

**OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO FALAM!
PERCEPÇÕES SOBRE ATIVIDADES REMOTAS REALIZADAS DURANTE A
PANDEMIA DE COVID 19**

**THE STUDENT'S INTEGRATED TECHNICAL COURSES VOICE!
PERCEPTIONS ABOUT REMOTE ACTIVITIES DURING THE COVID 19
PANDEMIC**

Fanley Bertoti da Cunha¹

Kelma Cristina de Freitas²

Fernanda Franzoni Pescumo³

Ivan Luis dos Santos⁴

Resumo: O presente trabalho teve por objetivo analisar as percepções de estudantes de dois cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico de um campus do IFSP em relação ao acesso ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID 19. No período de realização do ERE, os professores propuseram aos estudantes a realização de atividades complementares não obrigatórias (ACNOs). Foram enviados questionários por meio digital para alunos e as respostas foram analisadas qualitativamente por Análise de Conteúdo com o auxílio do software NVivo®. Identificamos três categorias através da exploração dos questionários: (anti)condições de estudos na realidade pandêmica, (contra)condições de apoio pedagógico por parte do professor e (re)produção do papel da escola e dos conhecimentos escolares. Consideramos que as ACNOs possibilitaram a manutenção dos vínculos escolares, entretanto, esta forma de interação deve ser avaliada para que não se baseie apenas na lógica de uma educação bancária.

Palavras-chave: Educação Profissional Integrada; Ensino Remoto Emergencial; Instituto Federal; Acesso à educação.

Abstract: The aim of this study is to investigate the students' perceptions regarding access to Emergency Remote Education (ERE) during the Covid-19 pandemic. Students were from two integrated courses from a campus of IFSP. During the offer of the ERE, teachers proposed non-obligatory complementary activities (NOCAs) to the students. In addition, they sent digital questionnaires referring to NOCAs. Students' responses were qualitatively explored with the Content Analysis technique, using NVivo® software. We identified three categories through the questionnaire exploration: (anti)conditions of studies in pandemic reality, (contra)conditions of teacher pedagogical support, and (re)production of school holes and school knowledge. We consider that in a moment of suspension of face-to-face activities, the NOCAs allowed the maintenance of school bonds with the students. However, this interaction requires evaluation to avoid a banking model of education.

¹ Mestre em Ciências Biológicas, UNESP, Doutorando do Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP), Professor EBTT do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Tupã, São Paulo, Brasil. E-mail: fanley.cunha@ifsp.edu.br

² Mestre em Ciências, USP, Doutoranda do Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP), Professora EBTT do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: kelma@ifsp.edu.br

³ Mestre em Ciências de Alimentos, UNICAMP, Doutoranda do Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP), Professora EBTT do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: fpescumo@ifsp.edu.br

⁴ Doutor em Educação, USP, Professor EBTT do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil. E-mail: ivan.santos@ifsp.edu.br

Keywords: Integrated Professional Education; Emergency Remote Education; Federal Institute; Access to education.

1 Introdução

Em dezembro de 2019 a China reportou o aparecimento de uma nova doença, que logo foi identificada como sendo causada por um novo tipo de Coronavírus, o Sars-Cov2. Logo os casos começaram a se espalhar pelo mundo, chegando primeiro à Europa e, logo depois, à América do Norte. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi declarada pela OMS como uma pandemia (WHO, 2020).

O primeiro caso oficial de COVID-19 registrado no Brasil foi em 26 de fevereiro de 2020, sendo um brasileiro, de São Paulo, que havia recentemente voltado de uma viagem à Itália (CAVALCANTE, 2020). Seguiu-se, então, o fechamento de vários setores no país, já que não havia tratamento medicamentoso disponível contra a doença e o distanciamento social foi preconizado pela OMS como principal forma de conter a disseminação do vírus. O poder público, em sua maior parte, solicitou para que as pessoas permanecessem em suas casas, em isolamento social, para que os sistemas de saúde conseguissem atender aos casos graves da COVID-19 sem que houvesse sobrecarga do sistema.

Muitos segmentos foram afetados com o isolamento social, mas gostaríamos de destacar para esse artigo, o sistema educacional. Esse teve suas atividades paralisadas em meados de março de 2020, com o fechamento de instituições de todos os níveis educacionais, em grande parte do território nacional. No dia 22 de março de 2020, por meio do Decreto nº 64.881, o Governo do Estado de São Paulo determinou a quarentena e suspendeu todas as atividades nas escolas estaduais (SÃO PAULO, 2020). Os municípios também seguiram essa determinação, ou seja, a suspensão das aulas presenciais.

A reitoria do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), por meio da portaria 1200 de 23 de março de 2020 (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2020a), suspendeu o calendário acadêmico dos cursos, mas manteve as demais atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. A partir dessa data, as unidades do IFSP – chamadas de câmpus – espalhadas pelo Estado de São Paulo, tiveram suas atividades de ensino também suspensas, com exceção dos cursos de extensão FIC (Formação Inicial e Continuada) totalmente EaD (Educação a Distância) e dos cursos de mestrado. Algumas orientações partiram da Pró-reitoria de Ensino (PRE), mas foram novidades até então, visto que os

casos de COVID-19 estavam aumentando no Estado de São Paulo. Como fazer, naquele momento, para que o ano letivo tivesse continuidade em meio ao isolamento social, onde os estudantes e professores não podiam mais comparecer à escola?

Tentando responder essa questão, redes públicas e privadas optaram por manter as atividades através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Vale frisar que há uma confusão entre Educação a Distância (EaD) e ERE. Enquanto a primeira, é uma modalidade de ensino construída através de um cuidadoso processo de desenvolvimento, utilizando-se de modelos instrucionais conhecidos, pensada para empregar plataformas digitais desde seu início, o ERE, caracteriza-se pelo uso de estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas medidas podem ser mediadas por tecnologias digitais ou não, cujo propósito maior é a manutenção dos vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia de Covid-19. Ou seja, o ERE é uma solução temporária e estratégica que intenciona proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino.

