

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
NÍVEL MESTRADO

VITÓRIA NICOLINI NUNES

**IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO:
EVIDÊNCIAS DO VALE DO PARANHANA (RIO GRANDE DO SUL – BRASIL)**

TAQUARA

2026

VITÓRIA NICOLINI NUNES

**IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO:
EVIDÊNCIAS DO VALE DO PARANHANA (RIO GRANDE DO SUL – BRASIL)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr

TAQUARA

2026

VITÓRIA NICOLINI NUNES

**IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO:
EVIDÊNCIAS DO VALE DO PARANHANA (RIO GRANDE DO SUL – BRASIL)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Dra. Denise Regina Quaresma da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dra. Dieila dos Santos Nunes – Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

Dr. Marcos Paulo Dhein Griebeler – Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que, diante das incertezas e desafios impostos pela pandemia, reinventaram sua prática, ressignificaram o ensinar e transformaram suas casas em salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a meus pais, Izabel Nicolini e José Augusto Nunes, por inculcarem em mim o apreço pelo estudo e a busca pelo conhecimento. Sem seu apoio, cuidado e estímulo, dificilmente eu teria chegado até aqui. Obrigada por serem meu porto seguro e por acreditarem em mim quando eu mesma duvidei.

Ao meu orientador, professor Daniel Luciano Gevehr, pelos conselhos, apoio e todo conhecimento compartilhado ao longo dessa trajetória. Sua orientação atenta e generosa foram fundamentais para a conclusão dessa dissertação. Muito obrigada, por tudo!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara, em especial aos professores, cuja dedicação em ensinar com excelência foram fonte de inspiração ao longo desses dois anos. Obrigada por toda a troca e conhecimento compartilhado!

Agradeço, de forma especial, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa integral que me possibilitou não apenas a realização do mestrado e a continuidade de meus estudos, mas, sobretudo, a realização de um sonho!

Agradeço, também, aos meus queridos colegas de mestrado da turma de 2024. A companhia de vocês tornou essa caminhada mais rica, leve e divertida!

Minha eterna gratidão aos professores que concederam as entrevistas que nortearam a escrita dessa dissertação. Sem vocês, nada disso seria possível. Muito obrigada!

Faço um agradecimento especial ao meu melhor amigo, Gabriel Bortoli, cuja trajetória acadêmica me serviu de inspiração para ingressar no mestrado. Seus conselhos foram um norte em momentos de incerteza. Agradeço imensamente pela amizade e por tantos anos de parceria.

Por fim, agradeço à Kaelide Correa, meu amor, por todos os momentos de escuta, companheirismo e apoio incondicional. Sua presença tornou esse percurso mais afetuoso e significativo.

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

Immanuel Kant

RESUMO

A pandemia de covid-19 provocou profundas transformações nos sistemas educacionais em escala global, afetando as condições de ensino e aprendizagem e evidenciando desigualdades históricas no acesso à educação. Esta dissertação analisa os efeitos da pandemia de covid-19 no aprendizado de estudantes do Ensino Médio das escolas públicas estaduais do Vale do Paranhana, no Rio Grande do Sul, considerando as percepções de professores e os resultados das avaliações externas aplicadas no período pré e pós-pandêmico. O objetivo geral consiste em compreender os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto regional. Como objetivos específicos, busca-se analisar as percepções de professores de Língua Portuguesa e Matemática acerca dos impactos do ensino remoto emergencial, identificar as principais lacunas de aprendizagem observadas nos estudantes no período pós-pandemia, examinar os resultados das avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), e estabelecer relações entre essas evidências e os indicadores educacionais utilizados na formulação de políticas públicas. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulando revisão bibliográfica, análise documental e análise de indicadores educacionais, além da realização de entrevistas com professores que atuam em escolas públicas estaduais de Ensino Médio da região do Vale do Paranhana. Os dados obtidos são examinados por meio da análise de conteúdo, buscando identificar categorias que expressem as percepções docentes sobre os desafios pedagógicos enfrentados durante o ensino remoto emergencial e no retorno às atividades presenciais. Os resultados indicam que a pandemia intensificou desigualdades educacionais preexistentes, evidenciadas pela dificuldade de acesso às tecnologias digitais, pela precarização das condições de trabalho docente e pela ampliação das lacunas de aprendizagem entre os estudantes, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. As percepções dos professores revelam ainda impactos significativos nas dimensões cognitivas, sociais e emocionais do processo educativo, além de apontarem dificuldades relacionadas à motivação, à concentração e à socialização dos estudantes no período pós-pandêmico. A análise dos resultados das avaliações externas confirma a queda no desempenho dos estudantes e evidencia a necessidade de políticas educacionais voltadas à recuperação das aprendizagens e à redução das desigualdades educacionais. Conclui-se que os efeitos da pandemia na educação ultrapassam o período de emergência sanitária e exigem ações estruturais que articulem políticas públicas, valorização do trabalho docente e estratégias pedagógicas capazes de promover a reconstrução das aprendizagens e o fortalecimento do direito à educação.

Palavras-chave: Pandemia de covid-19. Ensino Médio. Aprendizagem. Avaliações externas. Desigualdades educacionais.

ABSTRACT

The covid-19 pandemic has caused profound transformations in educational systems on a global scale, affecting teaching and learning conditions and highlighting historical inequalities in access to education. This dissertation analyzes the effects of the covid-19 pandemic on the learning of high school students in state public schools in the Vale do Paranhana region of Rio Grande do Sul, considering teachers' perceptions and the results of external assessments applied in the pre- and post-pandemic periods. The general objective is to understand the impacts of the pandemic on the teaching-learning process in this regional context. Specific objectives include analyzing the perceptions of Portuguese Language and Mathematics teachers regarding the impacts of emergency remote teaching, identifying the main learning gaps observed in students in the post-pandemic period, examining the results of large-scale external assessments, such as the Basic Education Assessment System (SAEB) and the Rio Grande do Sul School Performance Assessment System (SAERS), and establishing relationships between this evidence and the educational indicators used in the formulation of public policies. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, articulating bibliographic review, document analysis, and analysis of educational indicators, in addition to conducting interviews with teachers working in state public high schools in the Vale do Paranhana region. The data obtained are examined through content analysis, seeking to identify categories that express teachers' perceptions of the pedagogical challenges faced during emergency remote teaching and the return to in-person activities. The results indicate that the pandemic intensified pre-existing educational inequalities, evidenced by the difficulty of accessing digital technologies, the precariousness of teachers' working conditions, and the widening of learning gaps among students, especially in Portuguese Language and Mathematics. Teachers' perceptions also reveal significant impacts on the cognitive, social, and emotional dimensions of the educational process, as well as pointing to difficulties related to motivation, concentration, and socialization of students in the post-pandemic period. The analysis of the results of external assessments confirms the decline in student performance and highlights the need for educational policies aimed at recovering learning and reducing educational inequalities. It is concluded that the effects of the pandemic on education go beyond the period of health emergency and require structural actions that articulate public policies, appreciation of teaching work, and pedagogical strategies capable of promoting the reconstruction of learning and the strengthening of the right to education.

Keywords: Covid-19 pandemic. High school. Learning. External assessments. Educational inequalities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Vale do Paranhana.....	40
Figura 2 - Mapa do Conselho Regional de Desenvolvimento Paranhana - Encosta da Serra	52
Figura 3 - Mapa do Vale do Paranhana com a localização das escolas	57
Figura 4 - Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx no IDEB	126
Figura 5 - Desempenho do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt no IDEB	126
Figura 6 - Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé no IDEB	127
Figura 7 - Desempenho do Colégio Estadual 12 de Maio no IDEB	127
Figura 8 - Desempenho da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz no IDEB	128
Figura 9 - Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo no IDEB	128
Figura 10 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx em Língua Portuguesa	131
Figura 11 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx em Matemática	131
Figura 12 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé em Língua Portuguesa	132
Figura 13 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé em Matemática	132
Figura 14 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo em Língua Portuguesa	133
Figura 15 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo em Matemática	133
Figura 16 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Língua Portuguesa	134
Figura 17 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Matemática	134

- Figura 18 - Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Língua Portuguesa 135
- Figura 19 - Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Matemática . 135
- Figura 20 - Notas do SAEB do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Língua Portuguesa 136
- Figura 21 - Notas do SAEB do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Matemática 136
- Figura 22 - Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Língua Portuguesa 137
- Figura 23 - Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Matemática 137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das escolas pesquisadas	57
Quadro 2 - Sexo, idade, cidade e tempo de experiência docente dos professores entrevistados	63

LISTA DE SIGLAS

COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DE COVID-19: REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 A pandemia de covid-19 no mundo	25
2.2 Os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE)	24
2.3 As condições de trabalho dos professores durante a pandemia	28
2.4 Efeitos da pandemia na aprendizagem dos estudantes	31
2.5 O pós-pandemia	37
3 LOCAL DE ESTUDO: O VALE DO PARANHANA	42
3.1 O perfil das escolas pesquisadas	57
3.1.1 Colégio Estadual 12 de Maio.....	59
3.1.2 Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo	59
3.1.3 Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt	60
3.1.4 Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé	61
3.1.5 Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz	62
3.1.6 Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx	62
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	64
4.1 Eixo temático 1: Ensino remoto e trabalho docente	66
4.2 Eixo temático 2: Desigualdades digitais e socioeconômicas	75
4.3 Eixo temático 3: Lacunas de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa	87
4.4 Eixo temático 4: Aspectos emocionais dos estudantes	99
4.5 Eixo temático 5: Políticas públicas educacionais e medidas de recuperação da aprendizagem	107
4.6 Eixo temático 6: Repercussões da pandemia nas avaliações externas	119
5 CONCLUSÃO	142
REFERÊNCIAS.....	145

APÊNDICES	154
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES	155
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	156

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado é parte integrante da área de estudos intitulada Planejamento Urbano, Regional e Demografia (PLURD). A área PLURD dedica-se à compreensão e à intervenção sobre os processos de organização do espaço e da dinâmica populacional, considerando suas dimensões sociais, econômicas, políticas, ambientais e territoriais. Trata-se de um campo interdisciplinar que articula conhecimentos da geografia, sociologia, economia, arquitetura e urbanismo, ciência política e demografia, com o objetivo de analisar como cidades, regiões e territórios se constituem, se transformam e são governados ao longo do tempo.

No Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara, esta dissertação encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Instituições, Sociedade, Cultura e Bem-estar social”, que se dedica à investigação das dimensões culturais, políticas e institucionais do desenvolvimento regional, articuladas a uma perspectiva crítico-histórica. Ainda, abrange análises sobre os fatores socioculturais associados ao desenvolvimento e ao bem-estar social, tais como saúde, educação, transporte, segurança, cultura e moradia, bem como estudos acerca dos movimentos socioculturais locais.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para a área de estudos PLURD na medida em que busca analisar os efeitos da pandemia de covid-19 nas escolas de Ensino Médio do Vale do Paranhana e evidenciar as inter-relações entre território, políticas públicas e dinâmica populacional no contexto educacional. Ao dar voz aos professores e investigar como as escolas foram afetadas pela suspensão das atividades presenciais, pela adoção do ensino remoto e pelo retorno às aulas, o estudo permite compreender de que forma as desigualdades socioespaciais se manifestam e se aprofundam em diferentes territórios, especialmente no acesso à educação, à tecnologia e aos serviços públicos.

Esta pesquisa pretende, portanto, compreender os efeitos da pandemia de covid-19 nas escolas de Ensino Médio do Vale do Paranhana através da percepção dos professores, bem como analisar esses efeitos nas chamadas avaliações externas, mecanismo utilizado na elaboração, monitoramento e reformulação de políticas públicas educacionais.

A pandemia de covid-19 configurou-se como um dos acontecimentos mais impactantes do início do século XXI, provocando transformações profundas nas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais em escala global. Identificada inicialmente no final de 2019, na cidade de Wuhan, na China, a rápida disseminação do novo coronavírus levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar, em janeiro de 2020, uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e, em março do mesmo ano, o estado de pandemia. Tal reconhecimento evidenciou a gravidade da crise sanitária e a necessidade de respostas coordenadas entre os Estados nacionais (Brasil, 2009; Dominguez, 2020).

No Brasil, o primeiro caso confirmado de covid-19 ocorreu em fevereiro de 2020 e, em poucos meses, o país enfrentava um cenário de crescimento acelerado do número de infectados e de sobrecarga dos sistemas de saúde. Como resposta, o Congresso Nacional reconheceu o estado de calamidade pública por meio do Decreto Legislativo nº 6/2020, abrindo espaço para a adoção de medidas excepcionais em diferentes áreas, entre elas a educação (Brasil, 2020). Esse contexto impôs uma reorganização abrupta das instituições escolares, afetando milhões de estudantes e profissionais da educação em todo o território nacional.

No campo educacional, especificamente, a pandemia desencadeou uma das maiores interrupções dos processos de ensino-aprendizagem já registradas na história recente. De acordo com a UNESCO (2020), aproximadamente 90% dos estudantes do mundo tiveram suas atividades escolares presenciais suspensas nos primeiros meses da crise sanitária. No Brasil, a Portaria nº 343/2020, editada pelo Ministério da Educação, autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades mediadas por tecnologias digitais, inaugurando um período marcado pelo ensino remoto emergencial (Brasil, 2020).

Diferentemente da Educação a Distância (EaD), modalidade planejada e regulamentada, o ensino remoto emergencial caracterizou-se por sua implementação improvisada, sem planejamento pedagógico prévio, infraestrutura adequada ou formação específica dos docentes para o uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Pereira; Otte; Silva, 2024). Tal situação revelou fragilidades estruturais históricas do sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito às desigualdades de acesso ao conhecimento escolar.

Autores clássicos da área da educação ajudam a compreender esse cenário. Saviani (2008) destaca que a escola, em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais, tende a reproduzir as contradições existentes quando não há políticas públicas consistentes que assegurem condições materiais e pedagógicas adequadas. Nesse sentido, a pandemia expôs de forma contundente o caráter desigual da educação brasileira, evidenciando que o acesso formal à escola não garante, por si só, o acesso efetivo ao conhecimento.

Paulo Freire (1996) já alertava que o processo educativo é indissociável das condições concretas de existência dos sujeitos. Assim, a transposição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto ignorou, em muitos casos, as realidades sociais, econômicas e culturais dos estudantes, desconsiderando que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e às suas condições de vida. Dessa forma, o ensino remoto emergencial, ao ser implementado de forma homogênea em um país profundamente desigual, contribuiu para o aprofundamento das assimetrias educacionais.

Diversos estudos têm apontado que a pandemia não criou novos problemas educacionais, mas intensificou desigualdades históricas relacionadas ao acesso à educação, à exclusão digital e à precarização do trabalho docente (Melo, 2021; Freitas, 2023). Do ponto de vista sociológico, Bourdieu e Passeron (1992) contribuem para essa análise ao evidenciar que a escola tende a legitimar desigualdades sociais ao tratar como iguais sujeitos que possuem capitais culturais profundamente distintos. Durante a pandemia, essa lógica foi potencializada, uma vez que estudantes oriundos de famílias com maior capital econômico e cultural tiveram melhores condições de acompanhar o ensino remoto.

No que se refere ao trabalho docente, a pandemia impôs um processo de intensificação e precarização das atividades pedagógicas. Professores foram obrigados a reorganizar suas práticas em um curto espaço de tempo, muitas vezes sem formação adequada para o uso das tecnologias digitais e sem suporte institucional suficiente (Grossi; Minoda; Fonseca, 2022). Libâneo (2013) destaca que o trabalho docente exige condições objetivas para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive, o que inclui formação continuada, tempo pedagógico e infraestrutura adequada — elementos amplamente fragilizados durante o período pandêmico.

Além da sobrecarga de trabalho, estudos indicam impactos significativos na saúde emocional dos professores, manifestados por sentimentos de ansiedade, estresse, insegurança e esgotamento físico e mental (Bessa, 2021; Cipriani; Moreira; Carius, 2021). Essa realidade dialoga com as análises de Apple (2006), ao apontar que políticas educacionais implementadas em contextos de crise tendem a intensificar mecanismos de controle e responsabilização docente, transferindo para os professores a responsabilidade por problemas estruturais do sistema educacional.

Do ponto de vista dos estudantes, o ensino remoto emergencial trouxe desafios relacionados à motivação, à organização do tempo de estudo e à redução das interações sociais, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem (Marques, 2020; Odeh; Keshta, 2022). Charlot (2000) contribui para essa discussão ao afirmar que aprender envolve uma relação com o saber que é construída socialmente, mediada pelo outro e pelo contexto escolar. A ruptura dessa mediação presencial comprometeu a construção de sentidos atribuídos ao conhecimento escolar, especialmente entre adolescentes do Ensino Médio.

No retorno gradual às atividades presenciais, iniciado a partir de 2021, os sistemas educacionais passaram a enfrentar um novo desafio: lidar com as consequências pedagógicas, sociais e emocionais deixadas pela pandemia. Professores passaram a identificar lacunas significativas de aprendizagem, especialmente em habilidades básicas como leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico-matemático (Freitas, 2023). Essas lacunas tornaram-se ainda mais evidentes no Ensino Médio, etapa que já apresentava baixos índices de desempenho antes da pandemia.

Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) evidenciam a queda no percentual de estudantes com aprendizagem considerada adequada em Língua Portuguesa e Matemática no período pós-pandemia, especialmente entre os alunos do 3º ano do Ensino Médio (Bof; Moraes, 2022). No Rio Grande do Sul, esses resultados revelam um cenário crítico, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à recuperação das aprendizagens e à redução das desigualdades educacionais.

A adoção da aprovação automática nos anos de 2020 e 2021, embora compreendida como uma medida emergencial para evitar a evasão escolar, é apontada por diversos autores como um fator que mascarou as reais defasagens de

aprendizagem dos estudantes e manipulou os indicadores educacionais, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, cujo cálculo leva em consideração o desempenho a taxa de aprovação e a média de desempenho dos estudantes na prova do SAEB (IDEB) (Dias; Ramos, 2022; Soares; Bock; Marques, 2023). Para Saviani (2020), medidas dessa natureza, quando não acompanhadas de políticas estruturantes de recuperação da aprendizagem, tendem a aprofundar o fracasso escolar de forma silenciosa.

É nesse contexto que se insere a presente dissertação, cujo objetivo é compreender os impactos da pandemia de covid-19 no aprendizado dos estudantes das escolas públicas estaduais de Ensino Médio do Vale do Paranhana, espaço formado por seis municípios localizados na região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa busca analisar as lacunas de aprendizagem decorrentes do ensino remoto emergencial a partir da percepção dos professores e da análise dos resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala, como o SAEB e o SAERS.

A escolha do Vale do Paranhana como recorte espacial justifica-se pela relevância regional e pela escassez de estudos que investiguem os efeitos da pandemia na educação básica após o retorno às aulas presenciais. A educação, enquanto elemento estruturante do desenvolvimento regional, desempenha papel central na formação de sujeitos críticos e na redução das desigualdades sociais (Sousa; Freiesleben, 2018; Gatti, 2020).

