevistas para Minayo (2011) são uma estratégia utilizada no processo de trabalho de campo, e nada mais é do que uma conversa a dois ou entre vários interlocutores e realizada por iniciativa do entrevistador. Minayo também descreve que o objetivo da entrevista é construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa ou que sejam de temáticas que sejam igualmente pertinentes ao objetivo final.

Para esta pesquisa, a classificação de entrevista utilizada foi a semiestruturada, que busca combinar perguntas fechadas e abertas, para que o entrevistado possa discorrer sobre o tema sem se prender ao questionário formulado (MINAYO, 2011). É muito importante que o entrevistado consiga trazer uma percepção guiada por meio do questionário, mas que não se prenda somente às questões formuladas.

Alinhado ao objetivo da pesquisa, os participantes selecionados para entrevista foram os estudantes da Universidade de Brasília que ingressaram na UnB em 2022, sem restrição de curso, que realizaram parte do Ensino Remoto Emergencial durante o período de ensino médio, em escola pública ou privada. A escolha do grupo de estudantes se justifica pelo fato de serem estudantes que precisaram estudar durante o período de Ensino Remoto Emergencial e que conseguiram alcançar o tão desejado ingresso ao Ensino Superior.

Quadro 1 - Entrevistados

Entrevistado	Escola	Tipo de Escola	Data da Reunião
1	Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte	Pública	15/08/2022
2	Instituto Federal de Brasília - Asa Norte	Pública	16/08/2022
3	Colégio Rogacionista	Particular	16/08/2022
4	Colégio Rogacionista	Particular	19/08/2022
5	Colégio Objetivo	Particular	19/08/2022
6	Leonardo da Vinci	Particular	20/08/2022

7	Único Educacional	Particular	20/08/2022
8	Centro de Ensino Médio 04 - Sobradinho II	Pública	21/08/2022
9	Centro de Ensino Médio 01 - Sobradinho	Pública	21/08/2022
10	Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte	Pública	21/08/2022

Fonte: Autoria própria

O roteiro de entrevista, vide apêndice, é constituído por 15 questões, buscando entender a percepção dos estudantes acerca do Ensino Remoto e também sobre temas centrais da escola como: meios de acesso às aulas; diferenças entre o ensino presencial e remoto; dificuldades de estudo; motivação; tipos de avaliação aplicadas; importância das avaliações; importância do Enem; avaliação do Enem; repercussão de acesso ao ensino superior; e desigualdades na educação. O roteiro foi aplicado nas entrevistas, sendo realizada majoritariamente de forma presencial e também via videoconferências, sendo gravadas para que o áudio pudesse ser transcrito e utilizado na análise do conteúdo. Os dados obtidos através das entrevistas foram organizados em categorias de análise e dentro delas, suas subcategorias, sendo elas:

Quadro 2 - Categorias temáticas

Categorias	Subcategorias
Adaptações para o início do ensino remoto sob o paradigma virtual	Adaptações incrementais; Adaptações disruptivas;
Visão do corpo discente sobre a modalidade remoto emergencial (análise diagnóstica SWOT)	Dificuldades; Desvantagens; Vantagens; Oportunidades;
Equipamentos, materiais e infraestrutura	Equipamentos; Materiais; Infraestrutura;

Organização escolar	Métodos de ensino; Sistema de avaliação escolar; Corpo docente; Suporte ao aluno;
Visão do corpo discente sobre o Enem	Importância do Enem; Interferências no plano de estudo durante a pandemia; Avaliação do Enem;
Distinção entre os tipos de escola	Disparidade educacional entre escola pública e privada; Similaridade no ensino remoto entre escola pública e privada; Dissimilaridades no ensino remoto entre escola pública e privada.

Fonte: Autoria própria

3.3 Análise dos dados

Após a realização das entrevistas, a análise dos dados provenientes foram realizadas por meio do método Análise de Conteúdo, que tem como expoente e principal autora do tema Laurence Bardin. O processo é composto de três etapas, sendo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 2015).

A pré-análise é a etapa em que é feita a seleção e organização dos documentos que serão analisados posteriormente e também sistematizar as ideias iniciais, para que seja possível realizar o desenvolvimento das operações sucessivas. Foram realizadas transcrições literais das entrevistas em um documento de formato *Word* e armazenadas para a próxima etapa.

A etapa de exploração do material, de acordo com Bardin (2015), diz respeito à fase “longa e fastidiosa” e que consiste essencialmente em operações de codificação e reagrupamento das unidades de registro de acordo com as categorias temáticas que foram definidas anteriormente.

O tratamento dos resultados é a parte final, em que os dados brutos são tratados que foram gerados pelas fases anteriores possam ser significativos e válidos, ou seja, para que possam gerar interpretações acerca dos objetivos da pesquisa. Durante o tratamento dos resultados, o analista pode propor inferências e até adiantar interpretações que se relacionem com os objetivos propostos (BARDIN, 2015).

As categorias temáticas que foram definidas acima, para gerar os dados e insumos obtidos, foram agrupadas por meio da percepção de padrões nas respostas, de pontos que eram comumente abordados pelos estudantes. Cabe ressaltar que de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2015), os resultados obtidos obedecem os princípios da representatividade, já que o número de estudantes dos dois tipos de escola são iguais; da pertinência, já que as categorias pertencem ao quadro teórico definido; da exclusão mútua, já que os elementos não se classificam em duas ou mais categorias; da homogeneidade, já que um único princípio de classificação governa a organização das categorias; da objetividade e fidelidade já que não ocorrem as distorções devida a subjetividade dos códigos; da produtividade, tendo em vista que o conjunto de categorias é produtivo e fornece resultados férteis.

4 RESULTADOS

4.1 Revisão bibliográfica sistemática

4.1.1 O panorama de produção acadêmica

Dentro dos diversos artigos e pesquisas produzidas sobre o ensino remoto durante a pandemia, apenas 22 pesquisas que passaram pelos filtros definidos para construção da presente Revisão Bibliográfica Sistemática.

Um fato curioso e relevante para a pesquisa é que grande parte das produções de estudo de casos selecionados são de autores que estudaram escolas do Nordeste do Brasil, sendo o estado da Paraíba o mais estudado, com 5 estudos de caso realizados. Do total de 22 pesquisas, 13 são do Nordeste, a maioria delas, sendo divididas entre os estados da Paraíba, Ceará, Piauí, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Norte. Outro fato curioso é que o estado de São Paulo não aparece na lista, sendo a região sudeste sendo representada pelo Rio de

Janeiro e Minas Gerais, também é importante pontuar a ausência das regiões Norte e Centro-Oeste na produção de pesquisas acerca do tema proposto nesta RBS.

Metodologicamente também as pesquisas se assemelham bastante, tendo em vista que 86% das pesquisas utilizaram a coleta de dados por meio de questionário como uma forma de coletar insumos para realização da pesquisa. Quase que em sua totalidade também, os questionários foram realizados de forma online, por se tratarem de pesquisas realizadas em período pandêmico.

Por meio da leitura dos textos e relacionado com o objetivo das pesquisas foi possível distinguir três categorias temáticas principais em que as pesquisas serão divididas para que os resultados alcançados possam ser comparados com pesquisas de objetivo semelhante. As três categorias de objetivo são: **prática docente durante a pandemia; estudo durante o Ensino Remoto Emergencial; e metodologias de ensino**. Os principais pontos que foram descritos nas categorias foram: o objetivo da pesquisa; metodologia utilizada; e resultados alcançados pela pesquisa.

A categoria de **prática docente durante a pandemia** possui os autores: SANTOS, 2022; SCHNOBLI; BERNARDES, 2022; FREITAS *et al.*, 2021; SANTIAGO *et al.*, 2022. A segunda categoria, de **estudo durante o Ensino Remoto Emergencial** possui os autores: FERNANDES *et al.*, 2022; GONÇALVES, 2021; AZEVEDO, 2021; CÔRREA, 2021; FONTOURA, 2022; ANDRADE; SILVA; MELO, 2020; PEREIRA; 2021; LUCAS; MOITA, 2020; SOUSA; ROSA; CARDOSO, 2020; VIEIRA, 2021; PEREIRA; LEITE; BASILIO, 2021. A terceira categoria, **metodologias de ensino**, possui os autores: LIMA; LIMA, 2020; MARTINS, 2022; FREITAS; FRANÇA, 2021; NASCIMENTO; LUCAS, 2020; ALMEIDA; DANTAS; FERREIRA, 2021; BRANDÃO; PEREIRA; VIEIRA JR, 2021; ALMEIDA; DALBEN, 2020.

4.1.2 Prática docente durante a pandemia

A primeira pesquisa encontrada da categoria é: O ensino remoto de física em tempos de pandemia: um estudo de caso na rede pública estadual na cidade de Parnaíba-PI. O autor Francisco Willian Costa dos Santos produziu a sua pesquisa em um Trabalho de Conclusão de Curso, na cidade de Parnaíba, no Piauí, no ano de 2022.

O objetivo da pesquisa era analisar os desafios enfrentados pelos docentes de Física do ensino médio na cidade em questão, no processo de aprendizagem do ensino remoto. Foi realizado um estudo de caso exploratório com a aplicação de questionário obtendo a resposta de 10 professores da rede pública. O estudo de Santos (2022) mostrou que uma das maiores dificuldades encontradas pelos docentes durante o ensino remoto foi ter o acesso à uma internet de qualidade tanto para os professores quanto para os alunos.

Em meio a pandemia os professores esbarraram na falta de motivação para continuar os estudos somados à falta de acesso adequado aos meios tecnológicos, se tornando uma grande barreira para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (SANTOS, 2022). Santos conclui que “a pandemia da Covid-19, além de trazer inúmeros desafios, só enfatizou como a desigualdade social está presente” (SANTOS, 2022).

Já a segunda pesquisa foi realizada por Carina de Camargo Schnobli e Fernando Frederico Bernardes, intitulada de: Percepções sobre o ensino de geografia através da modalidade remota: estudo de caso na cidade de Francisco Beltrão/PR. A pesquisa foi publicada em 2022 tendo como objetivo principal entender como o ensino de Geografia está se desenvolvendo na atualidade, por meio do ensino remoto no município de Francisco Beltrão no Paraná.

A pesquisa realizou um estudo de caso quali-quantitativo por meio da aplicação de questionário que buscava entender mais sobre o ensino da Geografia durante o ensino remoto. O questionário foi aplicado e os dados coletados foram de 104 estudantes e 9 professores. A pesquisa de Schnobli e Bernardes (2022) compreende que o ensino remoto traz algumas vantagens em sua concepção, como estar em sua casa, o que culmina na diminuição do risco de contaminação por Covid-19 e assim sendo possível o prosseguimento dos estudos por parte dos estudantes e professores. Mesmo não sendo a forma ideal de ensino e aprendizagem, os autores apontam que a modalidade de Ensino Remoto Emergencial vai ao encontro de todos, pois se torna viável até para quem tem equipamentos de “razoável qualidade”. Os autores concluem que fica claro a importância do ensino presencial na vida dos estudantes, já que durante a pandemia não tivemos uma formação plena, apenas uma formação conteudista como foi evidenciado na pesquisa.

A terceira pesquisa: Aplicação de tecnologias digitais no ensino remoto em escola de Ensino Médio integrado à educação profissional, foi realizada por Caetano Roberto Sousa Freitas e demais autores, em 2021 no Estado do Ceará. A pesquisa tem como objetivo saber

como o ensino remoto interferiu no modo de ensino do professor e na aprendizagem dos estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Salaberga Gomes de Matos, localizada em Maranguape, Ceará.

Foi realizado um estudo de caso com aplicação de questionário semiestruturado sobre o ensino remoto na escola em questão, sendo assim a sua fonte de dados a coleta e análise de dados do questionário semiestruturado. É apontado que embora seja perceptível a grande disponibilização de materiais para os estudantes e a frequência aproximada dos estudantes de 80%, não é possível garantir que os estudantes tenham tido um bom rendimento de aprendizagem. Ao concluir, o autor ressalta que o ensino remoto também trouxe um aumento de carga de trabalho para os professores, principalmente as professoras, e que é um tema que merece investigações futuras.

A última pesquisa desta área temática é de Silvany Bastos Santiago e demais autores, intitulada de: As práticas de avaliação da aprendizagem no ensino remoto: uma análise dos docentes de Química na Região Metropolitana de Fortaleza - CE. A pesquisa foi realizada em 2022 no estado do Ceará e tem como objetivo descrever e conhecer e descrever as metodologias de avaliação da aprendizagem que foram utilizadas durante o ensino remoto pelos professores das escolas públicas da região metropolitana de Fortaleza.

A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso que foi realizado por meio de aplicação de questionário com os professores, sendo essa a sua fonte primária de dados. A pesquisa apontou duas peculiaridades dos docentes investigados: a primeira foi uma conduta de compaixão por parte dos professores, diante das dificuldades que os estudantes estavam enfrentando no período pandêmico, sendo as mais recorrentes os problemas de saúde física e mental. A segunda peculiaridade foi que os professores de Química em geral não enfrentaram grandes problemas para adequarem a sua prática avaliativa de dar aulas e aplicar avaliações, porém compreendem que alguns dos estudantes conseguiram aprovação sem dominar os conteúdos.

4.1.3 Estudo durante o Ensino Remoto Emergencial

Para dar início a área temática Estudo durante o Ensino Remoto Emergencial, a primeira pesquisa é de Fernandes *et al* (2022), intitulada de: Os desafios do ensino remoto e as aplicações da BNCC no ensino médio: um estudo de caso a partir da escola estadual de

ensino fundamental de Monte Santo, Campina Grande, Paraíba, Brasil. A pesquisa tem como objetivo a proposição de uma reflexão sobre a construção das bases curriculares de ensino que foram propostas pelo MEC e observar como ela se contextualiza na realidade dos estudantes do 2º ano do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Monte Santo.