Para além de uma diferença no tempo/espço de aprendizagem, o ERE tem um caráter de substituição provisória do ensino presencial, conforme apontado pela portaria nº 343 de 17 de março de 2020 do MEC (BRASIL, 2020a). Além disso, no ERE pode-se utilizar de diversas Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR), que contemplam além das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como programas de rádio, televisão, internet, outras atividades remotas que não fazem uso dessas tecnologias, como, por exemplo, o fornecimento de atividades impressas e livros didáticos (CIEB, 2020).

No ERE, a diversidade de atividades tem o objetivo de garantir o processo educativo em um momento de inviabilidade do ensino presencial. No entanto, já de partida, estudos apontam que o acesso ao ERE no Brasil deu-se de forma heterogênea nas diversas redes, acarretando impactos assimétricos, amplificando as desigualdades econômicas e educacionais (SENHORAS, 2020). Por exemplo, após iniciado o ERE na rede estadual paulista, menos da metade dos alunos acessaram a plataforma de ensino disponibilizada pela respectiva rede (PINHO, 2020). São muitos fatores que contribuem para isso, o que ressalta a importância de uma reflexão contínua sobre o alcance desta oferta de ensino e sobre os reais resultados alcançados.

No câmpus avançado de Tupã do IFSP, após a suspensão do calendário acadêmico, a comunidade passou a ser instruída pela Portaria nº 376, de 3 de abril de

2020 do MEC (BRASIL, 2020b), que dispôs sobre as alterações no calendário das aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID 19. Mais especificamente, essa portaria previa a substituição de aulas presenciais por atividades não presenciais e que as atividades não presenciais poderiam ser mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação, de acordo com a concepção do ERE.

Em consonância com essa portaria, os servidores do IFSP foram instruídos pela PRE, por meio do Ofício 03/2020 (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2020b), a manterem contato com os estudantes e seus familiares de forma remota. Buscava-se, nesse momento, o levantamento de dados a respeito das reais condições de acesso dos estudantes – quanto aos recursos tecnológicos e de internet – para que, então, fossem planejadas atividades de forma remota. Foi identificado que no campus Avançado Tupã do IFSP, a maior parte dos estudantes possuía acesso aos recursos digitais. Muitos deles, inclusive, já desenvolviam atividades utilizando-se de tais recursos ao longo das aulas presenciais. Além disso, no espaço físico do câmpus, tinham à disposição duas salas de informática com 40 computadores, onde realizavam várias atividades através das TDICs.

A partir desse momento, as atividades remotas passaram a ser chamadas de “Atividades Complementares não obrigatórias” (ACNOs), cujo propósito era garantir a manutenção do vínculo de cada estudante com o seu curso e sua Instituição de Ensino. Estas foram constituídas, sobretudo, de textos para leitura e listas de exercícios enviadas aos estudantes. Os principais canais para envio das ACNOs foram os e-mails particulares dos alunos e aplicativos de mensagens no celular, a destacar o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp Messenger, popularmente conhecido como WhatsApp.

No câmpus Tupã, as ACNOs iniciaram-se no dia 31 de março de 2020 e prevaleceram até 08 de julho de 2020. A interrupção dessas atividades de caráter não obrigatório e voltadas à manutenção de vínculo deu-se em consequência da publicação da Portaria do IFSP n° 2337, de 26 de junho de 2020 (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2020c), que estabelece diretrizes para que os câmpus do IFSP, em sua autonomia, e de acordo com os protocolos estabelecidos pelo Estado de São Paulo e por seus municípios, deliberassem pela melhor forma de reorganização das atividades acadêmicas, até então “oficialmente” suspensas.

A partir da Portaria IFSP n° 2337, o câmpus Tupã constituiu um Grupo de Trabalho (GT) cujo propósito foi discutir as possibilidades de retorno das atividades acadêmicas, visando a melhor forma de atendimento aos estudantes. O calendário

acadêmico no Campus Avançado Tupã foi retomado no dia 05 de agosto de 2020, após aprovação pelo Conselho de Câmpus (CONCAM) de um plano de atividades remotas para os cursos Integrados e, também, para o concomitante/subsequente. A plataforma Moodle foi adotada enquanto ambiente virtual de aprendizagem (AVA) destinado à montagem dos cursos (componentes curriculares) e gerenciamento dos conteúdos de ensino. Destaca-se que os estudantes, principalmente do segundo e terceiro anos do ensino médio integrado, já estavam habituados a usarem a plataforma Moodle para entregarem algumas atividades das disciplinas regulares dos cursos, ao longo do ensino presencial.

Nesse contexto, emergiram as seguintes questões que, doravante, direcionaram o olhar dos pesquisadores na realização do presente estudo: Em que medida os estudantes do câmpus Tupã vinham interagindo com as ACNOs enviadas pelos seus professores? Elas faziam sentido para a manutenção do vínculo escolar, tal como inicialmente declarado? Quais dificuldades estes estudantes estavam encontrando, mediante uma realidade insólita? Não por outro motivo, o objetivo proclamado foi analisar as percepções dos estudantes dos terceiros anos do ensino médio integrado dos cursos de eletrônica e eletrotécnica do câmpus Tupã do IFSP, a respeito do período onde as “Atividades Complementares não obrigatórias” (ACNOs) foram implementadas. Os resultados alcançados nos ajudam a compreender que há múltiplos aspectos envolvidos no ERE e que a escuta e o diálogo junto aos estudantes é fundamental para a construção de qualquer ação pedagógica por parte da escola.

2 Metodologia

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou dar voz aos estudantes e deixar que suas falas pudessem demonstrar suas experiências com as atividades remotas em tempos de pandemia. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado, importando-se, portanto, com os significados, os motivos, os valores, entre outras questões do universo dos sujeitos.

Operando nesse contexto, os dados foram produzidos junto aos estudantes matriculados nos terceiros anos do ensino médio integrado dos cursos de eletrônica e eletrotécnica do Câmpus Avançado Tupã do IFSP.