A opção por privilegiar a escuta dos professores encontra respaldo nas reflexões de Miguel Arroyo, ao afirmar que compreender a escola e seus processos exige reconhecer os sujeitos que a constroem cotidianamente. Para Arroyo (2013), os docentes não são meros executores de políticas educacionais, mas sujeitos históricos, portadores de saberes construídos na prática e na experiência, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. Nesse sentido, ouvir os professores sobre os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes significa reconhecer a centralidade de suas vozes na produção do conhecimento educacional e na análise crítica das condições concretas em que o ensino se realiza.

Além disso, Arroyo (2015) destaca que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de forma isolada, uma vez que estão intrinsecamente relacionadas às desigualdades sociais, econômicas e culturais que atravessam a

vida dos estudantes. A pandemia de covid-19 intensificou essas desigualdades ao evidenciar que nem todos os sujeitos tiveram as mesmas condições de acesso ao ensino remoto, aos recursos tecnológicos e ao acompanhamento pedagógico. Assim, ao analisar as lacunas de aprendizagem a partir das percepções docentes e dos resultados das avaliações externas, esta pesquisa dialoga com a perspectiva de Arroyo ao compreender os estudantes como sujeitos de direitos, cujas trajetórias escolares são atravessadas por contextos de vulnerabilidade que precisam ser considerados na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à justiça social.

Diante desse contexto, a pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: **(i)** analisar as percepções dos professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas estaduais de Ensino Médio do Vale do Paranhana acerca dos impactos da pandemia de covid-19 no processo de ensino-aprendizagem; **(ii)** identificar as principais lacunas de aprendizagem observadas nos estudantes no período pós-pandemia, considerando aspectos cognitivos, pedagógicos e sociais; **(iii)** examinar os resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), nos períodos pré e pós-pandemia; **(iv)** estabelecer relações entre as percepções docentes e os indicadores educacionais provenientes dessas avaliações externas, especialmente o IDEB; e **(v)** refletir sobre os desafios e as possibilidades de implementação de estratégias pedagógicas e políticas públicas voltadas à recuperação das aprendizagens e à redução das desigualdades educacionais no contexto do Ensino Médio público.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulando análise bibliográfica, documental e de indicadores educacionais, bem como entrevistas com professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam em escolas estaduais de Ensino Médio do Vale do Paranhana. Parte-se do pressuposto de que os docentes, por estarem diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, possuem uma percepção privilegiada sobre as transformações ocorridas durante e após a pandemia, sendo atores fundamentais para a compreensão das lacunas educacionais identificadas.

Entre os indicadores educacionais, optou-se por utilizar os dados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb é uma avaliação externa

em larga escala aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a cada dois anos em turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio em instituições de ensino públicas, de forma obrigatória, e privadas, de forma facultativa. São avaliados os conhecimentos dos estudantes apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e é gerada uma nota por escola que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e do desempenho dos estudantes.

Além das fontes documentais e dos indicadores educacionais, foi realizado um estudo de caso no qual foram entrevistados professores de Ensino Médio das escolas estaduais do Vale do Paranhana, composto pelas cidades de Taquara, Parobé, Igrejinha, Três Coroas, Rolante e Riozinho. O critério de inclusão para as escolas foi a quantidade de estudantes, isto é, a escola estadual com maior número de alunos do município. Partindo do princípio de que os professores são aqueles que melhor percebem os impactos da pandemia de covid-19 em seu próprio trabalho e na aprendizagem dos alunos, torna-se fundamental ouvi-los para compreender quais são as lacunas de aprendizagem que ainda acompanham os estudantes mesmo após o fim do período pandêmico.

Assim, optou-se por entrevistar apenas professores de Matemática e Língua Portuguesa, pois essas são as disciplinas avaliadas no SAEB, num número de 2 docentes por escola, totalizando 12 entrevistados. Foram incluídos apenas professores que já trabalhavam na escola à época da pandemia e que se mantiveram na mesma até a data da entrevista, pois acredita-se que terão uma visão ampla sobre as lacunas de aprendizagem dos estudantes. Ainda, só foram incluídos professores que tem formação na área de Língua Portuguesa e Matemática e que ministraram as disciplinas à época da pandemia.

Optou-se pela realização de entrevistas pois as mesmas possibilitam acessar as narrativas docentes sobre o período de ensino remoto emergencial, o retorno às atividades presenciais e as lacunas de aprendizagem identificadas no período pós-pandemia, permitindo compreender como esses profissionais interpretam e enfrentam os desafios impostos por esse contexto excepcional. Os dados obtidos serão analisados à luz da análise de conteúdo, buscando identificar categorias temáticas que dialoguem com os objetivos da pesquisa.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro corresponde à introdução, na qual se apresentam o contexto, o problema de pesquisa, os objetivos,

a justificativa e a organização do trabalho. O segundo capítulo dedica-se à revisão de literatura, abordando as relações entre educação e pandemia de covid-19, com ênfase no ensino remoto emergencial, nas desigualdades educacionais e nos impactos sobre professores e estudantes. O terceiro capítulo apresenta o local de estudo, contextualizando histórica e socioeconomicamente o Vale do Paranhana e o perfil das escolas estaduais de Ensino Médio da região. O quarto capítulo descreve a metodologia da pesquisa, as fontes utilizadas e a análise dos dados coletados. Por fim, o quinto capítulo reúne as considerações finais, nas quais são discutidos os principais resultados do estudo e suas contribuições para a educação e o desenvolvimento regional.

2 EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DE COVID-19: REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresenta-se uma estrutura teórica para a compreensão do tema, qual seja, os reflexos da pandemia de covid-19 na educação através de uma revisão de literatura. Para tanto, foram selecionados 44 artigos publicados entre os anos de 2020 e 2025 disponíveis nas bases de dados Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo. O objetivo foi mapear a temática e sintetizar o conhecimento já produzido sobre a mesma, visto que a pandemia de covid-19 ainda é um acontecimento recente.

2.1 A pandemia de covid-19 no mundo

Em 05 de maio de 2023 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à covid-19. Não significou o fim da pandemia, mas um indício de que, graças à imunização promovida pela vacinação em massa, o número de casos estava em queda. Os impactos da covid-19 na educação, contudo, não ficaram restritos ao tempo de duração da pandemia. A partir do momento em que as aulas presenciais foram suspensas e a modalidade remota foi posta em vigor, os sistemas educacionais do mundo todo precisaram se adaptar à uma nova realidade. Entre março e abril de 2020, 90% de todos os estudantes do mundo precisaram se afastar de suas escolas (Unesco, 2020).

O vírus da covid-19 não afetou todos os países ao mesmo tempo, portanto, o ciclo de difusão da pandemia pode ser dividido em quatro etapas intranacionais: (1) surgimento da doença, quando apenas a China foi afetada; (2) difusão inicial da pandemia, quando ocorreu um fechamento pontual de escolas nos locais com casos confirmados de covid-19; (3) maturação da pandemia, quando praticamente todas as unidades escolares fecharam as portas; e (4) regressão da pandemia, que só teve início após a efetivação da vacinação em larga escala. No campo educacional, essas quatro fases tiveram respostas e abordagens diferentes (Senhoras, 2020).

No Brasil, a primeira manifestação do Ministério da Educação sobre o coronavírus ocorreu em 17 de março de 2020 e instituiu a substituição das aulas presenciais pela modalidade remota. Deve-se ressaltar que, no Brasil, existe previsão legal sobre a realização de atividades educacionais a distância como forma

de compensar a ausência de aulas presenciais desde o ano de 1969, através do Decreto-lei nº 1044 de 21 de outubro de 1969 (Barreto; Rocha, 2020). Obviamente que uma adoção em grandes proporções como a ocorrida durante a pandemia de covid-19 nunca havia acontecido.

Posteriormente, em 1º de abril de 2020, o Governo Federal, através de Medida Provisória, estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes do enfrentamento à pandemia. Diante disso, a maioria das Secretarias Estaduais de Educação optou por utilizar plataformas digitais a fim de disponibilizar os conteúdos aos estudantes. Algumas secretarias, no entanto, orientaram as escolas a desenvolver atividades domiciliares utilizando o livro didático da própria rede. Ou seja, foi utilizado um variado conjunto de tecnologias e estratégias diferenciadas que tornaram o trabalho docente ainda mais desafiador (Aguiar, 2020).

A decisão de suspender as aulas presenciais foi tomada de forma unilateral, visto que não foi aberto debate com professores e comunidades escolares, e foi referendada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Aguiar, 2020). A transição educacional gerada pela pandemia levou à confusão em todos os países em geral e nos países em desenvolvimento em particular (Makhlouf; Alani, 2022), pois a educação é a base de qualquer país em desenvolvimento (Tadesse; Muluye, 2020).

Uma pesquisa realizada pela consultoria Vozes da Educação a pedido do Instituto Unibanco e publicada no portal eletrônico Nexa Jornal analisou as políticas educacionais adotadas em 19 países durante o ano de 2020 e concluiu que a escolha dos países sobre a aprovação automática dos estudantes levou em conta a variabilidade geográfica e casos de sucesso na educação. A adoção da aprovação automática, contudo, variou entre os países analisados. Enquanto alguns a admitiram para todos os estudantes, outros optaram por usá-la em etapas de ensino específicas. A Bolívia foi o único país a cancelar as aulas de todo o ano, aprovando todos os alunos; enquanto que na Índia, a aprovação foi optativa. No entanto, mesmo com a opção de alguns pela aprovação automática, 7 dos 19 países do estudo escolheram avaliar o desempenho de seus alunos na pandemia. Seis, porém, adaptaram seus métodos para as circunstâncias da crise, como Alemanha, África do Sul, Canadá e Peru. Nas Filipinas, uma norma legal proibiu a aprovação automática (Vick, 2021).