Metodologicamente, a pesquisa busca realizar um estudo de caso com levantamento bibliográfico e entrevista com pessoas ligadas ao problema de pesquisa e análise de exemplo. Para isso, foram entrevistados turmas de alunos do 2º ano do ensino médio, tendo 35 alunos e uma faixa etária entre 16 e 19 anos.

Os resultados alcançados pela pesquisa de Fernandes *et al* (2022) conseguiram mostrar que a prática e a teoria são indissociáveis, permitindo que o ensino e aprendizagem para os estudantes seja integrador, além de fomentar a participação dos estudantes independente de suas dificuldades (FERNANDES *et al*, 2022).

A segunda pesquisa é um Trabalho de Conclusão de Curso, realizado por Flávia de Souza Lima Gonçalves, com o título de: O Ensino Remoto Emergencial e o ensino da matemática: percepção dos estudantes e professores de matemática durante a pandemia do novo coronavírus na cidade de Desterro-PB.

O objetivo da pesquisa é: “apresentar a percepção dos professores e estudantes do Ensino Médio da cidade de Desterro-PB, sobre o ensino remoto de Matemática durante a pandemia do Novo Coronavírus.” (GONÇALVES, 2021). Para alcançar o objetivo, a pesquisa realizou um estudo de caso, através da coleta de dados por meio de questionário com 3 professores e 69 alunos do Ensino Médio.

A pesquisa de Gonçalves (2021) conclui que durante as aulas de matemática, constatou-se que a metodologia que o professor utilizava ajudava os estudantes a compreenderem melhor o conteúdo que estava sendo ministrado. Gonçalves finaliza relatando que a pesquisa ajudou a ampliar os conhecimentos a respeito do uso das tecnologias; do ensino remoto; e o ensino e aprendizagem dos estudantes e professores durante o período de pandemia.

Já o terceiro estudo: Limites e possibilidades do Ensino Remoto Emergencial na rede pública estadual da escola de ensino médio de Machadinho-RS. Foi realizada por Itamar Gomes de Azevedo, no Rio Grande do Sul em 2021. O objetivo de Azevedo era analisar os impactos do ensino remoto emergencial na educação do ensino médio da rede pública do estado de Machadinho-RS. Dentro do que o autor define como impacto, ele também busca

investigar as desigualdades de acesso à internet, quais procedimentos foram realizados para garantir que o ensino remoto possa ser realizado por todos os estudantes, observando os impactos da pandemia no processo de ensino aprendizagem dos estudantes do ensino médio, ressaltando a análise do contexto das desigualdades de acesso à internet, sendo a internet a principal forma de realização das aulas.

Para cumprir com os objetivos propostos, o autor busca realizar um estudo de caso por meio da aplicação de questionário online, buscando investigar quais os limites e possibilidades do ensino remoto. Além de uma pesquisa bibliográfica, o autor realizou o questionário com 16 professores que trabalham com ensino médio, não incluindo os estudantes no processo.

Azevedo (2021) conclui em sua pesquisa que um dos fatores que implicam no desenvolvimento das aulas no formato online é o acesso à internet e aparelhos que possibilitem a aplicação da aula. Além do que ele avaliou dentro de sala de aula, Azevedo faz questão de pontuar a incapacidade dos governantes e do Estado de Machadinho de garantir uma educação remota igualitária, disponibilizando ferramentas para que os tanto os alunos quanto os professores possam trabalhar, dessa forma garantindo o direito à educação.

O quarto estudo da temática é um texto de Jackeline Barcelos Côrrea e demais autores, intitulado de: Um estudo de caso: a exclusão dos alunos do ensino médio em tempos de pandemia e seus entraves. Seu artigo é de 2021 e tem como objetivo analisar a como se dá a exclusão dos estudantes de ensino médio em duas escolas, além de também buscar compreender quais as dificuldades ocorridas e quais os entraves por meio do relato dos estudantes. A equipe de autores realizou um estudo de caso no município de São João da Barra, no Rio de Janeiro, e adotaram a pesquisa bibliográfica, além da entrevista com 5 estudantes.

Os autores concluem que por meio do relato dos alunos foi possível identificar que a exclusão digital produz impactos na sociedade, especialmente durante o isolamento social, que as aulas foram realizadas por meios digitais. Diferente de alguns estudos, os autores concluíram que a exclusão escolar é um resultado “normal” do avanço tecnológico em massa que foi gerado pelo ensino remoto.

Seguindo a revisão, temos o quinto estudo: A percepção de estudantes frente às novas demandas educacionais no contexto pandêmico: um estudo de caso no estado do Rio Grande do Sul. O estudo foi realizado por Julian Silveira Diogo de Ávila, no ano de 2022, no Rio

Grande do Sul. O objetivo geral da pesquisa é evidenciar a percepção de estudantes da educação pública sobre o impacto da estratégia do ensino-remoto emergencial. Para realizar o objetivo o autor optou por realizar um estudo de caso por meio de entrevistas com estudantes do 3º ano do ensino médio, vinculados à rede pública de educação da 1ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul.

O estudo conclui que o relato dos estudantes indicam que algumas questões que estão ligadas a qualidade do ensino foram colocadas em segundo plano pelos gestores educacionais, por meio da prerrogativa de realizar um trabalho educacional que atenda ao direito à educação. O estudo também verificou que esse direito pouco foi efetivado, já que não é possível estabelecer uma relação com acesso à educação e elementos como a permanência e sucesso escolar.

Na sequência, temos o sexto estudo: Desafios da educação remota em tempos da covid-19: um estudo de caso com professores do agreste de Pernambuco. A pesquisa foi realizada por Andrade, Silva e Melo no ano de 2020 no estado de Pernambuco. O objetivo do artigo é discutir como os desafios gerados pela educação remota durante a pandemia podem intervir no processo de ensino dos estudantes da escola pública do agreste Pernambucano. O estudo de caso foi realizado por meio de questionário com 41 participantes, sendo 32 deles professores do ensino médio.

O estudo de caso aponta para o quanto é perceptível a falta de uma formação docente voltada para o uso de tecnologias como metodologia de ensino. Notou-se também que os desafios do ensino remoto interferem no processo de ensino e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes, para isso, os autores sugerem a necessidade de se pensar/adaptar a formação inicial e continuada dos professores voltada também para a utilização de recursos tecnológicos como metodologia de ensino.

A sétima pesquisa, realizada em 2021 por Daiane Lamberti Pereira, produziu a pesquisa: Os desafios da educação e o uso das tecnologias em tempos de pandemia. O estudo possui como objetivo analisar quais foram os desafios enfrentados pelos professores, estudantes e família de duas escolas da rede pública do município de São Francisco de Assis/RS, utilizando as tecnologias de ensino como prática pedagógica durante a pandemia. O estudo de caso realizado empregou as técnicas de revisão bibliográfica e aplicação de questionário para os professores, estudantes e família dos estudantes.

Para a autora os objetivos da pesquisa foram alcançados, trazendo dados que mostraram que os recursos tecnológicos não eram frequentemente utilizados pelos professores e estudantes, o que culminou em mais um desafio para o processo educacional. Ao analisar as respostas foi revelado que o trabalho do docente motiva os estudantes a participar das aulas, por meio do uso de recursos e ferramentas tecnológicas durante as aulas, contribuindo para o êxito da prática docente.

Na oitava pesquisa, os autores Leandro Mário Lucas e Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita realizaram o estudo: Ensino Remoto Emergencial (ERE): impactos na prática. O estudo realizado em 2020 no estado da Paraíba tem como objetivo refletir sobre os impactos do ERE em suas práticas pedagógicas. Para alcançar o objetivo, foi realizado um estudo de caso com 105 professores da Paraíba, por meio de questionário semiestruturado.

O estudo conclui destacando que o ERE é excludente, ainda mais pela forma que foi realizado, seja com o acesso dos alunos às atividades online, seja por meio das plataformas digitais, para os autores esse ambiente não conseguiu possibilitar para os professores e alunos que pudessem ensinar ou aprender. No quesito inovação, para os autores o ensino remoto apresenta a falsa sensação de inovação mediante a realização de práticas obsoletas. Os relatos colhidos dos professores nas respostas retrataram os maiores debates acerca das metodologias de ensino, mudança na postura dos professores mais resistentes, sendo essa resistência apontada talvez por “medo” de utilizar as tecnologias. Embora nem tudo seja prejuízo, os autores concluem que tudo indica que a educação será mais tecnológica em um período pós-pandemia.

A nona pesquisa foi realizada por Sousa, Rosa e Cardoso, com o título: Diagnóstico do desempenho da aprendizagem escolar dos alunos do ensino médio da região Amarel durante a pandemia. A pesquisa foi realizada em 2020, no primeiro ano de pandemia em Santa Catarina. O objetivo da pesquisa era diagnosticar o desempenho da aprendizagem escolar dos estudantes de ensino médio em sete escolas da região da Amarel durante a pandemia. Para alcançar o objetivo, o estudo de caso foi realizado por meio da aplicação de questionário com 37 professores.

O estudo conclui que foi possível identificar alguns fatores que desencadeiam a evasão de estudantes durante o ensino remoto, como a falta de recursos tecnológicos, o incentivo de seus pais e os recursos que não foram disponibilizados para os professores. O índice que foi identificado como rendimento do aluno, segundo o estudo foi de 51,3%, praticamente metade

do rendimento estudantil durante a educação remota. As dificuldades mais encontradas foram fazer com que o aluno se concentre e tenha uma dedicação nos estudos, além de os professores precisarem se reinventar todos os dias para manter as aulas remotas atrativas para os estudantes e que muitas vezes não recebiam um retorno positivo por parte dos estudantes.

Na sequência, temos a décima pesquisa: Docência na pandemia e tecnologias digitais: estudo de caso em uma escola estadual do Rio Grande do Norte. A pesquisa foi realizada por Mikelly Meireles de Fontes Silva Vieira, em 2021 no Rio Grande do Norte. O objetivo principal da pesquisa consistia em analisar os desafios enfrentados pelos professores e professoras da Escola Estadual Desembargador Licurgo Nunes (EEDLN). O estudo de caso foi realizado na escola por meio de questionário aplicado aos docentes.

A pesquisa destaca que um dos principais desafios para os professores foram a falta de formação para utilização das ferramentas e recursos digitais, manusear as ferramentas, a pouca participação dos alunos nas aulas síncronas, acesso a uma internet de qualidade e falta de apoio da família dos próprios estudantes. Assim como uma pesquisa da temática anterior, os professores relataram um aumento na jornada de trabalho, comparando com a jornada do ensino presencial, já que era necessário dedicar mais tempo preparando os materiais didáticos e das aulas.

A décima primeira ou também a última pesquisa da temática é intitulada de: Percepções dos estudantes do ensino médio sobre o ensino no isolamento social. A pesquisa foi realizada por Pereira, Leite e Basilio no ano de 2021 no estado da Paraíba. A pesquisa busca investigar as percepções dos estudantes sobre o que os autores chamam de Ensino no Isolamento Social, analisando quais os recursos eram utilizados e os impactos causados na aprendizagem dos estudantes de quatro escolas no interior Paraibano. Foi realizado um estudo de caso com quatro escolas de ensino médio localizadas em Sertão da Paraíba, utilizando questionário aplicado.

Durante a pesquisa, notou-se que o ensino remoto foi um ato mitigador para os estudantes e que o ensino médio não está preparado para incorporar um ensino remoto, já que de acordo com os autores não houveram oportunidades para planejar o ensino anterior e ocorreu de forma impositiva. Observou-se também que a aprendizagem dos estudantes pode ter sido comprometida por três fatores, primeiro pela resistência dos estudantes ao processo de ensino remoto, segundo pelos desafios de acessibilidade aos recursos digitais por parte dos estudantes e terceiro por criar um abismo social, já que o ensino médio é ressaltado como uma

fase de construção de identidade e cidadania, que tem como elemento necessário a interação pessoal, que também se mostra fundamental para construção de conhecimento.

4.1.4 Metodologias de ensino

O primeiro estudo de caso encontrado pela RBS que trata de metodologia de ensino durante o ensino remoto é de Maria Laurindo Gonçalves Lima e Diva Lima, intitulado de: A utilização de metodologias ativas durante o ensino remoto: achados de um estudo de caso na EEM Maria José Coutinho. O objetivo central da pesquisa é tratar da utilização de metodologias ativas de ensino durante o período remoto, além de investigar como essas metodologias podem auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem nesse contexto, também buscando saber quais métodos estão sendo utilizados pelos docentes.

A metodologia utilizada por Lima e Lima (2020) foi um estudo de caso com embasamento teórico e aplicação de questionário aplicado no *Google forms* que contou com a resposta de 19 professores e 63 alunos. Durante a pesquisa o autor indica algumas das metodologias ativas que ele encontrou em seu estudo, sendo as mais populares: **Exposição dialogada; Aprendizagem Baseada em Projetos; Dramatização; Painel de debate; e Aprendizagem em pares ou times.**

Os resultados alcançados pelo estudo mostraram que é viável e relevante a utilização de metodologias ativas no ensino remoto, e que algumas delas se tornaram úteis nesse momento de ensino remoto, mesmo realizando algumas adaptações para se adequar às tecnologias utilizadas. A pesquisa também aponta para uma necessidade de uma formação continuada para os docentes, tanto no quesito de uso das tecnologias quanto no quesito de utilização das metodologias ativas.