O campus avançado de Tupã do IFSP foi instalado em 2015 e tem como eixo tecnológico “Controle e Processos Industriais”, oferecendo atualmente os cursos de

Ensino Técnico Integrado ao Médio em Eletrônica e Eletrotécnica (vespertino e matutino), e o curso concomitante/subsequente em eletrônica, ofertado no período noturno. Os cursos tiveram seu início no ano de 2017 e, no momento da realização da pesquisa, contava com 14 estudantes matriculados no concomitante/subsequente e 212 matriculados nos integrados. O seu quadro de servidores estava composto por 22 docentes e 13 técnicos administrativos.

A opção de ouvir apenas os estudantes do terceiro ano deve-se ao fato de que estes estão submetidos a uma grande pressão emocional, pois precisam apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), através de uma disciplina intitulada Projeto Integrador. Além do mais, muitos deles, irão prestar vestibular para ingresso no Ensino Superior.

Inicialmente, foram enviados questionários, constando de questões abertas, para um total de 61 estudantes, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp Messenger. Os questionários foram enviados em maio de 2020, após um mês do andamento das ACNOs e os alunos tiveram um prazo de 20 dias para devolver os questionários respondidos. O questionário não previa que os alunos se identificassem por nome e foi esclarecido que sua participação na pesquisa era totalmente voluntária. Sendo assim, os nomes dos participantes da pesquisa foram atribuídos de forma fictícia, de acordo com o gênero. As questões constituintes do questionário enviadas aos estudantes foram: 1) Você está realizando as atividades remotas enviadas pelos seus professores? Por quê? 2) Quais são os fatores que facilitam a realização dessas atividades? 3) Quais são os fatores que dificultam a realização dessas atividades?

Os alunos só deveriam responder às questões 2 e 3, caso respondessem de forma afirmativa a questão 1. Em se tratando de questões abertas, o questionário permitia que o estudante respondesse livremente cada uma delas, resultando em múltiplas respostas.

O tratamento dos dados da pesquisa foi feito a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com esta autora, o método apresenta as seguintes etapas: I) pré-análise das respostas; II) análise e exploração do corpus da pesquisa; III) compilação e apresentação dos resultados, inferência e interpretação. Para nos auxiliar nessa análise utilizamos como suporte técnico o software NVivo®. Os questionários foram importados para um projeto no software.

Na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante das respostas fornecidas pelos estudantes, formulação de proposições e elaboração de indicadores para as etapas posteriores, seguindo os critérios de pertinência, representatividade, exaustividade e homogeneidade. Durante a análise e exploração do material, cada estudante foi colocado

como um caso, com os atributos de gênero e idade. Criaram-se as categorias e foi realizada a codificação manual pelo programa. As unidades de registros foram organizadas em cada uma das categorias e subcategorias construídas. Para compilar e apresentar os resultados, o codebook e o conjunto de unidades de registro de cada categoria foram exportados. Seguiu-se a análise inferencial, inicialmente em um nível descritivo, seguida de um nível interpretativo das categorias.

3 Resultados e discussão

Dos 61 questionários enviados, obtivemos 36 devolutivas, ou seja, 59% de questionários respondidos. Esse número de retorno se, em alguma medida, nos pareceu suficiente para enfrentar as perguntas de estudo inicialmente postas, também nos serviu para levantar outros questionamentos: Os 25 estudantes que não nos retornaram o questionário, não o fizeram por qual motivo? Será que não tiveram acesso ao mesmo? Não tiveram tempo para respondê-lo? Não estavam realizando as ACNOs? Não participaram do estudo, dado o seu caráter facultativo? Os resultados elencados a seguir apresentam algumas pistas importantes, a partir dos obstáculos narrados pelos estudantes respondentes.

Em relação ao gênero, dos 36 estudantes respondentes, 52% deles se identificaram como pertencentes ao gênero feminino e 48% ao gênero masculino. Houve uma maior participação feminina, embora haja mais estudantes do gênero masculino matriculados no câmpus avançado Tupã (54% dos estudantes matriculados neste câmpus identificam-se como sendo do gênero masculino e 46% como do gênero feminino).

Os dados revelam que, apesar de não serem obrigatórias e/ou consideradas para avaliação, 83% dos estudantes declararam estar participando das atividades remotas propostas pelos docentes do câmpus. Dessa forma, as ACNOs estariam cumprindo com o seu papel de mantenedora de vínculos, o que na visão de Sinclair (2001) se faz fundamental ao processo educativo formal em situações de emergência. Para a autora em questão, em casos de guerra, desastres naturais e outros eventos disruptivos são elencados algumas importantes funções para manutenção do sistema educacional em funcionamento, dentre elas: prover um senso de normalidade; restaurar esperança através do acesso à educação; dar suporte à cura psicológica de experiências traumáticas através de atividades sociais em um espaço seguro.

Embora o câmpus Tupã não tenha realizado nenhum levantamento para saber quantos estudantes começaram a trabalhar após a deflagração da pandemia da COVID-19, ao longo desta pesquisa, emergiram relatos informais a respeito do início precoce da vida laboral de alguns estudantes, especialmente em atividades na zona rural.

Tupã é uma região agrícola onde se destaca a produção de amendoim. O envolvimento em atividades laborais dessa e de outras naturezas pode justificar o fato de quase 43% dos estudantes que receberam o questionário não o terem respondido, bem como, os 17% que declararam não realizar as ACNOs solicitadas pelos docentes dos cursos. Outro aspecto capaz de justificar os mesmos dados, diz respeito às possibilidades de acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos e de internet minimamente necessários. Ou seja, responder ao questionário e participar das ACNOs demanda, por primeiro, um processo de inclusão digital consumado.

Da análise de conteúdo realizada, emergiram algumas categorias que serão apresentadas e discutidas na sequência.