Nos países em desenvolvimento, a falta de acesso à internet, bem como de outros recursos digitais e educacionais de ensino à distância dificultou o processo de aprendizagem para professores, alunos e famílias. Diante desses percalços, muitos países nessa condição optaram por fornecer os conteúdos didáticos através de materiais impressos, rádio e guias de estudo afim de contemplar os alunos mais pobres, como afirmam os autores Tadesse e Muluye (2020) após estudo realizado na Etiópia. Nesse sentido, a exclusão escolar revelou imensas desigualdades e afetou principalmente pretos, pardos e indígenas (Soares; Bock; Marques, 2023), ou seja, acentuou as disparidades raciais (Melo, 2021).

Pobreza, todavia, não é sinônimo de dificuldade na aprendizagem, mas é evidente que os filhos da classe trabalhadora precisam lutar mais para seguir aprendendo. Pensando nestes fatos, cabe a indagação: como vivem, se desenvolvem e aprendem as crianças e adolescentes neste Brasil continental e diverso, sem água, esgoto, nas palafitas, favelas, sem acesso à terra, em locais onde a violência é cotidiana? Como aprender onde a falta de alimento é uma realidade? Como conseguir permanecer na escola, se é preciso trabalhar desde muito cedo? Estamos falando, portanto, que aprender envolve a articulação de direitos sociais. Não bastasse a ausência desses direitos fundamentais, faltam prédios escolares adequados, refeitórios, banheiros, luz, bibliotecas, recursos tecnológicos, incentivo e respeito à carreira docente, estímulo à formação permanente dos mesmos e à pesquisa científica. O aprendizado, processo complexo que envolve tempo, atenção, orientação, cuidados no campo da saúde e alimentação, fica comprometido, sendo a escola e professores, equivocadamente, culpabilizados por esta experiência que vai muito além dos bancos escolares. É preciso, portanto, refletir sobre as condições de vida das nossas crianças e jovens e seus frágeis direitos (Lessa; dos Santos; Pereira, 2022).

Diante do exposto, percebe-se que os efeitos da pandemia de covid-19 sobre a educação extrapolaram o período de emergência sanitária, revelando e aprofundando desigualdades históricas já presentes nos sistemas educacionais, especialmente nos países em desenvolvimento. As estratégias adotadas para garantir a continuidade do processo educativo, embora necessárias em um contexto excepcional, expuseram limitações estruturais, sociais e políticas que impactaram de forma desigual estudantes, famílias e professores. Assim, é imprescindível compreender a educação como um direito indissociável de outros direitos sociais

fundamentais e somente a partir dessa perspectiva será possível enfrentar os desafios postos no período pós-pandêmico e promover uma educação mais equitativa.

2.2 Os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

É comum a existência de generalização quanto às nomenclaturas “ensino remoto” e “educação à distância”. Não podemos, entretanto, considerar as expressões como sinônimos. Por “educação à distância” entende-se uma modalidade de ensino planejada com parte ou totalidade do curso ministrado à distância e com a utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais. Por outro lado, o “ensino remoto emergencial”, como o próprio nome indica, é uma modalidade adotada em situações emergenciais, não possibilitou um planejamento prévio e não se restringe a atividades que utilizem recursos tecnológicos e digitais (Pereira; Otte; Silva, 2024).

Diferentemente do Ensino à Distância (EaD), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não dispunha de ampla discussão nacional, não apresentava uma padronização nas atividades e nem contava com plataforma específica para o fim educativo, sendo posto em funcionamento de maneira improvisada, inclusive por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens (Fialho; Neves, 2022). Os professores e as escolas foram forçados, portanto, a adotar um ensino remoto de emergência muito distante de uma educação online de qualidade (Vieira; Silva, 2020).

No Brasil, a pandemia de coronavírus transformou a educação em um privilégio, pois deixou milhares de estudantes sem garantia de seu direito à educação (Macedo, 2021), especialmente a partir do momento em que foram instituídas aulas remotas cujo acesso não contempla a totalidade da população em idade escolar. Ainda, a adoção da modalidade de ensino remoto fere outros direitos sociais além do direito à educação, mas também aqueles relativos à saúde e alimentação e contribui para a precarização da educação e aprofundamento das desigualdades sociais. Portanto, o ensino remoto não oferecido de forma igualitária impede que o direito à educação seja efetivado no Brasil (Gadelha *et al.*, 2022), visto que essa nova forma de ensinar e aprender resultou em muitos casos de evasão e abandono escolar (Freitas, 2023).

Inclusive, o fechamento das instituições de ensino afetou aquelas crianças que dependiam da alimentação oferecida nas escolas. Para crianças em situação de pobreza, a alimentação escolar constitui-se na principal fonte de nutrição e sua interrupção afeta o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e a própria sobrevivência (Barbosa; Anjos; Azoni, 2021).

Dessa forma, podemos afirmar que a pandemia não inaugurou os problemas educacionais brasileiros, mas desnudou e consolidou as exclusões já existentes em nossa sociedade (Melo, 2021). Antes da covid-19, a educação brasileira já vinha sofrendo um processo de desmonte baseado em redução de investimentos públicos, sucateamento de serviços e privatizações. Isso foi “oficializado” a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 em 2016, que instituiu um novo regime fiscal e congelou o investimento estatal em políticas públicas por um período de 20 anos. A pandemia apenas agravou uma situação que já era difícil, evidenciando a precarização da educação pública e abrindo espaço para o projeto de expansão da privatização do ensino como um meio de salvar a educação brasileira (Costa; Silva; Neto, 2021).

Portanto, a pandemia de coronavírus acentuou o processo de precarização da educação pública brasileira, bem como atenuou o modelo de escola dualista, no qual as classes menos favorecidas recebem um ensino limitado e as elites podem acessar uma educação de qualidade (Souza; Bragança; Zientarski, 2021), ou seja, a pandemia modificou toda a estrutura educacional brasileira quando optou pela adoção de um ensino remoto implantado às pressas e sem qualquer planejamento (Freitas, 2023).

A modalidade de ensino à distância era exclusiva do Ensino Superior até o início da pandemia e, nesse formato, há pouca interação entre alunos e professor, o que resulta em uma educação desprovida de prática democrática. No Brasil, o ensino EaD caracteriza-se pelo barateamento do ensino e pela massificação da educação superior no país. Para que o ensino à distância seja de fato democrático, seria necessário que todos os alunos tivessem acesso à internet, o que não é uma realidade nas escolas públicas. Portanto, para as instituições de ensino públicas, o ensino remoto emergencial ampliou desigualdades, enquanto que nas escolas particulares apresentou possibilidades (Barreto; Rocha, 2020; Monteiro, 2022).

São muitos os fatores que afetam o êxito do ensino online, desde a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos tanto de alunos como de

professores, até a habilidade dos mesmos em se adaptar a esse novo espaço de aprendizagem. O desenvolvimento de habilidades e competências digitais nos docentes, por exemplo, foi um grande desafio e isso evidencia as disparidades socioeconômicas e culturais do Brasil, visto que apenas 22% dos professores brasileiros já participou de cursos de formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais nas atividades de ensino (Vieira; Silva, 2020).

A partir de um estudo realizado no Brasil, os autores Grossi, Minoda e Fonseca (2022) afirmam que a maioria dos professores já fez cursos EaD (72%), mas a situação se inverte quando a experiência é lecionar à distância (40%). Assim, o ensino remoto adotado na pandemia tornou-se um grande desafio, pois a maioria dos professores não faz parte da Geração Internet (GI), aqueles nascidos a partir da segunda metade da década de 1980 e que tem muita facilidade com o uso de tecnologias digitais. Logo, professores são mais consumidores da tecnologia do que produtores (Barreto; Rocha, 2020).

A utilização dos recursos tecnológicos no ensino remoto forçou os professores a aprender a manejá-los em um curto espaço de tempo, numa espécie de “autoensino” (Melo, 2021). Além de apenas aprender a utilizar os recursos tecnológicos, é necessário que os professores desenvolvam habilidades autorais nesses ambientes a fim de que consigam se distanciar dos modelos de aprendizagem transmissivos, pois isso afetou negativamente a interação e participação dos estudantes nas atividades à distância. O ensino remoto, o uso de tecnologias e o aumento da carga horária não são capazes de suprir as lacunas deixadas pela interrupção do calendário escolar (Vieira; Silva, 2020).

Com o retorno da presencialidade a partir de 2021, esperava-se que o professor tivesse evoluído na utilização das TDIC's na prática pedagógica devido a utilização das mesmas durante a pandemia. Entretanto, a maioria dos professores adotam as tecnologias, mas não sabem integrá-las à prática pedagógica, tornando-se um desafio no pós-pandemia (Alves; Barbosa, 2024).

Nesse cenário, apesar dos esforços dispendidos por parte dos professores durante a pandemia da covid-19, o problema do fracasso escolar se intensificou, sobretudo no contingente de estudantes que fazem parte do segmento social mais vulnerável da sociedade (Yaegashi; Almeida, 2025).

Diante desse conjunto de reflexões, constata-se que o ensino remoto emergencial, ao ser implementado de forma improvisada e desprovida de condições

estruturais adequadas, não apenas evidenciou as fragilidades históricas da educação pública brasileira, como também aprofundou desigualdades sociais e educacionais já existentes. As limitações de acesso às tecnologias, a ausência de formação continuada consistente para os docentes e a precarização das condições de trabalho e aprendizagem comprometeram a efetivação do direito à educação, especialmente para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade. Assim, o período pandêmico reforça a necessidade de repensar criticamente as políticas educacionais, a integração pedagógica das tecnologias digitais e o papel do Estado na garantia de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada, capaz de enfrentar os desafios do pós-pandemia sem reproduzir ou intensificar processos de exclusão e fracasso escolar.