A segunda pesquisa na temática é intitulada de: Adequações para o ensino remoto: transformando o *YouTube* em sala de aula. A pesquisa foi produzida por Neusa Helena da Silva Pires Martins no ano de 2022, no estado do Rio de Janeiro. O objetivo apontado pela autora é descrever e apontar as potencialidades e limitações de se utilizar um canal do *YouTube* sobre Ciências Biológicas durante o Ensino Remoto, tendo como público alvo do estudo de caso os estudantes da rede pública estadual na área da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada pela autora foi a estatística descritiva e análise de depoimentos por meio da pesquisa-participante. Os dados analisados na pesquisa descritiva foram fornecidos pelo *Youtube Studio* e o *Google Analytics* referentes ao canal “Eu, Cientista!”. Os resultados alcançados pela autora permitiram perceber que utilizar o *Youtube* como meio de transmitir conhecimento, pode reduzir a resistência a atividades propostas, tendo em vista que as aulas também podem ser vistas novamente. Também é perceptível como limitação que os dados fornecidos pela plataforma não permitem acompanhar a aceitação dos vídeos por cada discente, mas pode mostrar panoramas gerais dos vídeos. A autora conclui citando que os desafios dos estudantes estão além de aprender conteúdos, professores e estudantes precisaram se reinventar durante o ensino remoto.

A terceira pesquisa foi produzida por Maria Deiviane dos Santos França e Maria Lenilda Caetano, em 2021, com o nome de: O protagonismo juvenil em tempos de pandemia: um estudo de caso numa escola estadual de ensino médio integral de Sergipe. O objetivo do estudo é analisar como estão se efetivando as práticas pedagógicas que contribuem para a formação dos jovens de forma integral, autônoma, protagonista, de modo que, os auxiliem no desenvolvimento de competências e habilidades durante o ensino médio em tempos de pandemia.

A metodologia utilizada pelas autoras foi um estudo de caso por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com estudantes participantes do programa Jovem Protagonista. O estudo demonstra a importância de se promover o protagonismo juvenil, como uma ação fundamental para formar pessoas, cidadãos e trabalhadores, para que isso possa contribuir na vida do estudante em médio e longo prazo. Foi visto que os benefícios do programa Jovem Protagonista na educação dos estudantes de ensino médio, fomenta líderes em seus respectivos âmbitos de atuação, trazendo a promoção social e libertação cultural do estudante, principalmente dos mais excluídos de seus direitos sociais.

O quarto estudo foi realizado na Paraíba, em 2020, com o nome de: Teorias de aprendizagem e prática docente: uma análise das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa durante o ensino remoto emergencial (ERE). O estudo foi produzido por Myllena Flávia Morais do Nascimento e Leandro Mário Lucas e tem o objetivo de analisar as abordagens teóricas de aprendizagem utilizadas por professores que atuam no estado da Paraíba, buscando expor análises e sintetizações nas considerações.

Os pesquisadores buscaram realizar um estudo de caso com os professores das esferas municipais e estaduais das redes privadas e públicas de quatro das cinco mesorregiões paraibanas existentes, por meio do questionário semiestruturado, tendo coletado dados de 23 professores do ensino médio. Os autores citam o sentimento de superação em aprender sobre as tecnologias digitais e de letramento digital que normalmente levariam anos em poucos meses. Os autores concluíram que o ensino remoto trouxe para o ensino da Língua Portuguesa a efetivação de novas práticas ou de práticas inovadoras que enriqueceram a educação em um período pós-pandêmico.

A quinta pesquisa desta categoria foi produzida por Almeida, Dantas e Ferreira no ano de 2021, intitulada de: O uso de tecnologias para a sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem: um estudo sobre a prática da Escola Simão Angelo em Penaforte. O objetivo central dos autores é demonstrar as práticas de ensino mediadas por tecnologias que tornam o processo de ensino-aprendizagem um processo sustentável, do ponto de vista pedagógico.

Os autores buscaram realizar um estudo de caso de natureza básica, realizando observação direta da realidade e revisão bibliográfica. A pesquisa conclui que o ERE apresenta dificuldades, por exemplo a falta de acesso às TICs por parte dos estudantes, porém os autores reconhecem que foi o melhor caminho para a difusão de conhecimento durante a crise sanitária que estávamos enfrentando. Os autores concluem citando que a busca pelo conhecimento tem sido uma das maiores dificuldades identificadas e que através do conhecimento é que as dificuldades poderão ser superadas.

O sexto estudo é intitulado de: Estilos de Aprendizagem para Apoio Educacional: um estudo de caso no Instituto Federal de Minas Gerais. O estudo foi realizado por Brandão, Pereira e Vieira Jr no ano de 2021. O objetivo do estudo é identificar a viabilidade de uso de estilos de aprendizagem como forma de apoio educacional no IFMG Campus Ribeirão das Neves.

Os autores realizaram um estudo de caso por meio da elaboração de questionário, construção de ferramenta online, disponibilização dos dados da ferramenta e análise dos estilos de aprendizagem e descobertas. A pesquisa conclui que existe uma divergência dos estilos de aprendizagem e o quanto é diferentes são entre as turmas, isso reforça que é necessário a utilização de diferentes estratégias de ensino, e utilizando o exemplo citado no estudo de caso, foi citado que os alunos aprendem mais quando há uma explicação teórica

seguido de aplicação prática, já que os alunos possuem um perfil mais ativo do que reflexivo, tornando o ensino feito de forma linear considerado melhor para o caso em questão.

A sétima e última pesquisa desta temática carrega o nome de: (Re) Organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. A pesquisa foi produzida por Luana Costa Almeida e Adilson Dalben, em 2020 no estado do Paraná. O objetivo dos autores era vislumbrar a potencialidade de reinvenção da escola, estimulada por processos participativos, dentro dos limites do possível para a escola e dentro das mazelas dos sistemas educacionais e social brasileiro, colocando a escola trabalhando no limiar do (im)possível.

Os autores realizam um estudo de caso nas escolas do Paraná, utilizando a análise de conteúdo, coleta de dados, questionários e documentos de meios oficiais. A pesquisa entende que apesar das regulações do estado fazerem a escola adotar processos prescritivos e mais burocráticos, durante o ensino remoto viu-se a escola construir ações participativas e inclusivas, revelando a necessidade de se trazer a escola como *locus* pensante e potencialidade para mediação das políticas educacionais. Os autores citam que, historicamente, em meio a tantos relatos sobre as limitações da educação remota, sobre a precarização do trabalho docente e questionamentos relacionados à qualidade de ensino, muitas vezes não são notados os benefícios que as ferramentas digitais podem trazer para o modelo de ensino vigente. Os autores concluem que as desigualdades que se revelaram com a implementação do ensino remoto não serão resolvidas com uma atuação da escola, mas sim com a (re) organização, que mais possibilidades para esse processo.

4.1.5 Saída da RBS

Em geral, as pesquisas sobre prática docente apontam que durante o ensino remoto foram geradas grandes dificuldades para os estudantes mas também para os professores, seja por meio da dificuldade de acesso à internet de boa qualidade, seja por falta de motivação para lecionar em um período de distância dos alunos, ou até pela educação ter se tornado meramente conteudista. O que havia havia sido abordado por De Oliveira, Santana e Silva (2021, p.64) como dificuldades do estudante de acesso às aulas e falta de acesso à internet e eletrônicos, é possível ver que também foram dificuldades enfrentadas por professores de algumas partes do Brasil, como descrito na pesquisa de Santos (2022).

Entendendo o ensino remoto como a reinvenção da prática docente, notou-se que ocorreram problemas extraclasse, Freitas (2021) verificou que a carga horária de trabalho dos professores foi aumentada, principalmente para as professoras. De Oliveira, Santana e Silva (2021, p.66) já havia relatado que durante o ensino remoto percebeu-se que o processo de autonomia do estudante pode gerar ao professor um excesso de funções, procurando auxiliar o estudante da melhor maneira.

Porém nem tudo são dificuldades, Schnobli e Bernardes (2022) defenderam em sua pesquisa que o ensino realizado foi de certa forma o mais democrático possível para o período, já que foi identificado que o com equipamentos de razoável qualidade já era possível acessar os conteúdos, mesmo não sendo ideal, além do fato de que foi possível diminuir o risco de contaminação pelo vírus.

Dentre os autores da área temática de panorama de prática docente durante a pandemia, é necessário ressaltar a importância da pesquisa produzida por Schnobli e Bernardes (2022), embora tenha como objetivo de pesquisa apenas os docentes de Geografia, possuem um questionário com número de respostas sólido e uma pesquisa que proporciona conclusões que explicitam os êxitos e limitações do ensino na modalidade remota.

Na temática estudo durante o ensino remoto foi possível entender que todas as pesquisas acabam convergindo para um ponto central: o ensino remoto foi excludente, gerou desigualdades no acesso dos estudantes a educação e também geraram desigualdades de ensino-aprendizagem para os estudantes, que culminou em outros problemas mais profundos como problemas de saúde física/mental, baixa participação dos estudantes nas aulas e até a evasão escolar.

Embora os estudos sejam necessários para entender a profundidade destas realidades retratadas, Macedo (2021) já havia alertado que em um período anterior ao período pandêmico, o Brasil já passava por uma grande desigualdade de acesso à tecnologias que são necessárias para se ter um ensino remoto como computador em casa e até acesso a internet.

Também é compreensível que o período pandêmico apenas evidenciou o que sempre foi realidade dentro do Brasil, pois Sorj (2005, p.102) já havia citado que a distribuição desigual de acesso a computadores e internet são consequências sociais desta exclusão digital. No ano em que Sorj (2005) realizou seu estudo, ele utilizou a televisão como um exemplo de acesso a tecnologias, no ensino remoto temos o acesso a um celular com conexão à internet, computador ou notebook e a própria internet em si.

Também é compreensível que embora o estudante possua acesso às aulas, ele ainda seja refém das dificuldades de aprender fora dos muros da escola. O Brasil vem de uma democratização da educação pública tardia, como já foi alertado por Krawczyk (2009) e também de um ensino que tem como premissa a performatividade na educação (BALL, 2010), que fica comprometida em um período de educação remota e notado nos textos que relatam sobre a aprendizagem do estudante e qualidade do ensino, que foi relatado no estudo de caso de Ávila (2022).

Na sessão de estudo durante o ensino remoto, todos os estudos demonstraram alcançar relevância para a presente RBS, porém o estudo de Lucas e Moita (2020) se demonstrou o mais relevante. Por meio do questionário, os autores trouxeram informações extremamente relevantes para entender o panorama de estudo durante a pandemia, como por exemplo quais os programas, aplicativos e funcionalidades utilizados pelos docentes, quais as práticas pedagógicas mais utilizadas de metodologias ativas, como por exemplo o debate entre alunos, produção de mapas mentais e vídeos produzidos pelos alunos, diferenciando do ensino tradicional realizado, além do modo como os professores buscaram realizar a sua prática pedagógica durante o ERE. Também é necessário ressaltar a significância do espaço amostral do questionário, 105 professores do estado da Paraíba.

A terceira área temática permitiu ampliar a visão do que já havia sido pontuado nas categorias anteriores: os professores possuem dificuldades para adaptar a sua metodologia de ensino durante o ensino remoto, e muitas vezes não era possível realizar a retenção do estudante e isso prejudicava o ecossistema educacional. Por meio dos autores presentes nesta sessão foi possível compreender que as metodologias de ensino utilizadas no presencial, principalmente se tratando das avaliações internas que possibilitam a determinação da qualidade do processo de aprendizagem do estudante (SANTANA, 2019).

Em uma temática anterior, Schnobli e Bernardes (2022) já haviam citado que a pandemia trouxe um caráter meramente conteudista, buscando encontrar novas alternativas, os autores da sessão de metodologias de ensino, buscaram realizar estudos de caso que buscassem novas alternativas de ensino-aprendizagem por meio de metodologias ativas. O estudo que mais inovou nesse quesito foi o estudo de Brandão, Pereira e Vieira Jr (2021) que buscaram construir uma ferramenta que consegue detectar os estilos de aprendizagem dos estudantes, fornecendo insumos para os docentes em forma de apoio educacional.

Dentro da categoria, podemos destacar dois estudos que se tornaram mais relevantes para a presente RBS, o primeiro é o de Brandão, Pereira e Vieira Jr. (2021) que citamos anteriormente e também o de Almeida e Dalben (2020). O primeiro estudo buscou trazer o apoio educacional por meio da descoberta e utilização dos estilos de aprendizagem no ERE, e o segundo estudo buscou retratar o grande potencial que as escolas têm de se reinventarem, principalmente durante a pandemia e que acabou colocando os docentes e funcionários trabalhando no limiar do (im)possível. Por meio do parêntese feito antes da palavra possível, os autores buscam colocar a ideia de um trabalho pedagógico realizado em difíceis condições, mas que foi feito visando fazer o melhor pelos alunos em situações extremamente adversas.

4.2 Compreensão e Resultados do Ensino Médio na preparação dos estudantes

4.2.1 Adaptações para início do ensino remoto sob o paradigma virtual

É de conhecimento geral que com o decreto de quarenta e suspensão das aulas, os estudantes foram submetidos ao que a literatura compreende como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Cardoso (2021) pontua que o ERE é uma educação mediada pela tecnologia mas com os mesmos princípios da educação presencial, porém, isto não ocorreu de forma igualitária entre as escolas. Foram necessárias adaptações para que o ensino remoto pudesse ocorrer, dado as condições de cada tipo de escola, e aqui foram divididos em dois “indicadores”, as adaptações incrementais e adaptações disruptivas.