3.1 (anti) Condições de estudos na realidade pandêmica

Os estudantes em suas respostas mencionaram aspectos ligados às questões emocionais que, durante a pandemia, interferem na forma como lidam com as ACNOs. De acordo com o estudante Joabe, a pandemia, “gera um sentimento de solidão, de ansiedade, prejudicando, também, o foco durante as atividades”.

Maia e Dias (2020), ao investigarem 619 estudantes universitários, buscando analisar os níveis de depressão, ansiedade e estresse numa pandemia, também identificaram um aumento significativo de perturbação psicológica, quando comparado com períodos não pandêmicos. Esse resultado vai ao encontro de outros estudos internacionais recentes que analisaram o efeito psicológico da COVID-19 e de outras pandemias. Zandifar e Badrfam (2020) apontam que, mais precisamente, os impactos psicológicos surgem, a partir de situações como a disseminação rápida do vírus por todo o mundo, as dificuldades de controle e tratamento, a imprevisibilidade relacionada à duração da pandemia e seus desdobramentos.

Outro aspecto citado pelos estudantes respondentes desta pesquisa refere-se às novas dinâmicas familiares decorrentes da pandemia. Ou seja, num momento no qual as pessoas necessitam cumprir o isolamento social e, portanto, permanecem resguardadas em suas casas, as fronteiras que, geralmente, delimitam o espaço-tempo do trabalho,

separando-o das questões ligadas à vida privada, são redefinidas. Da mesma forma, esta imbricação foi percebida e narrada pelos estudantes, quanto ao espaço-tempo destinado à realização das ACNOs mediante as atividades de cunho extraescolar.

Nathaniel relata que “um dos fatores que dificulta um pouco é a questão de não ter um lugar apropriado para os estudos”. Nesta mesma direção, se pronunciaram Mariele e Joabe:

[...] não há um ambiente voltado especificamente para os estudos, tendo muitos fatores que acabam por afetar seu foco e atenção (Mariele).

[...] o ambiente é menos propício para a realização dessas atividades em relação a uma sala de aula, visto que sou, diversas vezes durante o dia, solicitado pelos meus familiares, prejudicando a minha atenção (Joabe).

Essa dispersão relacionada ao espaço específico para o desenvolvimento das atividades escolares também foi observado por Silva, Souza e Menezes (2020). Para os autores:

A falta de espaço favorável está diretamente relacionada com a questão da dispersão da atenção e uma influência diretamente a outra. Essa dificuldade mais uma vez expõe as desigualdades sociais e estruturais que prejudicam a promoção de uma igualdade maior no processo educacional, visto que a maioria dos discentes não dispõe de um espaço saudável para estudar em seus domicílios (SILVA; SOUZA; MENEZES, 2020, p. 309).

Além das dificuldades geradas pelas demandas do ambiente doméstico – “sempre ocupado por pessoas conversando” (Soraia) – os estudantes interpelados por esta pesquisa destacaram aspectos inerentes ao uso das tecnologias. “Para facilitar a realização das atividades, o acesso à internet e a um computador são essenciais para serem feitas” (Sócrates). Entretanto, estes dispositivos nem sempre estão igualmente à disposição dos estudantes, como nos conta Joabe:

[...] Na minha residência, não apresentamos computador para todos os integrantes da família, sendo necessário o revezamento a partir de horários de estudo, priorizando as pessoas que apresentam horários fixos com comunicação ao vivo.

Mesmo nos casos dos estudantes que possuem condições plenas de acesso às tecnologias requeridas para a realização das ACNOs, estas podem trazer, por si só, dificuldades ao processo de interação remota. Como no caso da estudante Mohammad que aponta o “fato das atividades serem no Word e seu fundo ser branco, fazendo com que o brilho da tela seja mais forte, cansando a visão de maneira rápida”.

Já o estudante Lino mencionou sentir dificuldades para a “criação de uma rotina de estudos”. Sócrates acredita que, “por não estar havendo uma aula, propriamente dita,

acabamos procrastinando quando vamos fazer as atividades”. Belonísio e Bernardina ampliam esta questão enfatizando que:

[...] na escola não temos a opção de fazer ou não fazer a atividade, enquanto em casa temos. Como, em casa, eu não estava acostumado a estudar e a resolver exercícios, vi que isso se tornou uma dificuldade para mim (Belonísio).

Algo que notei como dificuldade inicial tanto para a realização das atividades quanto para o estudo das matérias em si foi a administração deste tempo livre, sendo, no caso, essa tal “liberdade” para a escolha de horários para realizar essas atividades. Normalmente, ao estarmos dentro do ambiente escolar estamos acostumados em passar grande parte do nosso dia envolvidos naquele ambiente, ademais depois ao chegarmos em casa ou ir para cursinho ou continuar a estudar ou fazer trabalhos e etc. A mudança repentina desta rotina acabou sendo um susto, [...] ao menos para mim, foi o mais difícil (Bernardina).

Uma recente pesquisa, realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) sobre as atividades remotas durante a pandemia, mostrou que 67% dos estudantes – dentre os 5580 que participaram da pesquisa – se queixaram de dificuldades em estabelecer e organizar uma rotina diária de estudo. Nesta mesma pesquisa os estudantes relatam saudade da rotina escolar (OKUMURA, 2020).

A rotina escolar, que ocorre de forma coletiva e é organizada pela instituição no ensino presencial, transformou-se em uma responsabilidade dos alunos. Porém, em um processo que todas as famílias precisam se reorganizar nas suas atividades, os alunos não conseguem estabelecer esses espaços e tempos de forma que possam acompanhar as ACNOS.

Esta situação é ainda mais complexa no caso de adolescentes que, durante a pandemia, precisaram ingressar subitamente no mercado de trabalho, como nos contou Alessia: “[...] pelo fato de eu estar trabalhando, então isso acaba ocupando uma boa parte de meu tempo [...]”. Aliás, de acordo com Oliveira (2020), alunos que deixaram de estudar na pandemia apontam a busca por emprego (56%) como o principal motivo do abandono escolar. Outros motivos para o abandono dos estudos neste mesmo período são: passar a cuidar da casa, irmãos e parentes (48%); não sentir motivação (45%); não possuir internet ou ter conexão ruim (34%); o fato da escola não oferecer nenhuma aula/atividade remota (32%).