2.3 As condições de trabalho dos professores durante a pandemia

O trabalho do professor aumentou significativamente durante o período pandêmico e, pelo fato das atividades serem realizadas em ambiente doméstico, não havia horário específico para início e fim da jornada diária. A sobrecarga de trabalho e a urgência de aprender a utilizar novas tecnologias geraram sensações de ansiedade, cansaço, estresse, depressão e solidão nos docentes (Bessa, 2021).

Os próprios professores investiram na compra de equipamentos e no aumento da qualidade da internet de suas residências a fim de proporcionar uma melhor experiência aos alunos. Todos esses esforços foram feitos sem contar com subsídios dos governos dos Estados e extrapolando as horas de trabalho para as quais os docentes foram contratados (Monteiro, 2022).

Dessa forma, as condições econômicas dos professores também acabaram sendo afetadas, pois a atuação profissional intradoméstica ocasionou o aumento de gastos à medida que houve a necessidade de aquisição de equipamentos pessoais, e na conta de energia elétrica, e ainda resultou na necessidade de melhoria de pacotes de internet fixa ou móvel para o atendimento profissional (Nicácio; Nicácio, 2022).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o perfil do professor brasileiro na educação básica é feminino (81%), de cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos e alocada nas etapas iniciais da educação básica, compondo 97,5% dos educadores

da educação infantil. Esse perfil só reforça o fato de que, historicamente, as mulheres assumem as funções relacionadas ao cuidado (de familiares doentes, idosos e crianças) e são as mais afetadas pelo trabalho doméstico não-remunerado. No contexto pandêmico, a isso somou-se toda a sobrecarga advinda do trabalho docente (Bessa, 2021; Ferreira *et al.*, 2024).

O home office colocou em evidência também as desigualdades entre homens e mulheres. As mulheres, em média, têm gasto de tempo com afazeres domésticos de 7,5 horas a mais do que os homens em todas as faixas etárias a partir dos 10 anos, independentemente de sua raça. Para as professoras, esta realidade não se excetua, pois garantir o ensino remoto e realizar afazeres domiciliares gera extremo desgaste físico e psicológico e tem efeito em suas atividades laborais e domésticas (Nicácio; Nicácio, 2022).

Os autores Cipriani, Moreira e Carius (2021) realizaram um estudo sobre a atuação docente na Educação Básica durante a pandemia e concluíram que, quando questionados, os professores brasileiros mencionaram sentimentos como angústia, preocupação, medo, insegurança, cautela, desconforto, incerteza, reflexão e impotência. A saúde emocional fragilizada dos docentes tem relação direta com os baixos níveis de satisfação com o trabalho durante o contexto pandêmico. Os professores relataram dificuldades para mobilizar, alcançar a atenção e motivar a participação dos alunos nas aulas online, bem como escassez de tempo para treinamentos, formações e orientações na preparação das aulas remotas. A falta de interação dos alunos durante as aulas remotas foi outro fator que prejudicou e dificultou a aprendizagem, visto que essa modalidade de ensino empobreceu a prática pedagógica e tornou o processo vazio (Freitas, 2023). Dessa forma, a qualidade do trabalho docente tende a ser influenciada negativamente pelo excesso de trabalho (Garcia *et al.*, 2023).

Assim, os cursos de formação de professores precisam prever investimentos em percursos formativos sobre o uso e manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pois a pandemia evidenciou a necessidade de se perceber a formação docente como um processo contínuo frente às novas tecnologias. Dito de outra forma, a formação docente precisa ser repensada (Goulart; Cabral; Naves, 2022, Santos; Mercado, 2023), pois a tendência que deriva do ensino remoto é de um cenário de mais desigualdade e fragilidade na profissão docente, tendo em vista

a inabilidade da maioria dos professores em utilizar os recursos tecnológicos atualmente (Vieira; Silva, 2020).

À título de comparação, os autores Tadesse e Muluye (2020) afirmam que, no sul da Ásia e na Europa, 50% dos países providenciou treinamento para qualificar os professores quanto ao ensino remoto e online. Esse número cai para 48% na América Latina e é inexistente nos países africanos. Assim, países em desenvolvimento devem ampliar suas estruturas de ensino e aprendizagem online, pois os referidos desafios tornam-se ainda maiores em crianças oriundas de famílias economicamente deficientes que não conseguem adquirir dispositivos de aprendizagem online.

Durante a pandemia, muitos docentes enfrentaram dificuldades para lidar com as tecnologias educacionais e adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto. A pós-pandemia apresenta uma oportunidade para o fortalecimento das competências digitais e pedagógicas dos professores, de modo que possam utilizar as ferramentas tecnológicas de forma mais eficaz, tanto no ensino presencial quanto no híbrido. Assim, a capacitação dos professores é um dos principais fatores para o sucesso das iniciativas de recuperação, pois são eles os responsáveis por implementar estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas (Soares *et al.*, 2024).

Diante desse cenário, torna-se claro que a pandemia de covid-19 aprofundou a precarização do trabalho docente, evidenciando a intensificação da jornada, a sobreposição entre vida profissional e doméstica e os impactos significativos na saúde física, emocional e econômica dos professores, especialmente das mulheres. A ausência de políticas públicas de apoio eficazes, somada à exigência de rápida adaptação às tecnologias digitais, transferiu aos docentes a responsabilidade por garantir a continuidade do ensino em condições adversas, comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico e o bem-estar profissional. Nesse sentido, o período pós-pandêmico impõe o desafio de repensar a valorização da docência, o investimento em formação continuada e o fortalecimento de políticas educacionais que reconheçam o papel central do professor, assegurando condições dignas de trabalho e formação para enfrentar, de maneira crítica e equitativa, as demandas educacionais contemporâneas.

2.4 Efeitos da pandemia na aprendizagem dos estudantes

Partindo de um estudo realizado no Butão, os autores Pokhrel e Chhetri (2021) pontuam que não existe um caminho único para o aprendizado online, pois existe uma grande variedade de sujeitos com necessidades distintas. As diferentes faixas etárias exigem abordagens distintas, uma vez que é difícil desenvolver um sistema de ensino que atenda às necessidades de todos os estudantes. Assim, a experiência no manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação tornaram-se um fator determinante para o sucesso da educação virtual, visto que, atualmente, existe uma vasta gama de plataformas e ferramentas educacionais online.

Apresentando uma realidade distinta, os autores Timmons *et al.* (2021) afirmam que, no Canadá, considera-se que existem quatro condições essenciais para que as crianças aprendam: (1) pertencimento, ou seja, a conexão com outras pessoas e a construção de relacionamentos, (2) bem-estar, tanto físico quanto mental, (3) envolvimento, isto é, a criação de oportunidades para que os alunos explorem sua curiosidade e (4) expressão, que seria a possibilidade de se comunicar de diferentes formas. Essas quatro condições são ainda mais importantes nos primeiros anos escolares das crianças e, na pandemia, tornaram-se um desafio para os professores, que tiveram que adaptar suas estratégias após a adoção da modalidade de ensino remoto. O governo de Ontário, inclusive, determinou que, para crianças dos anos iniciais, eram necessárias 5 horas de estudo por aluno por semana e que esse estudo fosse focado em matemática e alfabetização.

Antes da pandemia, as Tecnologias da Informação e Comunicação já faziam parte do cotidiano das escolas, mas eram utilizadas como uma espécie de “complemento” à rotina da sala de aula. Na pandemia, contudo, a utilização de tecnologias tornou-se impositiva e mostrou-se excludente e discrepante, ao mesmo tempo em que alargou as lacunas entre escolas públicas e privadas. (Medeiros, 2021; Santos; Mercado, 2023).

Independentemente da fase pandêmica, foi possível perceber a acentuação das assimetrias educacionais já existentes, especialmente se considerarmos que a utilização do aplicativo de mensagens WhatsApp durante o ensino remoto demonstrou a dificuldade de incorporação das TICs num contexto de acesso digital deficiente (Senhoras, 2020; Santos; Mercado, 2023).

Corroborando essa informação, segundo o UNICEF, em levantamento realizado no ano de 2021, o meio mais utilizado pelos estudantes para acessar o ensino remoto é o aplicativo de mensagens WhatsApp, usado por 71% dos estudantes que realizaram atividades não presenciais. Na sequência, estão as atividades impressas retiradas nas próprias escolas (69%), a utilização de plataformas online como Google Sala de Aula (55%), a plataforma de vídeos YouTube (28%) e a televisão (14%).

A partir de um estudo realizado com estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior no Distrito Federal, as autoras Dantas, Almeida e Cabral (2024) afirmam que, quando questionados sobre o acesso dos estudantes à internet, os responsáveis pontuaram que 83,4% acessavam por meio do celular dos pais ou responsáveis; 26,4% acessavam pelo computador de casa e 19,3% acessavam pelo próprio celular. Infelizmente ainda foram encontrados 6,3% dos participantes que afirmaram não possuir acesso à internet. Certamente, durante a pandemia, as TIDCs auxiliaram significativamente na integração da escola com os estudantes, bem como tornaram o processo didático de ensino e aprendizagem mais atraente. Todavia, a dificuldade das famílias em disponibilizarem seus dispositivos eletrônicos para os filhos terem acesso às aulas remotas, revelam que o acesso e a disponibilidade à TIC não foram suficientes para afirmar a democratização do ensino remoto. Desprovidos de tais equipamentos, os alunos precisavam esperar os responsáveis retornarem do trabalho para realizar as tarefas escolares. Diante desta dificuldade, os familiares afirmaram, na pesquisa, que preferiam manter contato com a escola/professores por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, em especial quando era para receber as atividades dos seus filhos.