As adaptações incrementais dizem respeito às pequenas adaptações no que já era realizado para que o ensino remoto pudesse ser executado da melhor forma. Cardoso (2021) aponta que o ERE busca preferencialmente a realização de aulas em tempo real e nos mesmos horários em que os estudantes estariam tendo em sala de aula presencial e que de fato foi cumprido, porém com ressalvas para as escolas públicas como descreve o Entrevistado 1, estudante de escola pública:

“Quando veio a pandemia a gente ficou um tempo sem, mais ou menos uma semana sem nenhum contato com a escola só conversando no grupo [...] ai depois a escola informou pra gente como que seria, as medidas, a plataforma que a gente ia usar e ai a gente foi. No começo não tinha aula, no começo era só atividade, cada professor tinha uma sala no *google classroom* e lá eles passavam atividade pra gente fazer. Posteriormente, os alunos né alguns alunos pediram para que os professores dessem

aula, e a escola ouviu os alunos e aí os professores passaram a dar aula, só que ninguém ia pra aula né, aí ficou nisso.” (Entrevistado 1, 2022)

Pelo relato do estudante é perceptível que a escola inicialmente adaptou o ensino de forma que seriam executadas atividades, e a realização de aulas em tempo real só foram implementadas após mobilização estudantil, porém não era notada a adesão dos estudantes. Distante do cenário da escola pública, o Entrevistado 4 descreve as adaptações que foram realizadas em sua escola: “E assim, os caras já se prepararam bem, eles montaram o calendário do jeitinho certo que já era. Primeiro era mais seco assim, era só no *Teams* aí depois ficou como nas aulas mesmo, a gente tinha que ir na aula do professor.” (Entrevistado 4, 2022)

É notável que as escolas privadas se organizaram de forma mais rápida no início do período pandêmico. De forma geral, a única adaptação incremental realizada durante o ERE foi descrita pela Entrevistada 7: “Eu acho que demorou duas semanas para organizarem como ia ser o online né, porque nenhum professor estava preparado e no começo eles estavam gravando aula” (Entrevistada 7, 2022). As aulas gravadas além das aulas em tempo real foram a única adaptação que conseguiu incrementar a aprendizagem do estudante e foi objeto do estudo de Martins (2022), um dos estudos da RBS que buscou descrever as potencialidades e limitações da utilização de um canal no *YouTube* durante o ERE. É perceptível que as escolas não buscaram inovar na educação remota, pelo relato dos estudantes é perceptível que o foco era realmente replicar o ensino praticado presencialmente dentro do ERE, servindo para não deixar os alunos ociosos e também como uma forma de continuidade do ensino.

Tratando de adaptações disruptivas, foi visto que as escolas não buscavam inovar em relação ao que era o ensino presencial, porém, tiveram adaptações feitas que acabaram sendo radicais para os estudantes. As adaptações disruptivas acabaram atingindo grande parte dos estudantes de escola pública, já que para os estudantes de escola particular, a maior adaptação foi a usabilidade das plataformas e aulas online. O modelo de aula para alguns estudantes da escola pública foi disruptivo, pois ficaram sem contato com aulas ao vivo por muito tempo, assim como relata a Entrevistada 9:

“Então, o ensino remoto na verdade ele começou bem depois do início da pandemia, a pandemia começou mais ou menos em março de 2020, não lembro exatamente o mês que eu comecei a ter aula mas assim, já tinha começado o segundo semestre, na verdade eu acho que já tava quase chegando no meio, eu não lembro se foi agosto, setembro, foi assim, bem depois do início da pandemia, e foi ruim, demorou bastante.” (Entrevistada 9, 2022)

É perceptível que o caso da Entrevistada 9 não foi geral para as escolas públicas, mas os seis meses sem aula prejudicaram a estudante em seu processo de aprendizagem. O relato da estudante também demonstra um certo despreparo do Estado em conseguir articular a educação de forma remota, gerando cada vez mais incertezas sobre a democratização do ensino em tempos de pandemia (NAZARETH, 2021).

Além da demora para se iniciar o período letivo, a estudante também relata que mesmo com as aulas ao vivo, eles tinham menos horas de aula do que no ensino presencial e os estudantes não estavam aderindo:

“Assim, aí eu lembro que no início, eu não vou lembrar com exatidão o mês que começou, mas no início eu tinha uma hora de aula com cada professor por semana, mas nem todos os professores decidiram dar aula [...] tinha professor que resolvia dar aula, eu tava no segundo ano né, aí era todos os segundos anos ao mesmo tempo e juntava dezenas de turmas e apareciam no máximo dez, quinze alunos então os alunos não tinham uma adesão muito grande as aulas online.” (Entrevistada 9, 2022)

A realidade dos estudantes da escola pública comparada com a dos estudantes da escola particular nos faz lembrar do conceito disposto por Lopes, Bortoloto e Almeida (2016) relacionado a dualidade educacional, vimos que as classes mais favorecidas obtiveram vantagem em relação aos estudantes da escola pública na adaptação ao ensino remoto. A dualidade educacional verificada por Lopes, Bortoloto e Almeida (2016) era mais acentuada no Ensino Médio já que as classes menos favorecidas só conseguiram acessar esse nível de ensino recentemente, com as reformas educacionais promovidas pela LDB de 1996 tendo papel central.

4.2.2 Visão do corpo discente sobre a modalidade remoto emergencial

É possível notar que o ERE não iniciou da mesma forma para todos os estudantes, como uma largada de uma corrida, mas sim uma vantagem da descentralização educacional presente na escola privada, conseguindo se planejar e tomar decisões educacionais antes da escola pública. Os estudantes têm a sua vivência sobre o ERE, seja ela positiva ou negativa e para isso, buscamos organizá-las em formato de uma matriz SWOT.

De acordo com Silva *et al* (2011) SWOT é uma sigla em inglês para *Strengths* (Forças), *Weakness* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Para o presente artigo usaremos como: Vantagens; Desvantagens; Oportunidades; e Dificuldades,

sendo essa uma adaptação para conseguir fazer a análise de cenário prevista por Silva *et al* (2011), porém sem o âmbito empresarial da mesma. Por meio do modelo buscamos esmiuçar a visão e experiência dos estudantes em relação ao estudo na modalidade remota dentro dos quatro eixos de uma análise SWOT.

Ao longo do processo de ensino aprendizagem, os estudantes foram passando por diversas dificuldades que de certa forma atrapalham nos estudos. A principal dificuldade enfrentada pelos estudantes foi a falta de motivação, muitos estudantes não sentiam ânimo em realizar as atividades e participar das aulas ao vivo elaboradas pelos professores. A Entrevistada 2 descreve: “É eu acho que me senti muito desmotivada em alguns momentos por estar tipo sozinha em casa e por todo um contexto de pandemia, ai era desmotivação” (Entrevistada 2, 2022).

Motivação é descrito em diversos momento por grande parte dos estudantes, e o entendimento é que a motivação acaba por se tornar um combustível para o estudo remoto, e a ausência da mesma como uma “falta”, perceptível no simples relato da Entrevistada 3: “Nem um pouco, falta de motivação total” (Entrevistada 3, 2022). Além da desmotivação, os estudantes também descreveram a dificuldades em certas matérias:

“Dificuldade com relação as matérias que eu já tinha, que eu não tinha facilidade, matérias de exatas até porque foram muitas fichas difíceis, os professores não tinham passado o conteúdo direito e já passavam exercício e já tinha prova e eu não sabia resolver.” (Entrevistada 3, 2022)

As dificuldades que os alunos possuíam no ensino presencial se transportaram para o ensino remoto e muitas vezes permaneceram, fazendo com que a cultura da performatividade por parte dos estudantes fosse ampliada, e para os estudantes que estavam tendo dificuldades as provas remotas acabaram se tornando o “sistema de terror” (BALL, 2010). Houveram estudantes que adotaram soluções paralelas para as dificuldades de estudo, como descreve o estudante 1: “porque como eu não assistia às aulas né, eu não tinha a mínima ideia do conteúdo que tava sendo passado e só pegava na internet mesmo e pronto.” (Entrevistado 1, 2022). A internet como o principal auxiliar do ensino remoto, também se tornava na forma de alguns alunos de burlarem o sistema de avaliação e conseguirem desempenhar na cultura avaliativa de ensino. Somando com o relato do entrevistado anterior, a Entrevistada 9 relata: “[...] então a maioria das provas que eu precisava fazer, dos trabalhos que eu precisava fazer, eu pegava da internet, e eu sei que isso era uma prática de todo mundo.” (Entrevistada 9, 2022).

É perceptível que a “pegar” trabalhos da internet era uma prática de um ecossistema de estudantes, que buscavam de forma mais simples, realizar as atividades propostas e de certa forma desempenharem melhor. Outra dificuldade descrita pelos estudantes é a dificuldade de adaptação ao modelo remoto, gerando outras dificuldades:

“então pra mim no início foi muito difícil eu conseguir me concentrar, não consegui participar de todas as aulas, porque como eu estudava no período matutino, eu não conseguia acordar muito cedo pra assistir a aula em casa no caso, então eu tinha muita dificuldade nessa parte de me adaptar ao ensino remoto.” (Entrevistada 8, 2022)

Mesmo as aulas sendo realizadas de forma remota no mesmo horário da aula realizada presencialmente, é perceptível que os estudantes se sentiam desmotivados de acordar cedo para encarar aulas e atividades. Em suma, os estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à motivação e matérias específicas que tinham dúvida.

A principal diferença entre dificuldades e desvantagens no ensino remoto é que as desvantagens são normalmente desvantagens que o ensino remoto possui em relação ao ensino presencial que era praticado anteriormente. O impacto de se ter estudado durante vários anos em formato presencial, e por conta de uma pandemia, começar a ter aulas de forma remota com certeza impactou a forma como os estudantes enxergam a sala de aula e o processo de aprendizagem.

De acordo com relato do Entrevistado 1, podemos compreender que o ensino se torna algo estranho durante o período remoto: “Como você fica em casa né, da essa sensação de que pô num é uma aula sabe, cê tá em casa e as vezes assiste a aula deitado na cama, aí passa a sensação de que tipo não é uma aula, de que não é uma coisa a ser levada a sério.” (Entrevistado 1, 2022). Para os estudantes, o fato de estar em um ambiente domiciliar torna o ensino menos estimulante em relação ao presencial, porque é compreensível que para esses estudantes, o ambiente de uma sala de aula importa no processo de ensino-aprendizagem.

E em continuidade ao seu argumento anterior, o Entrevistado 1 complementa:

“mas é desvantagem é que eu acho que os alunos por estarem em casa né, acabam por deixar ficar mais, como é que eu posso dizer... mais relaxados em relação as coisas como as atividades, as atividades são em casa né, na internet, não tem ninguém para vigiar essas coisas que nem na sala de aula, aí muitos alunos nem realizar atividade direito e as vezes só cola na internet mesmo.” (Entrevistado 1, 2022).

O relato da Entrevistada 9 compreende que o ensino remoto serviu para preencher uma lacuna educacional e que não se compara com o ensino que era praticado anteriormente:

“Nossa completa diferença, primeiro que assim, desculpa não é de se orgulhar o que eu vou falar mas eu não precisei me esforçar, não precisei estudar pelo fato de eu não estar tendo aula e não estar tendo nenhum conteúdo sólido de “ah, leia esse livro, leia esses capítulos” igual a gente tinha no presencial, apostilas e afins. A gente não tinha isso no online, eram materiais bem superficiais e a gente não tinha explicação para eles, então a gente não tinha como aprender, então a maioria das provas que eu precisava fazer, dos trabalhos que eu precisava fazer eu pegava da internet [...] eu sabia que eles tavam fazendo aquilo só pra tapar um buraco entendeu, só pra tipo “ah termina esse ano e vai pro próximo” sabe, porque eu não tinha realmente que aprender o que eles estavam ensinando.” (Entrevistada 9, 2022).

Além da importância do ambiente de uma sala de aula, também tem o fato de que o ambiente domiciliar talvez não seja propício para estudo, assim como relata a entrevistada 8:

“A minha experiência no ensino remoto não foi tão boa por essa questão da adaptação, da dificuldade que eu encontrei de acordar cedo, de conseguir me concentrar, em casa é tudo diferente né, o barulho externo, eu não tenho criança em casa mas acredito que pessoas que tenham irmãos em casa se torna também muito mais difícil a gente ter aquela concentração, talvez na escola nós teríamos né, então eu não tive uma adaptação muito boa ao ensino.” (Entrevistada 8, 2022).

O ambiente de estudo com certeza foi uma grande desvantagem em relação ao ensino presencial praticado anteriormente, porém os estudantes relataram que a distância de sala de aula não foi a única desvantagem, também é de conhecimento que o contato social é muito importante para esse processo, como relata a Entrevistada 5: “era as vezes angustiante não ter esse contato com alguém pra dividir essa rotina e ao mesmo tempo também era muito desgastante ver o cenário do Brasil, do mundo e ter que me manter ali por exemplo estudando sabe” (Entrevistada 5, 2022).

A Entrevistada 3 também completa: “O contato social, com certeza afeta tudo.” (Entrevistada 3, 2022). Este fenômeno foi abordado durante a RBS, no texto de Pereira, Leite e Basilio (2021) onde é citado que o ensino médio é uma fase muito importante para a construção de identidade e cidadania para os estudantes, sendo construídos nas interações sociais e que também são fundamentais para se construir conhecimento. O ambiente escolar presencial possui outras vertentes além da educação, pode ser entendido também como um espaço de relações sociais, que em decorrência do isolamento social foram silenciadas.

Nem tudo no ensino remoto são pontos ruins, também existem vantagens que se sobressaíram do ensino remoto para o presencial praticado anteriormente. Dos estudantes entrevistados, uma grande parte deles abordaram a mobilidade como principal vantagem do ensino remoto: “pô uma vantagem do EAD é que você não precisa se locomover né por transporte público, você só em casa você consegue ter acesso as aulas então o EAD dá mais

conforto.” (Entrevistado 1, 2022). Também abordado pelo Entrevistado 10: “então, antes era sair de ônibus pra ir pra aula né, aí na pandemia eu não precisei fazer isso, era bom demais.” (Entrevistado 10, 2022).

É notável que alguns estudantes não moravam perto de suas escolas, em relação a isso se tornou muito mais prático para o estudante ele não precisar ir até a escola, mas sim ter a escola dentro de sua casa, por meio dos dispositivos que ele utilizava. Outro ponto que também foi abordado pelos estudantes como vantagem, é que o ensino remoto os propiciou mais tempo com a sua família: “É o contato com a família que a gente vai perdendo né, quando tá tendo aula no presencial, por causa do deslocamento e tudo [...]” (Entrevistada 3, 2022). Também complementado pelo Entrevistado 10: “acho que passei a ver mais meus pais.” (Entrevistado 10, 2022). Em um ambiente familiar com os pais precisando trabalhar e os filhos precisando estudar, o isolamento social proporcionou às famílias mais tempo juntos.