Dessa forma, a dinâmica familiar aparece como um dos fatores de grande impacto no ERE (CARVER, 2020; ABEL JR, 2020). A situação econômica e social das famílias tende a se deteriorar durante a pandemia. Essa dinâmica também apresenta recortes de gênero, sendo relegado às jovens tarefas domésticas que surgem em um momento mais

restrito à vida privada familiar. A aluna Marielle, por exemplo, diz que não realiza todas as tarefas e aponta um dos motivos: “[...] auxílio minha irmã mais nova, de 8 anos, em seus estudos e atividades enviadas por sua professora.” Além de assumir um cuidado por membros mais jovens, as meninas também se envolvem mais nas tarefas domésticas, como no relato de Ana:

[...] tem os vestibulares chegando, o TCC, as atividades mandadas, arrumar a casa, dentre outras coisas que ficam tirando meu foco e não consigo entender um parágrafo na minha frente.

Além de Mariele e Ana, outros 4 estudantes indicaram a necessidade de realizar as tarefas domésticas como um fator limitante à persistência e realização das atividades propostas no ERE. Esses quatro estudantes eram meninas. Carver (2020) e Nascimento (2020) ao investigarem a realidade do ensino remoto nos Estados Unidos e no Brasil também verificaram o agravamento de problemas relacionados à educação das mulheres, principalmente pelo fato destas estarem submetidas, majoritariamente, aos cuidados domésticos. Não à toa, num momento em que as atividades familiares estão mais restritas ao ambiente do lar, houve uma sobrecarga de atividades domésticas para essas jovens.

Todas essas condições se colocam como limitadoras de acesso ao Ensino Remoto. Mesmo quando o aluno tem acesso à tecnologia, há outros impedimentos. Enquanto em uma situação de normalidade os tempos e espaços são organizados pela escola, e a condução do processo de aprendizagem é realizada pelo professor, no ERE é imputado aos jovens uma autonomia que, na realidade, se expressa como uma responsabilização pela aprendizagem e que não poderia ser individualizada. A responsabilização dos alunos pelo seu sucesso e/ ou fracasso no ERE, ignorando-se as condições de desigualdades, pode ter como consequências as questões emocionais inicialmente relatadas.

3.2 (contra) Condições do apoio pedagógico por parte do professor

Nessa categoria reunimos as impressões dos estudantes em relação a alguns aspectos envolvidos no processo pedagógico do ERE, tais como: a disponibilidade e prontidão dos docentes para o atendimento aos alunos; as formas de interação e comunicação estabelecidas entre docentes e estudantes e os recursos didáticos selecionados para aplicação das ACNOs.

Encontramos nos questionários várias citações sobre a presença ou ausência do professor no processo de realização das ACNOs e consideramos um ponto importante a ser levantado. Os alunos relataram que a “presença virtual” do professor, foi um fator

positivo para a realização das ACNOs, como podemos perceber na fala do estudante Armando, quando perguntado sobre os fatores que facilitaram a realização destas atividades: “Não tenho como base uma facilidade em realizar essas atividades, mas o auxílio online e disposição dos professores a nos ajudar o máximo possível com gabaritos etc, ajudou bastante”.

O apoio dos professores, mesmo que de maneira não presencial, contribuiu para que os estudantes realizassem suas atividades, sobretudo, as de maior complexidade. Aliás, o grau de dificuldade das atividades propostas pelos professores foi apontado por Joabe como condição para maior ou menor envolvimento dos estudantes como as ACNOs: “[...] não consigo me envolver muito, pois a maioria dos trabalhos está relacionado a revisão, exigindo, assim, um menor esforço intelectual”.

O “formato” de apresentação dessas atividades e o “planejamento” dos docentes quanto ao envio das mesmas, também foram itens lembrados pelos estudantes como facilitadores ou dificultadores do processo de interação com as ACNOs, tal como nos revela Ticiane e Suzana:

O fator que mais facilita a realização das atividades é que boa parte delas vem com forma de uma explicação sobre o assunto tratado, o que facilita a interpretação dos exercícios que são enviados. (Ticiane)

[...] é melhor os professores não mandarem todos de uma vez só, pois isso acumula as atividades e acaba que não dá vontade de fazer depois. (Suzana)

De acordo com Viana *et al.*, (2020), essas atividades remotas não podem se tratar, apenas, de uma transposição direta de conteúdos que seriam ministrados presencialmente, e agora, para a “forma não presencial”. Segundo os autores, este processo requer do docente e da escola uma complexa e profunda readequação das propostas, um (re)pensar sobre os objetivos pedagógicos, visando uma nova e diferente realidade objetiva, o que sabemos ser bastante complicado em uma realidade de ERE.

No câmpus Tupã, por exemplo, lócus do presente estudo, não houve nenhum processo formativo direcionado aos docentes para utilização das ferramentas virtuais, bem como, nenhum direcionamento específico quanto às possibilidades de planejamento e trabalho didático com as ACNOs.

O fato dos estudantes considerarem ter professores qualificados e empenhados no ensino, os incentiva, de certa forma, na realização das ACNOs, tal como podemos perceber na ponderação de Ramon:

Pois sei o quão importante que é manter os estudos em dia, além do fato de ter professores muito bem qualificados que procuram se empenhar em passar

conteúdos para os alunos, mesmo neste cenário. Então a valorização disto também é um incentivo para a realização das atividades.

Entretanto, a partir da colocação de Ramon verificamos uma relação direta entre “passar conteúdos” e ensinar, quase que numa perspectiva de similaridade entre ambos. Sob esta lógica, o processo de ensino seria garantido através da transmissão de conhecimentos por parte dos “professores muito bem qualificados”. Parece-nos que, para esse aluno, o ERE não é visto com estranhamento, desde que reproduza o script da educação bancária, aos moldes do exposto por Paulo Freire. Para Freire (1987), na educação bancária, o saber é uma doação dos que se julgam sábios ao que julgam nada saber. “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia, da opressão a absolutização da ignorância [...] segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1987, p. 33).