Uma das estratégias da educação à distância é desenvolver a autonomia do estudante, ou seja, fazer com que o aluno aprenda sozinho. Essa parece uma meta mais fácil de ser atingida quando os alunos são adultos, e não no caso de crianças e adolescentes, que relatam desmotivação e dificuldades com essa modalidade de ensino, ou seja, o sucesso da aprendizagem online é diretamente afetado pelos problemas psicológicos dos alunos (Marques, 2020; Makhoulouf; Alani, 2022). Além disso, a educação à distância só atinge seus objetivos se existir, por parte do aluno, disciplina e maturidade (Marques, 2020).

Estudos realizados nos anos de 2011 e 2012 indicavam benefícios do sistema online de ensino, como a redução dos custos, aprendizagem flexível e fácil acesso a

materiais educacionais. No entanto, esses estudos foram realizados quando a aprendizagem online era uma opção, não uma condição. Estudos mais recentes (2020) mostram que a aprendizagem online é de alto custo e que demanda uma coordenação de esforços entre professores e estudantes afim de que seja bem sucedida (Makhlouf; Alani, 2022).

A modalidade de ensino remoto, portanto, é causadora de altas incidências de solidão e pode ser igualmente estressante, pois limita as interações que os estudantes podem ter entre si e com os professores (Odeh; Keshta, 2022). A partir de um estudo realizado na Jordânia, Makhlouf e Alani (2022) concluíram que disciplinas que envolvem números enfrentam maiores dificuldades de aprendizagem com o sistema remoto de ensino, assim como o ensino de esportes, música e arte. Ainda, um período de tempo considerável sem estimulação causa impactos negativos na aprendizagem infantil, e o efeito é ainda maior em crianças de baixa renda em virtude da falta de recursos e da dificuldade em acessar materiais de cunho pedagógico quando longe do ambiente escolar. Assim, as lacunas de aprendizagem provenientes da pandemia de covid-19 são inevitáveis, porém o impacto é significativamente menor em crianças vindas de famílias de alta renda. Em geral, crianças de baixa renda não possuem um ambiente de estudo adequado para assistir às aulas e realizar as atividades propostas pelos professores (Barbosa; Anjos; Azoni, 2021).

Em estudo realizado na China, o autor Ibrar (2023) constatou que interação social é fundamental na aprendizagem, tanto que vários países passaram a considerar a emoção como um dos objetivos tridimensionais do ensino, juntamente com conhecimentos e habilidades, processos e métodos, e atitudes emocionais e valores. A pesquisa mostra que os comportamentos e as emoções dos alunos são fatores importantes que afetam a eficácia da aprendizagem e que a separação espaço-temporal causada pelo ensino online levou à perda de emoção no processo de aprendizagem e é provável que cause problemas emocionais como ansiedade e depressão.

As relações interpessoais, portanto, mostraram-se impactadas na percepção dos professores e dos profissionais que atuam na educação, evidenciando comportamentos que descumprem os acordos e regras e, também, mais dificuldade para resolver conflitos com os colegas. Esses aspectos evidenciados podem ser justificados pelo fato de que os ambientes virtuais utilizados no ensino remoto,

embora eficazes para a continuidade do ensino, não conseguiram proporcionar o mesmo nível de interação social que as aulas presenciais. Além disso, a ausência do contato presencial acabou intensificando desafios relacionados à comunicação e à colaboração entre os estudantes e seus pares e com os professores, afetando a forma como os acordos eram estabelecidos e seguidos, gerando um ambiente propenso a desentendimentos e falhas na resolução de conflitos (Ramos; Anastacio; Almeida, 2025).

As formas de sentir, vivenciar e resistir à pandemia são distintas a depender da classe social a qual o indivíduo pertence, especialmente no Brasil, país cuja história é marcada por profundas desigualdades sociais. Assim, a pandemia revelou quem seria incluído ou excluído do processo educacional e gerou dificuldades entre os estudantes, como desorganização do tempo de estudo e falta de concentração na realização das atividades (Costa; Silva; Neto, 2021; Ferreira *et al.*, 2024).

Ainda, diante das dificuldades de acesso ao ensino remoto emergencial, e até mesmo de sua suposta “flexibilidade”, muitos estudantes acabaram priorizando a busca por uma atividade que auxiliasse no complemento da renda familiar (Monteiro, 2022). Abordando o impacto da pandemia entre os jovens brasileiros, a pesquisa “Juventudes e a pandemia: E agora? – 3ª edição”, promovida pelo Conselho Nacional da Juventude e parceiros, com jovens de 15 a 29 anos, identificou que 11% pensavam em parar de estudar e 34% informaram que já pensaram nessa possibilidade, mas diziam não querer mais deixar os estudos. Apesar de considerarem a interrupção, continuar os estudos fazia parte da visão de futuro da maioria: 82% dos estudantes e 74% dos que não estavam estudando em 2022 consideravam retornar aos bancos escolares.

Investigando o universo dos jovens que não trabalham e não estudam – conhecidos como “nem-nem” – no contexto da pandemia, os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), destacaram uma especificidade da crise intensificada pela pandemia: ela não somente impactou o mercado de trabalho, mas também interrompeu o processo de construção de habilidades, como a continuidade da educação e da formação profissional, que são fundamentais para ampliar as chances de os jovens conquistarem um trabalho decente na fase de recuperação (Carreira; Di Pierro, 2025).

Modalidade de ensino pouco estudada na atualidade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não deixou de ser afetada pela pandemia. Segundo Carreira e Di

Pierro (2025), os estudos mais abrangentes realizados com o objetivo de mapear as respostas das redes de ensino à emergência sanitária e apreciar seus resultados não especificam os contextos da EJA, mas são unânimes em constatar que houve significativas perdas em relação à participação e às aprendizagens dos estudantes, bem como o aprofundamento das desigualdades educacionais preexistentes. Outros estudos assinalam que a modalidade EJA é um dos percursos pelos quais muitos jovens que abandonaram a escola durante a pandemia (ou antes dela) podem, assim como os adultos e idosos, retomar estudos, desde que sejam adotadas políticas e estratégias apropriadas.

Na Índia, muitos estudantes foram transferidos de escolas particulares para instituições públicas durante a pandemia de covid. Entre as razões estão o desemprego e a crise econômica decorrentes da covid-19, bem como o aumento nas despesas familiares. Além da transferência de estudantes para outra rede de ensino, também ocorreram muitos casos de abandono escolar. Assim como na situação anterior, a principal causa do abandono escolar na Índia durante a pandemia são as más condições econômicas (Kaur; Romana; Vatta, 2023).

A partir da pandemia, a aprendizagem das crianças passou a ser intermediada por terceiros, principalmente os pais, que não possuem formação para ensinar, ao passo que crianças menores desenvolveram uma maior dependência para conseguir acompanhar as aulas remotas (Tadesse; Muluye, 2020; Freitas, 2023). A partir de um estudo realizado na Índia, os autores Kaur, Romana e Vatta (2023) concluíram que houve um aumento na quantidade de crianças dependentes da tecnologia, o que gerou consequências negativas quanto à socialização escolar. Pais relataram que as crianças utilizavam os recursos eletrônicos para assistir desenhos e filmes no lugar das aulas e que isso causou problemas disciplinares.

Assim, se a presença das famílias junto à escola já era um desafio quando as aulas eram exclusivamente presenciais, na pandemia e diante do ensino remoto, essa distância aumentou exponencialmente (Freitas, 2023), ao passo que alunos filhos de pais pouco escolarizados provavelmente levarão mais tempo para recuperar as aprendizagens resultantes da pandemia de covid-19 (Tadesse; Muluye, 2020).

Aliás, uma consequência pouco citada da educação online diz respeito ao aumento do tempo de exposição das crianças às telas, o que pode resultar em um maior acesso à conteúdos prejudiciais e violentos, bem como ao cyberbullying. Para

combater esse cenário e para que a educação não se torne exclusivamente online, é essencial que os estudantes se envolvam em atividades offline e exploratórias (Pokhrel; Chhetri, 2021).

Os principais problemas apontados por pais e professores referem-se a dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, ao compartilhamento dos aparelhos tecnológicos por mais de uma criança, à dificuldade de auxiliar os filhos nas atividades por não ter formação, a realização de aulas síncronas que demandam reuniões em tempo real, os danos sociais e emocionais nos estudantes, além, é claro, dos impactos na aprendizagem e nas próprias famílias (Timmons *et al.*, 2021).

Aliás, o rompimento das rotinas familiar e escolar, que impõem aos pais não só o dever de cumprir seus próprios afazeres, mas também orientar o processo de ensino-aprendizagem, quando, na maioria das vezes, não são qualificados ou não dispõem de meios para esse novo papel, tornou-se uma barreira de difícil superação. Outrossim, para os pais de alunos de menor faixa etária ou em condição especial, os percalços são ainda maiores (Fialho; Neves, 2022).

Alunos com diferentes níveis de aprendizagem e com dificuldades são uma situação recorrente nas salas de aula. No entanto, no ensino remoto isso tornou-se um desafio ainda maior, pois não bastava que o professor planejasse apenas uma atividade para a turma, era preciso levar em conta aqueles que precisavam de tarefas adaptadas (Goulart; Cabral; Naves, 2022).