Durante o processo de aprendizagem, os estudantes também enxergaram oportunidades que surgiram com o ensino remoto, além das vantagens promovidas. A principal oportunidade identificada, foi um crescimento na autonomia como estudante, como relata a Entrevistada 2:

“Eu acho que tive mais autonomia pra estudar o que eu queria, pelo IFC técnico, dois dias da semana eram só pra área técnica, era o que eu queria, tanto que eu queria sair da escola, aí eu achei ótimo, porque aí eu conseguia estudar na hora que eu queria e conseguia tipo me guiar mais pelo cursinho do que a própria escola.” (Entrevistada 2, 2022).

Complementando a fala da Entrevistada 2, o estudante 5 relata:

“uma vantagem é que eu passei a ter muito mais autodidatismo, eu sempre gostei de estudar, mas eu passei a ter muito mais autonomia no meu processo educacional então eu passei a ser de fato autor do meu plano ali, então eu recebia uma informação, um plano mas eu tinha mais liberdade do que por exemplo naquele de ensino que “ah você tem que ir pra escola, assistir tal e tal aula”, eu tinha aquilo mas era entre aspas obrigatório, mas se eu falasse ah não vou entrar hoje tipo não ia ter uma punição severa e tal como por exemplo ocorre na escola.” (Entrevistado 5, 2022).

A autonomia descrita pelos estudantes foi abordada por Cardoso (2021) como um dos pontos positivos do ERE, já que estimulando os estudantes a serem mais autônomos, organizados e responsáveis, retira-se uma cobrança extra dos docentes que era presente no ensino presencial. É interessante notar que nos relatos dos estudantes, eles pontuam a autonomia mas dissociam a autonomia do ambiente escolar, retratam que tiveram autonomia para estudar coisas que gostam mais e que possuem mais afinidade, além das matérias da escola. Isso fica mais evidente quando o Entrevistado 5 complementa: “eu acho que eu me

sentia motivado mas não pela escola, mais pelos meus objetivos, pelo meu plano assim.” (Entrevistado 5, 2022).

4.2.3 Equipamentos, materiais e infraestrutura

A presente categoria tem como característica compreender e analisar quais foram os equipamentos, materiais e infraestrutura em que o ensino remoto foi realizado. É importante compreender os equipamentos dos estudantes para entender como funcionava o estudo remoto, além dos materiais que eram disponibilizados para esses estudantes e a infraestrutura que já foi levemente abordada e será aprofundada. É notório que a exclusão digital foi um dos principais pontos relatados nos estudos de caso da RBS e também durante o referencial teórico, já que de acordo com De Oliveira, Santana e Silva (2021, p.64) a exclusão digital sendo o principal meio de acessos às aulas, foi mais abordada e até criticada durante a pandemia.

Pelos relatos dos estudantes, é possível notar que o computador e o celular foram os principais meios de acessos às aulas e realização de atividades. Porém, quando é feito um recorte entre escola pública e privada, os equipamentos dos estudantes da escola privada são incrementados com o uso de tablets. Também é possível notar que os estudantes de escola pública que utilizavam computador, dividiam o equipamento com mais pessoas em suas casas, como relata a Entrevistada 9: “um celular e às vezes eu usava o computador da minha mãe, mas não era sempre, então geralmente um celular mesmo.” (Entrevistada 9, 2022). Também é reforçado pelo Entrevistado 10: “Então, eu usava só o celular, mas depois de um tempo minha mãe comprou um notebook e eu usava ele também, ainda mais pra fazer atividade.” (Entrevistado 10, 2022).

Não houveram relatos de estudantes que não possuíam os equipamentos necessários para assistir às aulas e essa observação pode ser entendida como uma consequência do recorte feito para o público das entrevistas, já que os estudantes entrevistados já estão em uma universidade, ou seja, conseguiram suceder em algum dos instrumentos de acesso universitário.

Os materiais são os meios que os professores utilizavam para passar o conteúdo para os estudantes. Os dez entrevistados descrevem como plataformas de ensino e de disponibilização de materiais duas plataformas principais: As plataformas do ecossistema do

Google e da Microsoft, chamada de Teams. De acordo com o relato o relato da Entrevistada 9, funcionava da seguinte maneira: “isso era por professor, ele podia colocar a atividade no Google Class ou dar aula no Google Meet também.” (Entrevistada 9, 2022). O Entrevistado 4 relata como funcionava no Teams: “Era mais pelo próprio Teams, chegavam as notificações.” (Entrevistado 4, 2022).

Não houveram padronizações quanto a utilização das plataformas, o Entrevistado 1 por exemplo, tinha aulas no Google Classroom, as provas eram feitas nos formulários do Google, e ainda com o adicional do professor de português que utilizava o Google Docs:

“No começo não tinha aula, no começo era só atividade, cada professor tinha uma sala no google classroom e lá eles passavam atividade pra gente fazer [...] o professor de português passava um arquivo pra gente no google docs [...] todas as matérias tinham a prova pelo formulário google e só.” (Entrevistado 1, 2022).

Como foi visto na RBS, no artigo de Lucas e Moita (2020) verificou em seu estudo de caso na Paraíba identificou que 91% dos professores estavam utilizando o Google Classroom e semelhantes para ministrar aulas, em grande parte sendo expositivas. Assim como identificado através dos entrevistados, que essas plataformas se popularizaram na educação para realização de aulas expositivas.

Um tema que é bem importante e que em suma foi ignorado, como os alunos que não tem acesso à internet consegue ter acesso aos materiais e aprender em um período de ensino remoto? Alguns estudantes tocaram nesse assunto ao abordar os materiais e a resposta é o que pensamos como óbvio e retratado pela entrevistada 2: “Sim, eles disponibilizavam as listas de exercícios impressa, ai o aluno tinha que ir lá até o IFB buscar.” (Entrevistada 2, 2022).

Assim como o ensino remoto, nem todas as escolas adotaram o mesmo critério para o estudante ter acesso ao material impresso, como revela a entrevistada 9: “tanto que na minha escola pra você ter acesso ao material impresso, você tinha que provar que não tinha acesso ao google class, então ou a pessoa não tinha internet ou não tinha celular ou algo do tipo, cê tinha que comprovar que não podia.” (Entrevistada 9, 2022). É interessante pensar que além de não possuir acesso às aulas remotas, você precisa se locomover até a escola e provar que não possui acesso às aulas para buscar o material impresso disponibilizado.

Em relação a infraestrutura, os estudantes tratam em grande parte do seu ambiente de estudo durante o ensino remoto, e em geral, os estudantes não têm muitas observações pontuais sobre o seu ambiente de estudo e em geral acreditam que a estrutura que possuíam para estudar era o suficiente. O estudante 5 cita: “Era muito tranquilo, era e ainda é porque é o

mesmo lugar, ainda não mudou nada, que é dentro do meu quarto tem uma parte que é assim meio escritório e ai muito tranquilo.” (Entrevistado 5, 2022)

Também é possível notar que as observações sobre a infraestrutura de estudo foram em grande parte realizadas por estudantes de escolas particulares. As reclamações pontuais são sobre interferências de familiares que dividiam a atenção dos estudantes com as aulas, como relata a entrevistada 6:

“morava só eu, a minha mãe e a minha irmã, era uma coisa que elas entendiam, me deixavam mais quieta, só que ao mesmo tempo também você conviver em casa sempre vai ter tarefa para você fazer, as vezes vão te interromper e falar ah preciso que você faça isso, isso não me ajudava muito, me prejudicava bastante porque eu me disperso muito fácil, pra eu prestar atenção em alguma coisa demora também.” (Entrevistada 6, 2022).

Os estudantes de escola pública não abordaram o tema infraestrutura, apenas a entrevistada 9, quando abordada sobre as aulas e a infraestrutura de ensino: “claro que não era culpa dos professores, alguns até realmente tentaram, mas é porque não tinha estrutura pra gente aprender da forma que a gente aprendia no presencial.” (Entrevistada 9, 2022). O único estudo que buscou tratar sobre estrutura na RBS foi o estudo de Pereira, Leite e Basilio (2021) que aponta que o ensino remoto foi um ato mitigador para os estudantes, e um dos motivos para tal é que o ensino médio não está preparado para ensinar com a estrutura atual.

4.2.4 Organização escolar

Por meio das categorias e subcategorias anteriores já trouxemos a escola, porém agora queremos falar especificamente sobre a escola, seus métodos de ensino durante a pandemia, o sistema de avaliação escolar, sobre o professor durante esse período e também sobre o suporte que a escola buscou prestar para o estudante durante o ERE. Na RBS já foi abordado que a escola necessitou se reinventar durante a pandemia, todos trabalhando no limiar do impossível para possibilitar que os estudantes consigam aprender durante a pandemia e de uma forma mais justa possível (ALMEIDA; DALBEN, 2020).

Os métodos de ensino dizem respeito a como a escola se organizou dentro do seu projeto político pedagógico para propiciar a ensino-aprendizagem para estudantes e professores durante o ERE. Veiga (2005) define o projeto político pedagógico como algo que busca dar rumo e direção para a escola, vai além dos planos de ensino e atividades propostas pela escola, sendo assim uma forma da escola ter identidade e também autonomia.

Como tratado em subcategorias anteriores, vimos que a escola assumiu outra função durante o ensino remoto e sua identidade de projeto político pedagógico foi alterada, para que pudesse se adequar ao modelo remoto de se ensinar. Dentro deste estudo não estamos analisando outros pontos do projeto político pedagógico, taxa de distorção idade-série, taxa líquida e bruta de matrículas, estamos focando em alguns apontamentos sobre taxa de rendimento dos estudantes (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013).

Os métodos de ensino que buscam garantir o rendimento dos estudantes foram diferentes em cada tipo de escola, algumas escolas buscaram dinamizar menos o ensino e outras buscaram mais metodologias de ensino para deixar o processo mais atrativo. O Entrevistado 1 fala sobre suas atividades escolares: “tinham outras atividades avaliativas que os professores passavam, mas eram só tipo atividades bem comuns mesmo, sabe.” (Entrevistado 1, 2022). É notável que na escola pública, a escola procurou deixar o método de ensino o mais simples possível, diferente das escolas particulares, como descreve a entrevistada 3: “primeiro chegaram atividades sem o contato com o professor, apenas eles postando como listas de exercícios e depois vieram encontros gravados e depois conseguiram conciliar com a rotina deles pra gente ter as aulas ao vivo em tempo real.” (Entrevistada 3, 2022).

Percebe-se que a escola privada fez um ensino progressivo de acordo com o decorrer da pandemia e os estudantes conseguem descrever com precisão quais foram as atividades realizadas e em que momento. Já os estudantes de escola pública descrevem atividades mais simples e com poucas aulas ao vivo, e quando descrevem as aulas ao vivo, relatam a baixa quantidade de estudantes. Nota-se que a escola pública por meio do seu projeto político pedagógico buscou deixar o processo de ensino-aprendizagem mais simples possível, para que os estudantes consigam acessar o ensino e ter o rendimento também previsto no projeto da escola.

Na avaliação interna escolar, definida por Santana (2019), existem três momentos avaliativos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. As avaliações diagnósticas são realizadas no início do período letivo para que possa permitir aos educadores que possam refletir sobre o programa de atividades que será realizado e sobre as diferenças entre estudantes (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013). A avaliação formativa, ou também conhecida como intermediária, é a avaliação que ajuda o docente na revisão das estratégias educacionais que foram adotadas, servindo para que os estudantes consigam ter consciência

de seus progressos e dificuldades (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013). Já as avaliações somativas permitem julgar o aprendizado do estudante, da turma em geral e até da escola. São as avaliações ao final de período letivo que podem fornecer insumos avaliativos para a avaliação dos currículos e programas da escola (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013).

Ao serem perguntados sobre as avaliações diagnósticas, os estudantes em geral não conseguiram descrever nenhuma avaliação deste momento avaliativo durante o ERE. Já nas avaliações formativas os estudantes conseguiram elencar algumas, como relata a entrevistada 3:

“Tinham as provas assim como tinham na escola, era dividido entre teste e prova mas não de nivelamento, era no cronograma normal da escola [...] eram formulários no google forms ou então a redação tinha que ser escrita e escaneada e o teste tinha menos itens e a prova tinha mais itens, e nas matérias de exatas com questões abertas.” (Entrevistada 3, 2022).

A entrevistada 9 já elenca as avaliações formativas que ela realizou: “era como se fosse a prova presencial só que no online, eu não sei se era isso, eu lembro de uma avaliação diferente que eles colocavam era pra perguntar como tava sendo o nosso desempenho online.” (Entrevistada 9, 2022). Também houveram críticas em relação às avaliações formativas realizadas:

“[...] não tinha aquele que realmente testava o conhecimento da pessoa, e querendo ou não quando a gente tá em casa, se a gente for fazer uma avaliação dependendo a gente vai pesquisar né, pelo menos eu pesquisei, então não tinha muita avaliação não e quando tinha pra obter nota né, era só um trabalho que não exigia tanto esforço, então assim, foi horrível a forma de avaliação, as avaliações em si foram péssimas.” (Entrevistada 8, 2022).

Em relação às avaliações somativas, os estudantes conseguiram elencar como uma sequência de avaliações formativas, colaborando para o nota final e que decide se o estudante passa ou não passa para o próximo ano letivo. Em geral as descrições dos estudantes em relação às avaliações realizadas foram precisas, porém as descrições dos momentos avaliativos não foram precisas e ficaram confusas.

Existe uma explicação plausível para que os estudantes não conseguissem descrever corretamente os momentos avaliativos, o Parecer do Conselho Nacional de Educação de número 19, tornou as avaliações diagnósticas e formativas facultativas em todos os níveis e modalidades de ensino, durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Ficando a critério do sistema de ensino, secretarias de educação e escolas definir os critérios de avaliação dos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Importante ressaltar que a lei que

estabeleceu as normas educacionais é do dia 18 de agosto de 2020, tendo o período de ensino remoto iniciado em março de 2020.