Em contrapartida, para outros estudantes, a falta de interação - presencial - junto aos professores, por si só, torna-se um limitador para a realização das ACNOs, como nos explica Justina e Araci:

O pior fator para a realização das atividades é não ter como conversar com o professor pessoalmente para tirar as dúvidas e não ter uma explicação mais detalhada do conteúdo para a realização das atividades. (Justina)

A parte mais difícil é a falta de um professor fisicamente para facilitar o estudo, tirar mais dúvidas que às vezes tem mais clareza pra explicar algo. (Araci)

As alunas reafirmam a importância do professor no processo de mediação de aprendizagem e, ao que parece, essa relação está bastante comprometida no ERE, no período de pandemia. Freire (1996) aponta que a ação docente é a base de uma boa formação escolar e esta ação se dá, fundamentalmente, pela relação dialógica entre educandos e educadores. Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro.

De acordo com Paulo Freire é pelo diálogo que todos - professores e alunos - conhecem o mundo, tomam consciência das coisas, das relações e, principalmente de si mesmos, alcançando a libertação das relações de opressão. Nessa medida, conhecer não é uma ação isolada - individual - desinteressada, uma vez que envolve intercomunicação, intersubjetividade e intenção.

A visão que o professor é um agente importante no processo de ensino-aprendizagem nos é bastante clara e, nessa relação, ocorrerão contradições. A medida que o professor está continuamente presente nos aplicativos de trocas de mensagens (como por exemplo, o *WhatsApp*), nos chats das plataformas virtuais de aprendizagem (Moodle,

entre outras), nas salas virtuais (Google Meet, Microsoft Teams etc), nos endereços eletrônicos (e-mail) e nas redes sociais (Facebook, Instagram entre outros), ao mesmo tempo, encontra-se fisicamente ausente e, portanto, desprovido da condição de criar dialogicamente um conhecimento do e sobre o mundo concreto. Essa ambiguidade é representada pelas falas de Marielle e Joabe:

Por mais que o professor esteja sempre a disposição para atender a gente, acredito que eu poderia render muito mais, em relação a realização dessas atividades, caso estivesse com o ensino presencial, por ser mais fácil a comunicação entre o professor e aluno [...] (Marielle).

Por fim, apesar dele sempre me atender, outro fator que dificulta é a falta de interação social entre aluno-aluno e/ou aluno-professor (Joabe).

De acordo com Saviani e Galvão (2021), no ensino remoto, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido, não só porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade, dificultada pelas questões tecnológicas, mas pela impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos e poucas condições de diálogo. Em compensação, tem-se muitas tarefas que, em larga medida sobrecarregam docentes e estudantes.

Nesse contexto, as escolas encontram-se impossibilitadas de promover uma educação efetiva, recorrendo a métodos paliativos - e válidos - para manutenção dos vínculos com a comunidade. Concomitantemente, é cobrada a reproduzir sua função social de transmissora de conteúdos, imputando aos docentes a tarefa de operacionalizá-los através do ensino remoto.

3.3 (re) Produção do papel da escola e dos conhecimentos escolares

Finalmente, um aspecto importante que aparece na fala dos estudantes se refere à compreensão do papel da escola e dos conhecimentos escolares. Nesse sentido, ficou evidente a noção que se deve estudar para “aprender conteúdos”, uma vez que estes serão cobrados em algum momento futuro de suas vidas, especialmente como requisitos para ingresso no Ensino Superior. Suzana aponta que só realiza as ACNOs porque irá ajudá-la “no ENEM e nos Vestibulares”. Já Joabe destaca que se preocupa com “a necessidade de manter um ritmo de estudo suficiente durante o terceiro ano colegial para conseguir concorrer aos vestibulares dos cursos já escolhidos”.

Dentre os estudantes que afirmaram não realizar ou realizar parcialmente as ACNOs, a preocupação com os exames vestibulares também foi destacada, como nos casos de Pérola, Lino e Anísia, respectivamente:

[...] não estou realizando as atividades pois situo-me estudando para o vestibular que quero prestar, na verdade deixei as atividades de lado quando foi retirada a data de entrega, por motivo que o concurso está confirmado para agosto (Pérola).

A razão de eu deixar de fazer algumas atividades é que às vezes tenho preferência por assistir aulas do cursinho on-line ao invés de realizar exercícios [...] (Lino).

As atividades que não estou e não pretendo realizar são as das matérias técnicas, uma vez que estou focando nas de base comum visando o vestibular (Anísia).

A ideia recorrente nessas e outras falas ainda é da educação bancária (FREIRE, 1987), marcada pela ênfase no depósito ou transmissão dos conteúdos escolares, onde se aprende não para conhecer o mundo em suas contradições, no sentido de conferir aos estudantes uma formação humana integral de perspectiva emancipatória, mas sim, para cumprir um ciclo educacional fundado no individualismo, na competitividade e na reprodução dos interesses e das ideologias de Estado que marcam a sociedade neoliberal contemporânea.

Os conteúdos tomados de forma descontextualizada e utilitarista tornam-se subservientes aos testes e provas classificatórias. Uma vez depositados sem sentido e sem vida nos estudantes, os conteúdos devem ser investidos nos instrumentos avaliativos, fazendo do homem um ser dependente dos preceitos determinados pelos grupos dominantes.

Seguindo as ideias de Paulo Freire, é preciso valorizar os conteúdos originados na cultura popular e da classe trabalhadora, entretanto, não podemos desprezar o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela ciência. Sobre este último, alerta-se para o fato de que não seja tomado como fim em si mesmo, mas sim, como um meio, através dos quais possam ser veiculadas concepções de mundo que confirmem um nível de reflexão e abstração necessário a uma educação de qualidade e socialmente referenciada (DUARTE, 2016).