Nesse sentido, a situação de alunos portadores de deficiência e com necessidades especiais são pouco discutidas, mas os mesmos enfrentam desafios de aprendizagem em razão da ausência de socialização e dependem de treinamento adicional na utilização dos recursos tecnológicos (Pokhrel; Chhetri, 2021; Barbosa; Anjos; Azoni, 2021). Na visão de Santos e Mercado (2023), a pandemia ampliou a marginalização de crianças com deficiências e denunciou as negligências relativas às desigualdades de gênero.

Ademais, a educação inclusiva foi fortemente afetada com o ERE, pois, mesmo os que dispunham de acesso à internet e celulares ou computadores, enfrentaram a barreira de acessibilidade. Em uma pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020), foi identificado que em relação ao acesso aos sites educacionais, apenas 3,88% não apresentam barreiras de acessibilidade, o que representa um índice muito baixo (Nicácio; Nicácio, 2022).

Referindo-se especificamente às meninas, estudos indicam que o fechamento das escolas aumentam o risco de abandono escolar em razão do crescimento das taxas de gestação precoce, casamento forçado e exploração sexual, além do fato de que meninas gastam 40% mais tempo realizando afazeres domésticos do que meninos, o que diminui o tempo dedicado aos estudos (Barbosa; Anjos; Azoni, 2021). A situação piora no caso de meninas de famílias que vivem em áreas rurais, comunidades pobres, marginalizadas e violentas (Tadesse; Muluye, 2020; Odeh; Keshta, 2022).

Na pandemia, o fracasso escolar, um problema que já existia, aprofundou-se especialmente entre as classes sociais menos favorecidas. A aprovação automática, adotada pela maioria das escolas públicas brasileiras, aumentou de forma artificial a taxa de aprovação à um patamar superior ao alcançado em 2019, quando a pandemia ainda não havia começado. Se antes os maiores problemas educacionais estavam relacionados à evasão e reprovação, agora o principal desafio é a distorção idade-série. Os três problemas – evasão, reprovação e distorção idade-série – estão diretamente relacionados com as desigualdades sociais e foram acentuadas pelo ensino online (Soares; Bock; Marques, 2023; Ibrar *et al.*, 2023).

Em síntese, as limitações de acesso às tecnologias, a fragilidade das interações pedagógicas, os impactos emocionais, a sobrecarga das famílias e a insuficiência de políticas públicas estruturadas comprometeram a efetividade da aprendizagem, especialmente entre crianças, adolescentes, jovens da EJA, estudantes com deficiência e meninas. Ainda que as Tecnologias da Informação e Comunicação tenham possibilitado a continuidade do vínculo escolar, sua utilização revelou-se insuficiente para garantir uma educação democrática e inclusiva.

2.5 O pós-pandemia

O governo do Estado do Rio Grande do Sul, em consonância com o parecer nº 15 de 2020 do Conselho Nacional de Educação, implementou a “aprovação automática” para todos os alunos matriculados na rede estadual de ensino no ano de 2020, com a promessa de que as lacunas de aprendizagem seriam recuperadas em 2021 (Monteiro, 2022). Em 2021 o mesmo governo, em uma tentativa de mensurar as lacunas educacionais após um ano de pandemia, aplicou a avaliação “Avaliar é Tri” para diagnosticar a educação gaúcha naquele momento e identificar o

que precisava ser recuperado. Em sua primeira aplicação, o “Avaliar é Tri” contou com a participação de mais de 500 mil alunos. Os resultados do “Avaliar é Tri” deixaram evidentes as lacunas deixadas pela pandemia, especialmente em Matemática. Em 2022 a avaliação foi aplicada novamente e mostrou que apenas 1% dos estudantes matriculados no último ano do Ensino Médio nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul apresentava desempenho adequado em Matemática (Gonçalves; Oliveira, 2022).

Assim, os governos em todas as instâncias adotaram duas medidas durante a pandemia: ensino remoto e aprovação automática. A aprovação automática mascara a realidade, pois transmite a ideia de que não houveram impactos negativos durante a pandemia (Soares; Bock; Marques, 2023). Exemplo dessa situação são as notas obtidas pelas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que apresentou um crescimento artificial entre os anos de 2019 e 2021 em razão da aprovação automática recomendada pelo Conselho Nacional de Educação (Dias; Ramos, 2022; Gonçalves; Oliveira, 2022).

Um dos temas polêmicos encontrados na literatura foi a conveniência de incluir os educandos da EJA na progressão automática, medida largamente adotada durante a pandemia nas redes de ensino público, repudiada por grande parte dos educadores e educandos da EJA. Desconsiderar que muitos desses estudantes passaram anos distantes da escola e oferecer-lhes um certificado desacompanhado de uma aprendizagem efetiva é manter a lógica da certificação vazia, é não enxergar sua capacidade de ampliar conhecimentos a fim de compreender e agir no mundo a sua volta, é pensar que os estudantes da EJA não são capazes de atingir um grau satisfatório de aprendizagem por conta de toda problemática vivenciada que os levou ao afastamento da escola, é um ato de exclusão e desqualificação (Carreira; Di Pierro, 2025).

Os sistemas de avaliação educacional foram igualmente impactados e muitos exames foram adiados nos mais diversos países durante a pandemia (Pokhrel; Chhetri, 2021). Isso, inclusive, forçou os professores a alterar a forma de avaliar os alunos, tendo em vista que não é possível acompanhar os mesmos durante a realização de exames online (Tadesse; Muluye, 2021). Nesse sentido, os principais procedimentos avaliativos adotados pelos professores durante o Ensino Remoto Emergencial foram participação em aula, resumos ou resenhas de textos, itens de

prova em formato dissertativo, seminários, realização de projetos e autoavaliação do aprendizado (Garcia *et al.*, 2023).

Em 2021 teve início o retorno gradual e escalonado dos estudantes aos ambientes escolares. Para garantir um retorno seguro para alunos e professores, as escolas adotaram estratégias variadas, como a divisão das turmas em pequenos grupos e o próprio ensino híbrido, que se mostrou uma alternativa viável a partir da flexibilização do isolamento social e do gradativo retorno ao espaço escolar. Por Ensino Híbrido entende-se a aliança entre o modelo de ensino tradicional, presencial, e recursos tecnológicos disponíveis (Medeiros, 2021).

Passada a pandemia e o ensino remoto, os estudantes ficaram com inúmeras lacunas de aprendizagem (Pereira; Otte; Silva, 2024). Entre as dificuldades percebidas pelos professores quanto à aprendizagem, estão a defasagem em habilidades como leitura, escrita e interpretação, a distorção idade-série e até mesmo prejuízos na oralidade. Também foram apontadas questões relativas à dificuldade de socialização, concentração, memorização, desmotivação e indisciplina (Freitas, 2023).

No retorno às aulas presenciais, evidenciou-se, dentre os principais desafios, maior necessidade de mediação para a realização das atividades e maior dificuldade para manter a atenção. Assim, o papel dos professores tornou-se ainda mais fundamental para o estabelecimento de novas rotinas de estudos, atividades e aprendizagens. Conforme destacado, os professores concordam que os estudantes retornaram às aulas presenciais demonstrando mais dificuldades de aprendizagem, de manter a atenção e de se relacionar com os pares (Ramos; Anastacio; Almeida, 2025).

Essa percepção dos professores encontra amparo nos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas, notadamente no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Houve uma defasagem na aprendizagem de Matemática e Língua Portuguesa em todas as etapas da Educação Básica, ao passo que crianças com nível socioeconômico mais baixo foram mais prejudicadas. Os resultados do SAEB pré (2019) e pós (2021) o início da pandemia indicam uma piora no desempenho nas duas disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, tanto dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental quanto dos de 9º ano do Ensino Fundamental e dos de 3º ano do Ensino Médio (Bof; Moraes, 2022).

Os alunos de todo o mundo estão em média oito meses atrasados em relação ao que estariam na ausência da pandemia. Em países que já apresentavam déficits educacionais, o atraso é ainda maior, em torno de nove a quinze meses. Nos países que possuem sistemas educacionais de alto desempenho o impacto foi menor, de um a cinco meses. Nos Estados Unidos, por exemplo, os alunos da maioria das escolas de estudantes negros estavam meio ano atrasados em matemática e leitura no outono de 2021, enquanto os da maioria das escolas de estudantes brancos estavam apenas dois meses atrasados. Já na Etiópia, os alunos das áreas rurais alcançaram menos de um terço do aprendizado esperado de março a outubro de 2020, enquanto os das áreas urbanas aprenderam cerca de metade do aprendizado esperado (Dias; Ramos, 2022).

No pós pandemia, é necessário, primeiramente, diagnosticar o ensino dos alunos para, na sequência, propor um ensino estruturado de recuperação das aprendizagens e até mesmo programas intensivos de tutoria em pequenos grupos (Vieira; Silva, 2020), pois, com o ensino remoto, os estudantes saíram de uma rotina de 5 horas de estudo por dia para 5 horas de estudo por semana (Timmons *et al.* 2021).

Para Santos e Oliveira (2024), na verdade, tudo que se derivou da pós-pandemia para o processo educacional foi e ainda é um desafio. Infelizmente não é possível mensurar o tamanho do impacto e as perdas sofridas no processo de aprendizagem. Este resultado aparecerá em longo prazo e demandará a criação de estratégias e mecanismos metodológicos capazes de retomar o aprendizado e sua progressão pós-pandemia (Goulart *et al.*, 2022), ou seja, será preciso retomar o que ficou para trás e, para isso, será necessária a cooperação e participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Gatti, 2020).