É explícito nos relatos dos estudantes que dentro do sistema de avaliação do ensino médio, a avaliação interna tenha sofrido alterações substanciais no modo em como é organizada. Com o desaparecimento da avaliação diagnóstica, há um sobrecarregamento da avaliação formativa no quesito de abarcar indicadores de pontos êxitos e fracasso dos estudantes no processo avaliativo. Também há um foco na avaliação somativa, como forma de fornecer indicadores de como os estudantes desempenharam durante o período pandêmico.

Do outro lado da mesa no processo avaliativo, os docentes durante a pandemia foram extremamente importantes para a retomada da educação em isolamento social. A forma com que foi realizada o ensino remoto, tornaram a visão do professor diferente para os alunos, como descreve o entrevistado 1: “você se sente distante do professor, apenas de você estar ali numa sala virtual e poder se comunicar na hora que você quiser com o professor você se sente distante.” (Entrevistado 1, 2022). Os alunos relatam que mesmo com as aulas ao vivo, existia uma barreira com professor não apenas de distância, mas também em relação a comunicação.

A percepção da entrevistada 6 reflete o seu pensamento em relação aos professores: “porque você não tem muito contato ali né, se você não ligar a câmera ele não vai saber se você está lá, você pode muito bem estar, sei lá, lavando a louça enquanto ele está passando o conteúdo.” (Entrevistada 6, 2022). Para os estudantes, o professor se tornou uma tela ou uma plataforma. Para os professores, os alunos também se tornaram uma tela, mas para o professor existia a necessidade de disputar a atenção dos estudantes com as outras atividades que ele realizava durante a aula.

Na escola pública, os estudantes relatam que os professores tiveram dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto, até por falta de recursos educacionais, como retrata a entrevistada 8: “pelas dificuldades dos professores também, principalmente na rede pública, a falta de recurso que há foi bastante difícil, até os próprios professores conseguirem se adaptar, conseguirem dar aula.” (Entrevistada 8, 2022). O relato da entrevistada 8 consegue ser aprofundado com um exemplo vivido pela entrevistada 9:

“e os professores também não tinham como explicar, por exemplo, o professor de matemática tinha uma aula dele que tinha até bastante gente na aula dele, acho que as pessoas não tavam conseguindo só acompanhar pelo *google class* e ele não tinha um quadro, não tinha uma boa iluminação, então como é que o professor de matemática ia ensinar só falando entendeu, ele até tentou improvisar um quadro na casa dele, mas ninguém conseguia enxergar nada, inclusive eu, tava fazendo as perguntas e não conseguia enxergar o que ele tava explicando, porque a iluminação

não favorecia, assim, não tinha estrutura pro professor dar aula, ai eles foram vendo que não fazia diferença ele dar aula ou não.” (Entrevistada 9, 2022).

Pelos relatos dos estudantes, é possível enxergar que os professores precisaram se reinventar durante o ensino remoto. Além de ter que pensar em atividades para os estudantes, se capacitar para utilizar os meios tecnológicos e arranjar a melhor forma de transmitir os conteúdos para os estudantes de forma que a compreensão fosse possível para todos. Assim como descreve Almeida e Dalben (2020), os professores trabalhavam beirando o impossível para que os estudantes conseguissem assistir às aulas e aprender o conteúdo ministrado.

Já era de se esperar que os estudantes tivessem dificuldades com os estudos durante o ERE, e para isso é necessário se perguntar: como a escola procurou dar suporte pedagógico para as dificuldades dos estudantes? Para responder essa questão, é necessário avaliar a escola pública e a escola privada separadamente.

Os estudantes da escola pública relatam que não houveram nenhum tipo suporte ou não procuraram esse suporte, como é possível compreender pelo relato da entrevistada 9:

“não, eu acho que ninguém nem procurava esse suporte porque todo mundo aprender a se virar pegando as coisas da internet, é meio que o jeito que a gente tinha, e os professores e os coordenadores pareciam não se importar muito porque eles não tinham muito controle sobre isso né.” (Entrevistada 9, 2022).

Complementando o que foi relatado pela entrevista 9, o entrevistado 10 cita: “não, eu acho que não, nunca procurei saber.” (Entrevistado 10, 2022). O cenário da escola privada relatado pelos estudantes foi diferente, os estudantes possuíam um suporte da escola, e esse suporte pedagógico é retratado como plantões para dúvidas dos estudantes em relação às matérias estudadas.

“eles ainda deixavam um plantão online, o plantão no presencial era na parte da tarde né, que era pra você ficar lá e tirar dúvida sobre matemática e essas coisas e ainda tinham esse plantão também pela tarde que era pra tirar dúvida, e ai a gente tirava dúvida principalmente acho que tinha só de matemática, de redação era bastante também, tinha tipo uma monitoria.” (Entrevistada 6, 2022).

É visível que a ausência do suporte pedagógico para o estudante pode gerar lacunas na aprendizagem do estudante, e para os estudantes que buscam se preparar para o vestibular pode ser um grande diferencial. Nesse quesito a escola pública foi negligente com os estudantes, ainda mais se comparado com o suporte prestado pela escola privada.

4.2.5 Visão do corpo discente sobre o Enem

Presente no referencial, Locco (2005) definiu como objetivo do Enem avaliar o desempenho dos estudantes ao final da escolaridade básica, para que seja possível mensurar o desenvolvimento das competências fundamentais. Atualmente, o Enem se tornou um dos grandes instrumentos avaliativos e que possibilita a formulação de políticas educacionais (LOPES; LÓPEZ, 2010) e também como uma das principais formas do estudante ingressar no ensino superior (TRAVITZKI, 2013). A presente categoria tem como objetivo entender a visão dos estudantes sobre o Enem, bem como a sua importância, as interferências no plano de estudo durante a pandemia e também a visão sobre a avaliação do Enem.

Os estudantes conseguem distinguir duas importâncias para o Enem: o acesso ao ensino superior e um instrumento estatal para aferição da qualidade da educação. Como relatado pelo entrevistado 5:

“eu acho que ele permite que a gente tenha acesso ao ensino superior e que a gente consiga, pra quem quer, tem gente que não quer e tá tudo bem não querer, mas pra quem tipo almeja seguir na carreira acadêmica ou seguir com alguma coisa com algo que precise de um curso superior como pré requisito ajuda muito.” (Entrevistado 5, 2022).

E realizando um recorte de classes, a entrevistada 8 complementa: “olha, pra mim, o Enem é a oportunidade que principalmente as pessoas de baixa renda consigam acessar o ensino de uma universidade.” (Entrevistada 8, 2022). Como relatado pela estudante, o Enem serve para proporcionar aos estudantes de baixa renda o ingresso em uma universidade federal, ou até para usufruir de políticas públicas embutidas no Enem como o Prouni e o Fies.

A outra face do Enem foi citada pelo entrevistado 4: “é como se fosse um meio pro estado ter algum amparo de como que tá sendo o desenvolvimento do ensino médio no Brasil, de forma ampla, do privado pro público, pra alta classe também.” (Entrevistado 4, 2022). O que foi abordado pelo entrevistado tem uma grande relação com o que Travitzki (2013) aborda, assim como Locco (2005) também, o Enem é um grande termômetro educacional para o estado entender a educação.

Para dois dos discentes entrevistados no cenário do Distrito Federal, o Enem não teve importância, e não que não seja importante, mas que para os egressos do ensino médio no DF o Enem tem um grande concorrente no quesito de acesso ao ensino superior, o Programa de Avaliação Seriada (PAS). O PAS é um dos processos seletivos da Universidade de Brasília (UnB) para o ingresso de estudantes ao ensino superior e tem sido a prioridade de alguns dos entrevistados, como podemos notar pelo relato do entrevistado 1:

“Bom, pra mim, a importância é nenhuma, porque eu desde o começo do ensino médio eu decidi me dedicar mais ao vestibular da UnB, então pra mim o enem ele nunca foi uma prioridade assim na minha vida [...] importante ele é sim, em geral ele é importante, mas no meu caso ele não foi.” (Entrevistado 1, 2022).

Corroborando com o relato do entrevistado 1, temos o relato da entrevistada 6:

“Cara, sinceramente, o Enem não teve tanta importância assim pra mim [...] eu não contava muito com o Enem, eu foquei muito mais no PAS porque o Enem é uma prova que eu ia competir com mais pessoas também e eu levei pro lado que como a gente tava no período de pandemia, muitas pessoas não iam fazer o PAS e foi o que aconteceu, então o Enem era um opção muito distante do que eu queria.” (Entrevistada 6, 2022).

O DF possui a peculiaridade de o Enem não estar em primeiro plano para uma parte dos estudantes, para o Enem como instrumento de avaliação da qualidade da educação, isso pode ser ruim, tendo em vista esses estudantes vão fazer o Enem mas não procurando desempenhar como outros estudantes, que buscam utilizar a prova como forma de ingresso no ensino superior.

Um plano de estudos é a estrutura e planejamento dos professores e das atividades que vão ser desenvolvidas para cumprimento da carga horária mínima e cumprimento do currículo previsto (SEEMG, 2019). Os estudantes encontraram dificuldades em manter um padrão de estudos, como relata a entrevistada 2:

“Eu acho que ele afetou na questão de eu não conseguir me organizar dentro de casa, eu acho que você ter a presença do professor pra te orientar presencialmente é muito melhor do que você ter ele remotamente porque não te estimula a nada, acho que não tem uma estimulação remota então eu acho que foi isso que fez, me desestimulou.” (Entrevistada 6, 2022)

Pelo relato da estudante é possível compreender que durante todo o processo de transição educacional, as plataformas utilizadas, as atividades transmitidas para os estudantes, tudo isso afetou diretamente no desenvolvimento das atividades dos estudantes. Corroborando com essa observação, a entrevistada 2 cita: “eu acho que aprendi mais por fora pelo cursinho, lá eu aprendi mais a parte técnica do que outras coisas.” (Entrevistada 2, 2022). A estudante cita que o plano de estudos não contribuiu, e como estudante de um Instituto Federal, a parte técnica do Instituto acabou sendo mais relevante e o curso preparatório para vestibular também foi mais relevante para o Enem e PAS.

A entrevistada 8 cita que o ensino remoto e preparação para vestibular para ela foi um sentimento isolado também, o plano de estudo da escola não era o suficiente. Ela descreve:

“a forma que a gente tem no remoto é muito diferente do presencial né, os professores sempre falavam, agora a gente tá num modelo que é você por você, porque ali a gente não tem a presença do professor como eu disse pra tirar dúvidas, enfim, então é você por você, eu acredito sim que a pandemia e o ensino remoto interferiu muito na minha preparação pros vestibulares porque eu tive uma deficiência de conhecimento entendeu.” (Entrevistada 8, 2022)

É perceptível que os estudantes da escola pública relatam um certo abandono conteudista da escola, no momento em que os estudantes estão buscando se preparar para o Enem e PAS. A entrevistada 9 aborda essa comparação entre escolas e relata a diferença de planos de estudo entre as escolas:

“Sim, com certeza, tanto por ser ensino remoto quanto por ser em escola pública. Eu via todas as minhas amigas, que são de escola particular que são da época que eu estudava lá, e o nível que elas estavam pra fazer essas provas e o nível de aula que elas estavam tendo, da estrutura, dos professores e afins, era outra realidade, tanto que todo mundo teve coisas que aprendeu no ensino médio que eu realmente nunca vi, nunca nem encontrei no livro pra ver esse tipo de coisa, e são justamente as coisas que caem nos vestibulares.” (Entrevistada 9, 2022).

Embora os planos de estudos realizados pelas escolas tenham como base os conteúdos programáticos estabelecidos na BNCC (SANTANA, 2019), algumas escolas em grande parte privadas tem um foco maior na preparação dos estudantes para vestibulares, enquanto as escolas públicas têm a preocupação centrada no cumprimento da LDB de 96, de trazer uma educação igualitária e inclusiva para todos.

Como descrito por Viscovini *et al* (2009), o corpo docente, os materiais e os recursos tecnológicos são determinantes para que as escolas e os estudantes tenham bom desempenho nos processos de aprendizagem, dentro da lógica “meritocrática” do sistema de avaliação.

É possível compreender que a escola particular consegue contribuir muito mais para o caráter “meritocrático” dos vestibulares, por fornecer uma educação pautada nos produtos e resultados (SOUSA, 2003). Por conta da lacuna de aprendizagem nos estudantes das escolas públicas do DF, as cotas têm um papel essencial como democratizadora do acesso às universidades, tendo em vista que em uma ampla concorrência, a escola pública compete com larga desvantagem de preparação.

Como abordado anteriormente em referencial, o Enem é um grande instrumento avaliativo e possui um método de avaliação específico, que é a Teoria da Resposta ao Item, que em geral não vai propor uma análise da prova como um todo, mas sim de cada item, para que seja possível a criação de uma escala comparável para diferentes aplicações, sendo assim,

questões que são mais complexas têm um peso diferente das demais questões (ANDRADE, 2012).

Em relação a avaliação do Enem os estudantes se encontram divididos, uma parte dos entrevistados considera o Enem uma grande prova de resistência, de acordo com o relato da entrevistada 3: “a de resistência enquanto a gente tá lendo é muito tempo de prova e muito texto, o PAS eu já gosto mais por causa dessa parte crítica, assim não tão crítica de um contexto sociocultural que eu sinto falta no Enem, nas obras que tem no PAS.” (Entrevistada 3, 2022). E uma parte dos entrevistados também veem o Enem como uma prova mais focada na interpretação e não tanto no conteúdo que é ministrado em sala: “Eu acho que o Enem tá cada vez mais superficial e menos conteúdo, menos conteúdo e mais interpretação tipo, não foca no conhecimento que o aluno tem que ter.” (Entrevistada 6, 2022).