Em outras palavras, a importância dos conteúdos não pode ser dada pelo seu uso, mas numa perspectiva crítica, como meio de acesso à possibilidade de emancipação dos sujeitos. Mais precisamente, o conteúdo torna-se vetor para a superação das contradições existentes na sociedade.

Destaca-se nessa pesquisa, o fato de estarmos tratando de estudantes inseridos numa instituição de ensino técnico profissionalizante, que abarca tensões e contradições emergentes a todo instante. O IFSP, a partir de sua lei de criação (BRASIL, 2008) possui

uma perspectiva de formação profissional e tecnológica, atuando na formação básica de nível médio técnico, sob influências tecnicistas e neodesenvolvimentistas, mas também de uma formação crítica e humanista (PELISSARI, 2019). Assim, coexistem e conflitam perspectivas pedagógicas e didáticas muitas vezes antagônicas e que revelam um campo em disputa. Em alguma medida, nossos dados anunciam resquícios dessas perspectivas pedagógicas e, sobretudo, denunciam um certo predomínio da formação propedêutica, alinhada ao papel reprodutor da escola que concebe os seus conteúdos sem a devida problematização.

De acordo com Freire (1987), somente pela via da problematização, construída dialogicamente, é que os estudantes podem se reconhecer enquanto seres situados no mundo e com o mundo, sentindo-se desafiados a captarem os problemas em suas conexões com outros, num plano de totalidade. Uma escola voltada apenas para os conteúdos propedêuticos não poderia colaborar para uma formação omnilateral, integrada ou politécnica dos sujeitos.

A concepção de Ensino Médio Integrado no âmbito do IFSP pressupõe, justamente, a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, em outros termos, a divisão social do trabalho. Nesse sentido, compreende-se que a educação integrada expressa a ideia de uma formação humana na sua totalidade na qual o trabalho, em seu sentido ontológico, torna-se um princípio educativo. Para Ciavata (2005), trata-se de:

[...] de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão. (p.85).

Julgamos, portanto, que seja necessário discutir e encontrar alternativas para que os alunos e professores possam construir uma escola que permita acesso aos conteúdos, mas que essa busca supere, de uma vez por todas, a lógica de uma educação bancária.

Ademais, some-se a todas estas contradições e tensões, a condição do ERE ter sido implementado sem um melhor planejamento, evidenciando ainda mais as questões aqui levantadas. A pandemia e suas consequências sobre a educação trouxeram à luz os desafios que estão colocados para a construção de uma escola que seja capaz de contribuir para uma formação crítica e integral de seus alunos. Afinal, os estudantes reproduzem e naturalizam em suas falas o próprio sistema dentro do qual estão inseridos, indicando que ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

4 Considerações Finais

A pesquisa realizada nos mostrou que é possível, sim, dar voz aos estudantes, especialmente em uma situação tão excepcional quanto a que eles vivenciaram no início da pandemia de COVID 19 no Brasil, a partir da suspensão das aulas presenciais. O nosso intuito foi o de entender a percepção dos estudantes frente às ACNOs e se essas faziam sentido para a manutenção do vínculo com a escola. Através da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), conseguimos encontrar três categorias entre as falas dos estudantes, que nos permitiram desvelar aspectos ligados às suas condições de estudos na realidade pandêmica, às condições do apoio pedagógico por parte dos professores, bem como, ao papel projetado à escola e aos conhecimentos escolares a partir do ERE. Com essas categorias buscamos compreender as relações com base numa visão multifacetada do contexto.

Os estudantes demonstraram sentir-se emocionalmente fragilizados em decorrência de tudo que os cerca em tempos de pandemia: solidão, ansiedade etc. Soma-se a isso, o fato destes estudantes terem relatado condições precárias para a realização dos estudos em suas casas.

As atividades remotas, aqui representadas pelas ACNOs se, por um lado, pareceram cumprir com o seu papel inicialmente intentado, ou seja, de manutenção dos vínculos com os estudantes, por outro, mostraram-se problemáticas sob diversos aspectos: 1) carecem de construções dialógicas e de um planejamento escolar a contento dos estudantes; 2) se sobrepõem ao tempo da vida privada dos alunos e familiares, dificultando a organização da rotina de estudos; 3) demandam garantia de oferta de tecnologia a todos, bem como, adaptação e formação dos sujeitos para o seu uso.

Dois pontos também necessitam ser considerados. O primeiro, diz respeito aos estudantes que, impactados pela situação econômica decorrente da pandemia, precisaram ingressar precocemente no mercado de trabalho para ajudar a compor a renda familiar. O segundo, e não menos relevante, tem a ver com a situação das mulheres. Num contexto social historicamente marcado pelas relações patriarcais e machistas, na pandemia, elas são as mais sobrecarregadas com as atividades domésticas, por vezes, concorrentes ao próprio tempo do estudo, tal como revelaram nossos dados.

Essas contradições que emergiram a partir dos relatos dos estudantes, mostram a dificuldade de se promover uma educação escolar efetivamente crítica, valendo-se de métodos paliativos e válidos, como as ACNOs, ainda que para manutenção dos vínculos

com a sua comunidade. A pandemia intensifica desigualdades sociais, sendo assim, as mudanças nas dinâmicas familiares representam um fator que merece atenção por parte das escolas. A proposição de um modelo de ERE deve representar uma possibilidade de acesso e permanência dos estudantes na instituição e não mais uma fonte de pressão para uma “normalidade” que já se modificou.

Este último ponto, especificamente, revelou mais uma contradição aflorada a partir das falas dos estudantes: mesmo em se tratando de ACNOs, o papel da escola e dos conhecimentos escolares foram constantemente reafirmados sob uma lógica dos conteúdos, sobretudo, os de caráter preparatório aos exames vestibulares. Em meio a uma situação caótica e sem precedentes desde a Segunda Guerra Mundial, a preocupação dos estudantes ainda recai na “perda” de conteúdos inicialmente programados pelas disciplinas do currículo. No bojo desta preocupação, os professores são chamados a ofertar o apoio pedagógico necessário.

As vozes dos estudantes nos alertam para condição de reprodução da função social da escola, baseada no depósito de conteúdos historicamente consagrados por grupos culturais privilegiados. Restar-lhes-ia, nesse contexto, a assimilação desenfreada e alienada de determinados conhecimentos escolares como a única alternativa para se alcançar os louros da sociedade onde se inserem. Embora pertencentes a uma instituição – IFSP – cujo projeto inicial pressupõe a formação humana em sua totalidade, os estudantes deixaram evidente que tal intenção disruptiva ao modelo propedêutico-bancário, ainda não parece ter sido plenamente alcançada.

Assim como apresentado, existem múltiplos aspectos envolvidos no ERE, que podem facilitar ou dificultar o envolvimento dos estudantes com as atividades. Logo, a escuta e o diálogo junto a eles, deve ser o ponto de partida para a construção de qualquer ação pedagógica por parte da escola.

Vale destacar que, os dados deste estudo se referem ao período de implementação das ACNOs, marcado por um processo conturbado, onde se tentava responder aos imensos desafios trazidos pela pandemia à educação. Ouvir os alunos era essencial nesse processo. Suas vozes, não só foram a mola propulsora desta pesquisa, como contribuíram diretamente para o replanejamento das atividades remotas e, posterior, retomada do calendário acadêmico do próprio câmpus Tupã do IFSP.

Referências

ABEL JR, A. The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. **Asian Journal of Distance Education**, [S.I.], v. 15, n. 1, p. 127-143, 2020. Disponível em: <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/453>. Acesso em: 25 out. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei n. 11. 892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.html. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 abr. 2020b. p. 66. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 25 mai. 2021.

CARVER, L. B. Supporting learners in a time of crisis. **Advances in Social Sciences Research Journal**, [S.I.], v. 7, n. 4, p. 129-136, 2020.

CAVALCANTE, J. R.; ABREU, A. de J. L. de. COVID-19 no município do Rio de Janeiro: análise espacial da ocorrência dos primeiros casos e óbitos confirmados. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S.I.], v. 29, n.3, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/Dg6LJRhyfzqTRgKyq3Wx9Lz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. s.p.

CIEB. **Notas técnicas #17: estratégias de aprendizagem remota (EAR), características e diferenciação da educação a distância (EAD)**. São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAIO2020_FINAL_web.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados Ltda, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Gabinete do Reitor. Portaria IFSP nº 1200, de 23 de março de 2020a. Suspende o calendário acadêmico de cursos do IFSP, mantém as demais atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e dá outras providências. **Portal Institucional do IFSP**. Disponível em:

<https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/2020/portaria1200.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Ensino. OFÍCIO 3/2020 - PRO-ENS/RET/IFSP, de 24 de março de 2020b. Orientações aos câmpus do IFSP no que tange à área de ensino, para este período de suspensão do calendário acadêmico. **Portal Institucional do IFSP**. Disponível em:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/PRE/OFCIO_3_2020_-_PRO-ENS_RET_IFSP_1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Gabinete do Reitor. Portaria IFSP nº 2337, de 26 de junho de 2020c. Estabelecer diretrizes para que os câmpus do IFSP, em sua autonomia, e de acordo com os protocolos estabelecidos pelo Estado e por seus respectivos municípios, analisando a situação da sua região, possam decidir pela melhor forma de Reorganização das Atividades Acadêmicas para seu câmpus, para reposição do calendário dos cursos de Graduação e da Educação Básica, afetados em decorrência das ações tomadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente da pandemia do coronavírus COVID-19. **Portal Institucional do IFSP**. Disponível em:

<https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/11-reitoria/menu-de-3-nivel/402-portarias>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. 1-8, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S. de.; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Nota Técnica nº 88. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). Brasília: IPEA, 2020. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

OKUMURA, R. Pesquisa mostra que 67% dos alunos têm dificuldade para organizar estudos online na pandemia. **Estadão**, São Paulo, 30 de outubro de 2020. Disponível em

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-mostra-que-67-dos-alunos-tem-dificuldade-para-organizar-estudos-online-na-pandemia,70003495401#:~:text=E%20uma%20pesquisa%20feita%20pela,uma%20rotina%20di%C3%A1ria%20de%20estudos>. Acesso em: 30 abr. 2021.

OLIVEIRA, E. 56% dos alunos que não estudaram na pandemia apontam como motivo a busca por emprego, diz pesquisa. **Portal G1**, São Paulo, 05 de novembro de 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/05/56percent-dos-alunos-que-nao-estudaram-na-pandemia-apontam-como-motivo-a-busca-por-emprego-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PELLISSARI, L. B. **Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

PINHO, A. Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, [S.I.], ano XXXI, p. 36-49, 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 64881, de 22/03/2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 2020. Suplemento, p. 1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, [S.I.], v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao/2945>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J. B. F. de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, [S.I.], n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SINCLAIR, M. Education in emergencies. In: UNHCR. **Learning for a future: Refugee education in developing countries**, Switzerland, 2001, p. 1-84. Disponível em: <https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf>. Acesso em 07 mar. 2021.

VIANA, T. C. B.; ENGERROFF, A. C. B.; LAPA, A.; LOUREIRO, C. C.; MARINA, G. S. Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia. **Revista SobreTudo** - Colégio de Aplicação da UFSC, [S.I.], v. 11, n. 1, p. 29-54, 2020. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4364/3292>. Acesso em: 07 abr. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease (COVID-19) situation report–102**, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situationreports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2. Acesso em: 19 jan. 2021.

ZANDIFAR, A.; BADRFAM, R. Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. **Asian Journal of Psychiatry**, [S.I.], v. 51, 2020.

Recebido em: 30 de julho de 2021.

Aceito em: 15 de março de 2022.