O Enem menos conteudista se trata de um modelo que visa a importância da formação geral na educação básica, uma tendência internacional descrita no Relatório Delors (ALVES *et al.*, 2009). O modelo avaliativo do Enem é diferente das outras provas tradicionais, como por exemplo o PAS, já que o foco está em avaliar as competências e habilidades que traduzem a construção do conhecimento, não apenas a memorização.

Uma parte dos estudantes estão no meio termo, acham que o Enem não avalia bem, mas também não enxergam uma solução melhor no quesito avaliativo:

“Rapaz, eu acho que a prova é muito grande mas ai eu acho que tem que ser né, pra ter uma precisão maior na nota né, em geral eu não gosto da prova, mas acho que eu não consigo pensar um um tipo de prova que seja melhor né, o PAS é melhor mas é realizado em três anos, ai não tem como fazer isso com o Enem né.” (Entrevistado 10, 2022).

E uma parte menor dos estudantes compreendem que o Enem avalia bem:

“Acho, acho que sim, porque do mesmo jeito que o cara pode sair de uma escola particular que nem eu fui, o cara pode estar lá tentando fazer pela quinta vez e já estar trabalhando, então se fosse demais, não ia ser justo pra esse cara, se fosse de menos ia ser muito fácil pros que tiveram amparo.” (Entrevistado 4, 2022).

O foco na formação geral é o que o entrevistado 4 cita como uma avaliação mais democrática em questão de realização, embora seja um prova bem extensa, tornando o Enem um exame de resistência da performatividade estudantil (LOPES; LÓPEZ, 2010). É interessante do ponto de vista dos estudantes que a prova do Enem não seja uma prova conteudista, pois em um período em que nem todos os estudantes conseguiram cumprir os

requisitos de conteúdos para a prova, o foco nas competências e habilidades se torna também um equalizador avaliativo para este período.

4.2.6 Distinção entre os tipos de escola

Durante a realização das categorias anteriores, já foram apontadas algumas diferenças para a escola pública e escola privada, foi possível entender todo o cenário que os estudantes foram submetidos durante a pandemia, sendo um cenário educacional bem desigual para os estudantes. O ensino antes da pandemia já era desigual porque para Lopes e López (2010) o ensino adotou a ideia de eficiência e maximização dos resultados, que acabam cada vez mais fortalecendo a cultura de performatividade da educação.

Os próprios estudantes reconhecem que houve um descompasso na educação da escola pública, nos mais diversos aspectos tratados neste estudo. Os estudantes elencaram três pontos de disparidade na educação entre os tipos de escola: a disparidade de acesso aos dispositivos; disparidade de acesso ao ensino de qualidade; e a disparidade de preparação para o Enem e vestibulares em geral.

Uma parte considerável dos estudantes consideraram o acesso aos dispositivos um ampliador da disparidade educacional entre os dois tipos de escola, como relata a entrevistada 6:

“Com certeza, a questão do ensino remoto é que ninguém tá preparado pra uma pandemia, então a questão de você também colocar os alunos principalmente de escola pública, que não tem uma renda muito boa, o acesso a internet, junta isso tudo, se a pessoa não tem acesso a internet ela não consegue ver aula então é algo que entra muito nesse ponto da acessibilidade que os alunos de escola pública não tinham.” (Entrevistada 6, 2022).

A fala da entrevistada anterior é um dos principais pontos que foram abordados nos estudos de caso vistos na RBS, o acesso à internet e aparelhos é o que possibilita a realização de aulas e atividades durante o ensino remoto, a ausência de algum dos dois componentes essenciais prejudica o estudante em seu processo de aprendizagem (AZEVEDO, 2021).

Um segundo aspecto abordado pelos estudantes foi a disparidade de acesso a um ensino de qualidade, relatado na fala do entrevistado 1: “Eu acho que interferiu, porque foi um período de ensino bem fraco, sabe? que foi tipo basicamente nós estudantes, a gente ter que se

virar com o conteúdo.” (Entrevistado 1, 2022). E essa disparidade de ensino de qualidade também é reconhecida pelo entrevistado 5:

“Então, eu acho que assim, eu fui muito privilegiado na condição de tipo estudar numa escola privada, de ter uma casa e toda essa coisa de exclusividade tipo do equipamento pra mim então isso obviamente me colocou em vantagem em relação a boa parte dos estudantes por exemplo das escolas públicas.” (Entrevistado 5, 2022).

É possível notar o descontentamento do estudante da escola pública em relação a qualidade do ensino que foi realizado durante o ensino remoto, e também é possível compreender que os estudantes da escola privada também reconhecem que o ensino da escola pública os colocou em posição de vantagem nos vestibulares e conseqüentemente no acesso ao ensino superior. Como visto na pesquisa Ávila (2022), os estudantes também indicam que questões ligadas à qualidade de ensino foram colocadas em segundo plano, com a prerrogativa de realizar um ensino que atenda o direito à educação.

As desvantagens dos estudantes de escola pública ao ensino superior é mais explicitado quando os estudantes falam sobre a disparidade na preparação dos estudantes para o Enem e demais vestibulares, citado pela entrevistada 9:

“exatamente isso, tanto que as escolas particulares começaram a ter o ensino remoto já nas primeiras semanas de pandemia e a gente demorou aí quase um semestre pra começar a ter aula e ainda foi uma aula bem tipo assim, os professores cada um por si né, se você conseguisse dar aula no espaço da sua casa, bem, se não conseguisse, você não dava, assim, e os professores tinham muito pouco tempo, muito pouca estrutura pra dar aula, o que não acontecia na escola particular, eu sei disso porque realmente acompanhei junto com as minhas amigas, então assim, era realmente duas realidades uma nem parecia que era aula de escola e a outra parecia que você tava dentro da sala de aula, sem contar o ambiente das pessoas, dentro de casa né, que também é muito diferente.” (Entrevistada 9, 2022).

A disparidade educacional evidenciada pelos estudantes conseguem revelar que a estrutura das escolas públicas durante o ERE acabou sendo mitigadora do processo de ensino-aprendizagem, mitigadora da preparação dos estudantes para o maior exame avaliativo do país. Diante de um período tão delicado, vimos a escola abandonada e com o calendário de ensino apertado, para Almeida e Dalben (2020) o ERE proporcionou a precarização do ensino e do trabalho docente, e estes problemas não serão resolvidos apenas com a atuação empreendida pela escola.

Como descrito extensivamente neste estudo, o ERE não foi um ensino igualitário para os estudantes e todos os estudantes precisaram utilizar de meios digitais para aprender e os professores para ensinar o conteúdo previsto (LUCAS; MOITA, 2020). Embora a similaridade de necessidade dos meios digitais para a educação, os estudantes não conseguiram apontar

nenhuma similaridade no ensino entre os tipos de escola, as similaridades estão apenas no modelo de ensino remoto realizado entre as escolas privadas.

Embora as dissimilaridades descritas pelos estudantes durante todo o estudo, é visto que os estudantes enxergam papéis educacionais diferentes para os tipos de escola. Por meio do relato do entrevistado 1 é possível compreender:

“acho que os alunos de escola privada, eu acho que eles tem uma preparação melhor pra esses vestibulares, muito pela questão de estrutura das escolas as vezes, ou mesmo pela questão de realmente a escola né [...] na escola privada eu acho que essa questão dos professores estarem empenhados em passar os conteúdos voltados aos vestibulares acho que dá uma preparação maior para os alunos da escola privada do que da pública.” (Entrevistado 1, 2022).

É possível notar por meio dos relatos que a escola privada possui uma função mais preparatória dos estudantes para vestibulares, principalmente no ensino médio. É possível notar esse aspecto pelo relato da entrevistada 3: “O cronograma da escola já é voltado para o PAS e o meio de avaliação um pouco também, por exemplo não tinha uma errada anula uma certa mas o modo de construir os itens.” (Entrevistada 3, 2022).

Essa característica de escola que também prepara para os vestibulares é algo que os estudantes da escola pública enxergam que falta, como relatado pela entrevistada 8:

“Faltou muito, então é um dos pontos que eu comento se precisar porque eu não tive preparação nenhuma focada né, com foco no Enem, no PAS, minha escola em nenhum momento ela fez nada, claro que tinham alguns professores que davam uma vez ou outra obra ali do PAS, mas assim foi mais no final do terceiro ano que voltou o presencial, que aí a gente teve um contato maior com um pouquinho das obras do PAS, mas ensino remoto não teve nada voltado pro PAS e o conteúdo bem assim, superficial também, as aulas também, quando tinha aula então assim, foi bem, zero direcionamento pra você acessar uma universidade entendeu. E o que eu sentia com o meu ensino médio, eu sempre estudei em escola pública e o que eu senti foi que o ensino público ele não te prepara para entrar numa universidade, numa faculdade, passar pelo prouni, não te prepara pra isso, ele te prepara pra vida, e a vida que eu digo é você findar, se você não lutar por conta própria. (Entrevistada 8, 2022).

O papel da escola pública na educação após a LDB de 1996 foi permitir a progressiva universalização do acesso ao ensino médio gratuito, passando a ser obrigatório (DE CASTRO, 2004), porém para os estudantes o ensino médio te prepara apenas para obter o diploma e não te prepara para as próximas etapas, como o exemplo do ensino superior, e nesse ponto a escola privada tem levado uma larga vantagem como estudantes citaram. A situação nos remete a pensar que a educação das elites ainda permanece uma grande preparadora para as fases acadêmicas seguintes, como o Ensino Superior, enquanto a educação básica ainda

permanece como uma instrução para a formação de mão de obra qualificada para a produção capitalista (OLIVEIRA, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa alcançou o objetivo de identificar e sistematizar as dificuldades pedagógicas do modelo de ERE do ensino médio, descrito pelos estudantes e visto também por meio da Revisão Bibliográfica Sistemática. Foi possível entender que os professores e estudantes foram afetados com uma série de dificuldades na efetivação da educação remota, sendo a primeira e principal barreira enfrentada o acesso à internet e a dispositivos que possibilitem o acesso às aulas e atividades, que acabaram promovendo a desigualdade no acesso à educação por meio da exclusão digital.

A organização da escola durante o período pandêmico foi totalmente diferente da organização realizada em um período anterior ao período da pandemia. A escola precisou reinventar o seu método de ensino para conseguir extrair rendimento dos estudantes e ao mesmo tempo proporcionar uma educação que fosse acessível para todos em um período tão delicado. Também foi necessário para escolar adequar o sistema de avaliação do ensino médio, realizando em grande parte avaliações formativas que conseguissem testar os conhecimentos do estudante. É visível que o sistema de avaliação foi precário nas escolas públicas e trouxe um caráter meramente conteudista para o ensino médio, além da falta do suporte da escola para o estudante.

Tratando dos objetivos específicos, a pesquisa consegue analisar o desempenho dos estudantes das escolas públicas e privadas na preparação para o Enem, sendo possível através das categorias de análise retratar o cenário de preparação dos estudantes, desde o início do ensino remoto, até o momento em que os estudantes descrevem as dissimilaridades entre as escolas. E a conclusão é que os estudantes de escola particular conseguiram se sobressair a escola pública no Enem, especialmente no que tange a preparação dos estudantes e o papel da escola, voltado para a preparação dos alunos para vestibulares.

Por meio da Revisão Bibliográfica Sistemática e Análise SWOT, além de outras categorias de análise foi possível alcançar o segundo objetivo específico e descrever as dificuldades e barreiras pedagógicas encontradas pelos estudantes durante o ensino remoto.

Foi possível concluir que os estudantes em geral enfrentaram dificuldades para se motivar e se manterem ativos durante o ERE e ao serem pressionados por datas, utilizavam a internet como uma forma de encontrar a atividade pronta e enviar no tempo. Somado às dificuldades de motivação, temos também as desvantagens de ambiente para alguns estudantes, que não conseguiam se concentrar em casa para o estudo, além da falta de contato social com colegas e professores.

A RBS permitiu também cumprir o terceiro objetivo específico: a identificação das melhores práticas e desafios do sistema de avaliação do ensino médio. Foi possível identificar que embora os desafios de acesso tenham sido evidentes, o ensino remoto conseguiu tornar a educação viável em um momento de calamidade pública e impossibilidade de encontro presencial. Como melhores práticas que surgiram do ensino remoto, podemos elencar que a adição de novas metodologias de ensino, procurando dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e reter os estudantes, foi essencial para o sucesso de algumas escolas vistas nos estudos de caso.

Com toda a pesquisa realizada no estudo, existiram limitações para a realização da mesma. Por conta do tempo para execução, não foi possível o aprofundamento em aspectos importantes da pesquisa, como por exemplo o aprofundamento dos estudantes em mais categorias de análise, tendo em vista que o ERE não se limita apenas ao que foi definido na pesquisa.

O presente trabalho também buscou contribuir com o debate acerca do Ensino Remoto Emergencial e fortalecimento da escola pública brasileira, tendo em vista que foi um período atemporal no cenário educacional e que tantas pessoas não conseguiram ter um ensino de qualidade que proporcionasse. Além do fortalecimento da escola pública, tornou-se necessário trazer o debate sobre as dificuldades de estudo remoto, tendo em vista que o *homeschooling* está em pauta como um movimento de insatisfação com a educação escolar ofertada pelas escolas públicas e privadas (CURY, 2019). Contudo, as tecnologias digitais foram importantes e trarão impactos para o futuro da educação, bem como a inserção da tecnologia no período pós pandêmico para um ensino mais equânime e ativo.

6 REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar; GABROWSKI, Gabriel. Formação de Professores do Ensino Médio: Avaliação no Ensino Médio. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, Brasília, p. 1-58, 2013. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-6-Avaliacao-no-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im) possível. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

ANDRADE, Mikaelly Silva; DE MÉLO SILVA, Maryanna Labelli; DE OLIVEIRA MELO, Natália. Desafios da educação remota em tempos da Covid-19: Um estudo de caso com professores do Agreste de Pernambuco. **Educação Contemporânea-Volume 09 Tecnologia**, p. 16.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA. EXISTE MESMO O CONSENSO?. **Trabalho & Educação**, p. 110-118, 1996.

AZEVEDO, Itamar Gomes de. Limites e possibilidades do ensino remoto emergencial na rede pública estadual da escola de ensino médio de Machadinho-RS. 2021.

BALL, Stephen J. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BARBOSA, Otavio Luis; DA CUNHA, Paulo Giovanni Moreira. **Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação**. *Revista Pet Economia UFES*, v. 1, n. 1, p. 33-36, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2015.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades**. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, 2020.

BRAGA, D. B. et al. **Revolucionando as técnicas de aprendizagem da engenharia com o EAD.** In: World Congress on Engineering and Technology Education. 2004. p. 1083-1087.

BRANDÃO, Michele A.; PEREIRA, Moisés Henrique Ramos; VIEIRA JR, Niltom. Estilos de Aprendizagem para Apoio Educacional: Um Estudo de Caso no Instituto Federal de Minas Gerais. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 24, n. 3, 2021.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, SL da. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática:** aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. Trabalho apresentado, v. 8, 2011.

CORRÊA, Jackeline Barcelos et al. 253. Um estudo de caso: a exclusão dos alunos do Ensino Médio em tempos de pandemia e seus entraves. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 3493-3508, 2020.

CORTESÃO, Luiza. **Formas de ensinar, formas de avaliar:** breve análise de práticas correntes de avaliação. Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas, 2002.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 4, p. 89-111, 2001.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

DA SILVA, Ellery Henrique Barros; DA SILVA NETO, Jerônimo Gregório; DOS SANTOS, Marilde Chaves. **Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 29-44, 2020.

DE ÁVILA FONTOURA, Julian Silveira Diogo. A percepção de estudantes frente às novas demandas educacionais no contexto pandêmico: um estudo de caso no estado do Rio Grande

do Sul. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 275-290, 2022.

DE CAMARGO SCHNOBLI, Carina; BERNARDES, Fernando Frederico. PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA MODALIDADE REMOTA: ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE FRANCISCO BELTRÃO/PR. **Revista Prâksis**, v. 1, p. 167-188, 2022.

DE CARVALHO ALMEIDA¹, Raniere; DANTAS, Cícero Moraes; FERREIRA, Maria Lucia Gonçalves Torres. O uso de tecnologias para a sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem. **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia**, p. 215.

DE FREITAS, Caetano Roberto Sousa et al. Aplicação de tecnologias digitais no ensino remoto em escola de Ensino Médio integrado à educação profissional. **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia**, p. 206.

DE NAZARETH, Henrique Dias Gomes; DA SILVA SOUZA, Renata. E daí? O ENEM não pode parar: concepções de avaliação do MEC durante a pandemia (ENEM cannot stop: conceptions of assessment during the pandemic). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 4468013, 2021.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Cortez editora, 2017.

DE OLIVEIRA, Kátia Luciene; SANTANA, Silva; DA SILVA, Scheyla Taveira. **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: ENSINO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA, UM LABORATÓRIO PARA A EDUCAÇÃO**. RevistAleph, n. 36, 2021.

DE OLIVEIRA, Thiago Soares. **O ENEM: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional**. Educação por escrito, v. 7, n. 2, p. 275-285, 2016.

DO NASCIMENTO, Francisca Silva; PINHEIRO, Taciana Carvalho; COUTINHO Josilane Amaro. **Exame nacional do ensino médio–ENEM: um olhar dos discentes do 3 ano do**

ensino médio e sua preparação para o ingresso no ensino superior. Educação em Revista, v. 14, n. 2, 2013.

DO NASCIMENTO, Myllena Flávia Moraes; LUCAS, Leandro Mário. TEORIAS DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE).

DOS SANTOS, Ariane Luzia. O sistema de avaliação da educação básica e os desafios da política de formação continuada de docentes: em análise o desempenho em matemática na educação básica. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo, 13 jul. 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7271_2960_ID.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

DOS SANTOS FREITAS, Maria Deiviane; FRANÇA, Maria Lenilda Caetano. O PROTAGONISMO JUVENIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: Um estudo de caso numa escola estadual de ensino médio integral de Sergipe. **Revista Rios**, v. 15, n. 29, p. 111-147, 2021.

DOS SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz; DOS REIS, Júlio Paulo Cabral. **COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE COM A SUA APRENDIZAGEM E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES EM TEMPOS DE COVID-19.** Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 5, n. 13, p. 10-26, 2021.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián. **O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 22, p. 635-669, 2014.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. **Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil.** Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, p. 15-28, 2001.

FERNANDES, Amanda Cristiane Gonçalves et al. Os desafios do ensino remoto e as aplicações da BNCC no ensino médio: um estudo de caso a partir da escola estadual de ensino

fundamental de Monte Santo, Campina Grande, Paraíba, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022.

GONÇALVES, Flávia de Souza Lima. **O ensino remoto emergencial e o ensino da matemática: percepção dos estudantes e professores de matemática durante a pandemia do novo coronavírus na cidade de Desterro-PB**. 2021. Dissertação de Mestrado.

INEP (Brasil). Saeb, Enem, Encceja 2017. **Aprimoramentos nos Exames e Avaliações da Educação Básica**. In: Aprimoramentos nos Exames e Avaliações da Educação Básica. [S. l.], 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_enem_saeb_encceja_final.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p.1-29, 2020.

JUNIOR, Klaus Schlünzen. **Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas**. ETD-Educação Temática Digital, v. 10, n. 2, p. 16-36, 2009.

KEMIAC, Ludmila. **O exame nacional do ensino médio como gênero do discurso**. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)–Universidade Federal de Campina Grande, PB.

KRAWCZYK, Nora et al. **O ensino médio no Brasil**. 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010.

LEITÃO, Inês Achega. **Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa**. 2014. Tese de Doutorado.

LEME, Maria Carolina; PAREDES, Ricardo; SOUZA, André Portela. **A municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil**. Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, p. 261-280, 2009.

LEVY, Y.; ELLIS, T.J. **A system approach to conduct an effective literature review in support of information systems research**. Informing Science Journal, v.9, p.181-212, 2006.

LIMA, Maria Laurindo Gonçalves; LIMA, Diva. A utilização de metodologias ativas durante o ensino remoto: achados de um estudo de caso na EEM Maria José Coutinho. **SEMINÁRIO DOCENTES**, v. 1, p. 1-5, 2020.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 09-13, 2009.

LOCCO, Leila de Almeida et al. Políticas públicas de avaliação: o Enem e a escola de ensino médio. 2005.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM**. Educação em revista, v. 26, p. 89-110, 2010.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shiderlene Vieira. O Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, v. 34, n. 2, p. 555-581, 2016.

LUCAS, Leandro Mário. Ensino Remoto Emergencial (ERE): impactos na prática pedagógica durante a Covid-19.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 262-280, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, Neusa Helena da Silva Pires. ADEQUAÇÕES PARA O ENSINO REMOTO: TRANSFORMANDO O YOUTUBE® EM SALA DE AULA. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 485-495, 2022.

MINAYO, Maria Cecília. Capítulo 3 Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, p. 61, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; NETO, Otávio Cruz. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (DF). Conselho Nacional de Educação. Nº19/2020. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.**, [S. l.], p. 1-107, 10 dez. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso em: 3 set. 2022.

MORAES, André Guerra Esteves de; BELLUZZO, Walter. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova economia**, v. 24, p. 409-430, 2014.

MOYA, Sarah Helena. **Avaliação da eficácia dos métodos estruturados de ensino nas escolas públicas municipais do estado de São Paulo**. 2012. Tese de Doutorado.

NOGUEIRA, Danielle. A trajetória histórica das políticas educacionais brasileiras e o desenvolvimento da educação a distância no Brasil. **ANPAE**, Amazonas, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/72.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Trabalho & Educação**, v. 8, p. 47-73, 2001.

PEREIRA, Daiane Lamberti. Os desafios da educação e o uso das tecnologias em tempos de pandemia. 2021.

PEREIRA, Jocimário Alves; LEITE, Bruno; BASILIO, João Antonio. Percepções dos estudantes do ensino médio sobre o ensino no isolamento social. **Revista EDaPECI**, v. 21, n. 2, p. 83-97, 2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 4, p. 5-29, 1999.

PILETTI, Nelson. Psicologia educacional. In: **Psicologia educacional**. 1988. p. 336-336.

PRADO, Mauricio Almeida. **O processo de implementação de reformas gerenciais na educação básica: São Paulo (2007-2010) e Minas Gerais (2004-2010) em perspectiva comparada**. 2012. Tese de Doutorado.

RAMOS SANTOS, Ana Claudia; CORACINI DE SOUZA, Rosa Lia. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS NA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA, 2015.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

SANTANA, Anaína Souza. Avaliação Significativa no processo de aprendizagem escolar. **Minerva Magazine of Science**. Num 7, Vol. 1. 2019.

SANTIAGO, Silvany Bastos et al. As práticas de avaliação da aprendizagem no ensino remoto: uma análise dos docentes de Química na Região Metropolitana de Fortaleza–CE. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e59311125416-e59311125416, 2022.

SANTOS, Douglas. Sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Brasília: MEC**, 2016.

SANTOS, Francisco Willan Costa dos et al. O ensino remoto de Física em tempos de pandemia: um estudo de caso na rede pública estadual na cidade de Parnaíba-PI. 2022.

SAVIANI, Demerval. A lei da Educação: LDB - Trajetória, Limites e Perspectivas. São Paulo: **Editora Autores Associados**, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACÃO DE MINAS GERAIS (Minas Geras). Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Documento Complementar ao Ofício SEE/SB nº 19/2019. **Plano de Estudos**, [S. l.], 2019.

SERRAO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Andréia Aparecida et al. A utilização da matriz Swot como ferramenta estratégica—um estudo de caso em uma escola de idioma de São Paulo. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, v. 8, p. 1-11, 2011

SLONIAK, Marcos Aurelio et al. **Política pública de educação uma análise do enem-exame nacional do ensino médio no Distrito Federal**-doi10. 5102/unijus. v24i1. 2259. Universitas Jus, v. 24, n. 1, 2013.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 903-923, 2013.

SOARES, Karla Hellen Dias et al. Medidas de prevenção e controle da covid-19: revisão integrativa. **Revista eletrônica acervo saúde**, v. 13, n. 2, p. e6071-e6071, 2021.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. **Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas**. Novos estudos CEBRAP, p. 101-117, 2005.

SOUSA, Cristiano Eleuterio. Diagnostico do desempenho da aprendizagem escolar dos alunos do ensino médio da região Amurel durante a pandemia na modalidade de ensino remoto. **Química Licenciatura-Tubarão**, 2020.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006.

TEIXEIRA, V.R. **Ciclo das políticas públicas**. In: GONÇALVES, C.G. et al. *Elaboração e implementação de políticas públicas*. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TUTTMAN, Malvina Tania. Avaliação educacional: O verdadeiro compromisso. Revista Retratos da Escola. Brasília. v.7, n.12. p. 101-108. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Papirus Editora, 2005.

VIEIRA, Mikelly Meireles de Fontes Silva. **Docência na pandemia e tecnologias digitais: estudo de caso em uma escola estadual do Rio Grande do Norte**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira M. **Contextos, políticas e resultados de avaliação no ensino médio: um estudo em quatro estados brasileiros**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 6, n. 2, 2017.

VISCOVINI, Ronaldo Celso et al. **Recursos pedagógicos e atuação docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE). 2009. p. 1230-1238.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Como ocorreu o início das aulas remotas da escola durante a pandemia?
2. A sua escola tinha alguma forma de comunicação com você ou algum dos seus responsáveis? Caso sim, de que forma ocorria essa comunicação?

3. No ensino remoto, quais eram os seus meios tecnológicos para se ter acesso às atividades, exercícios e aulas remotas? Os meios tecnológicos eram compartilhados?
4. Para você quais são as principais diferenças entre o ensino remoto e o ensino presencial? Quais as vantagens e desvantagens de cada um na sua opinião e suas preferências.
5. Você se sentiu motivado(a) para estudar no período de ensino remoto emergencial? Você sentiu dificuldades? Se sim, quais eram essas dificuldades?
6. A escola fornecia algum tipo de suporte pedagógico para você, em caso de dificuldades com os estudos remotos?
7. Você consegue descrever se houve algum tipo de avaliação durante o início do período letivo remoto? Se houve, você acha que foi positivo para o aprendizado para o enem? Ajudou no desenvolvimento do seu plano de estudo? Você acha que é bom? (Avaliação Diagnóstica)
8. Você consegue descrever se houve algum tipo de atividade avaliativa realizada no decorrer do período letivo em que você pudesse ter conhecimento dos seus progressos e dificuldades no seu aprendizado? Se houve, você acha que foi positivo para o seu aprendizado? Ajudou no desenvolvimento de seu plano de estudos? (Avaliação formativa)
9. Na sua opinião, as avaliações no fim do período letivo sinalizaram se você conseguiu adquirir os conhecimentos necessários para o seu aprendizado no EM e para o enem? Foram positivas para você? Porque? (Avaliação somativa)
10. Entre os tipos de avaliação existentes, quais você considera mais importantes? Por quais razões?
11. Qual a importância do Enem para você? Você acha que o enem avalia adequadamente para permitir o acesso no ensino superior? Porque?
12. Você acha que o enem tem a mesma repercussão para o acesso dos estudantes da escola pública e privada no ensino superior? Por que?
13. Como você acha que o Ensino Remoto interferiu na sua preparação para o Enem ou algum outro tipo de vestibular?
14. Para você, a forma que o Ensino Remoto foi realizado pode ter gerado alguma desigualdade na preparação de estudantes para o Enem?

15. Você conhece algum colega que reprovou ou abandonou a escola durante o Ensino Remoto? Caso sim, o que você acha que gerou essa evasão escolar?