Como já é bem conhecido, níveis mais baixos de aprendizagens se traduzem em menos potencial de ganhos futuros para os alunos e menor produtividade econômica para as nações. Estima-se que até 2040 o impacto econômico decorrente dos atrasos de aprendizado relacionados à pandemia pode levar a perdas anuais de US\$ 1,6 trilhão de dólares em todo o mundo, ou 0,9% do produto interno bruto (PIB) global total (Dias; Ramos, 2022).

Enquanto país, temos dois desafios a superar: inclusão escolar daqueles que não puderam dar continuidade aos estudos durante a pandemia e reverter as situações que caracterizam o fracasso escolar daqueles que não abandonaram a

escola, mas tampouco tiveram o aproveitamento adequado (Soares; Bock; Marques, 2023).

No contexto educacional contemporâneo, especialmente após a pandemia de covid-19, o papel do professor tem, então, se ampliado para além do ensino, tornando-se também um mediador das interações sociais entre os estudantes. Como facilitadores da aprendizagem socioemocional, professores são essenciais para ajudar os estudantes a desenvolver habilidades como comunicação eficaz, resolução de conflitos e respeito mútuo, elementos fundamentais para a convivência harmoniosa no ambiente escolar. A capacidade do docente de mediar essas interações de forma construtiva contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, em que os estudantes se sentem seguros e valorizados. A prática da escuta ativa, da empatia e da negociação é uma das ferramentas que permitem ao educador intervir de forma eficaz, ajudando a resolver conflitos e promovendo a compreensão mútua entre as crianças (Ramos; Anastacio; Almeida, 2025).

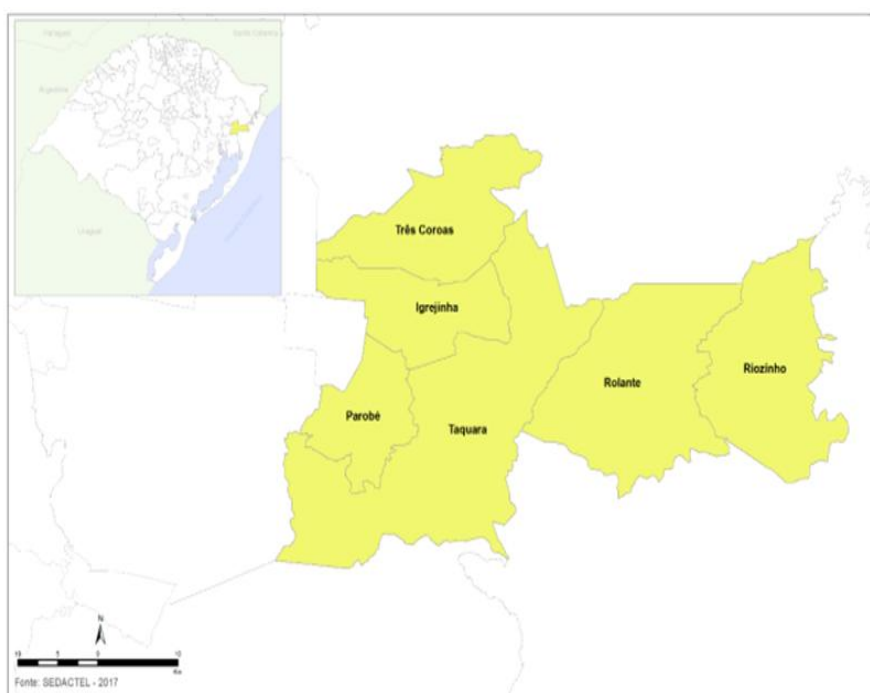
Diante desse panorama, o período pós-pandêmico evidencia a urgência de políticas educacionais que ultrapassem soluções paliativas e enfrentem, de forma estrutural, as profundas lacunas de aprendizagem e as desigualdades agravadas pela pandemia de covid-19. A adoção de medidas como a aprovação automática e a flexibilização dos processos avaliativos, embora compreensíveis em um contexto emergencial, mostrou-se insuficiente para garantir a efetividade do direito à educação, exigindo agora ações sistemáticas de diagnóstico, recuperação das aprendizagens e fortalecimento do trabalho pedagógico. Nesse cenário, o professor assume papel central não apenas na reconstrução dos conhecimentos escolares, mas também na mediação das relações sociais e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Assim, o enfrentamento dos desafios educacionais do pós-pandemia demanda investimentos contínuos, cooperação entre os diferentes atores do sistema educacional e o compromisso do Estado com uma educação pública, inclusiva e de qualidade, capaz de reparar perdas, reduzir desigualdades e promover trajetórias escolares mais justas e significativas.

3 LOCAL DE ESTUDO: O VALE DO PARANHANA

O Vale do Paranhana, local de estudo deste trabalho, é uma microrregião do Estado do Rio Grande do Sul localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre e composta por seis municípios: Taquara, Igrejinha, Parobé, Três Coroas, Rolante e Riozinho. A nomenclatura deve-se ao rio de mesmo nome que atravessa os municípios de Taquara, Igrejinha, Três Coroas e Parobé.

A região do Vale do Paranhana situa-se a nordeste do Rio Grande do Sul, como ilustra a figura abaixo:

Figura 1: Mapa do Vale do Paranhana



Fonte: Secretaria de Estado da Cultura (SEDAC).

O Vale do Paranhana conta com uma área de pouco mais de 1,4 mil km² (IBGE, 2020), representando aproximadamente 13,7% da área da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). Vivem na região mais de 200 mil habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2020, respondendo por mais de 4,83% da população da RMPA. Mais de 85% da população do Vale do Paranhana é urbana (IBGE, 2010). Parobé e Taquara são os maiores municípios em termos populacionais, e Taquara o mais antigo (Bosa; Bugs, 2021).

Taquara, fundada em 17 de abril de 1886, é o município “mãe” do Vale do Paranhana e deu origem a Três Coroas, Igrejinha e Parobé, que se emanciparam, respectivamente, em 1959, 1964 e 1982. Os municípios de Canela e Gramado também emanciparam-se de Taquara, respectivamente em 1944 e 1954, mas não compõem o Vale do Paranhana. Rolante, por sua vez, originou-se de Santo Antônio da Patrulha em 1954 e, posteriormente, em 1988, deu origem a Riozinho, o menor e mais jovem município do Paranhana.

Há predominância de ocupação urbana na região. Em alguns municípios, as taxas de urbanização ficaram acima dos 90% em 1991, 2000 e 2010, como é o caso de Igrejinha e Parobé. Todos os municípios tinham em 2010 taxas de urbanização acima dos 60%. Cabe destacar Igrejinha, que em 1970 tinha 42,05% e chegou a 2010 com 95,36%, o maior índice do Vale do Paranhana; Rolante, que passou de 16,68% para 78,57% em 2010; e Parobé, com índice de 97,01% de taxa de urbanização nos anos 2000, até então o maior do Vale do Paranhana (Bosa; Bugs, 2021).

O espaço atualmente ocupado por Taquara, que originalmente chamamos de Colônia do Mundo Novo, surgiu dos interesses da Coroa Portuguesa em povoar o sul do Brasil para garantir a posse dessas terras, visto que o espaço era ocupado por pessoas de diversas origens: indígenas, espanhóis, açorianos, paulistas, portugueses e negros (Reinheimer, 2011).

A região foi colonizada por sucessivas levas de imigrantes de origem lusa, germânica, italiana, suecos, poloneses e austro-húngaros. Os lusos começaram a colonizar a região a partir de 1750, mas a maior parte dos imigrantes antes mencionados chega a partir de 1890 (Kaspary; Gevehr, 2015).

Os atuais municípios de Rolante e Riozinho pertenciam a Santo Antônio da Patrulha, um dos primeiros municípios do Rio Grande do Sul, fundado em 1760. A região fazia parte do trajeto realizado pelos tropeiros no século XVIII com destino aos Campos de Cima da Serra, atual São Francisco de Paula. Rolante era o local onde os tropeiros pernoitavam (Reinheimer, 2017).

A Colônia do Mundo Novo, localidade que daria origem a Taquara, foi fundada em 1846 por Tristão Joze Monteiro, que adquirira as terras um ano antes. A colônia foi então dividida em lotes que foram vendidos para colonizadores de diferentes etnias. Em virtude de sua acentuada prosperidade foi, em 1880, integrada a Santa Cristina, e, juntamente com São Francisco de Paula, passaram a formar

uma comarca. Foi elevada à categoria de freguesia ou distrito pela Lei nº 1382, de 27 de maio de 1882, com a denominação de Senhor Bom Jesus do Mundo Novo. Posteriormente, em 17 de abril de 1886, elevou-se de freguesia a vila, desmembrando-se politicamente de Santa Cristina (Reinheimer, 2005).

A fertilidade das terras era muito alta, o que fazia com que se tornasse um forte fator de atração populacional. Tristão Monteiro empenhou-se na abertura das primeiras ruas da atual cidade de Taquara, doando de suas terras uma área destinada à construção de duas igrejas, uma católica e outra luterana, e da praça. No ano de 1855, o vale já contava com quatrocentas famílias e um pequeno comércio. As famílias alemãs que se estabeleceram na região trouxeram o conhecimento sobre a produção de sapatos, chinelos e tamancos (Bassan, 2017).

A criação e desenvolvimento dos municípios do Vale do Paranhana teve início, portanto, com a chegada de imigrantes europeus, mais especificamente os alemães, que se estabeleceram nas margens dos principais rios, estendendo-se ao longo das cabeceiras de seus afluentes (Bassan, 2017).

Nesse sentido, a paisagem do Mundo Novo sofreu uma transformação acentuada a partir do século XIX, com as “migrações” dos colonos alemães e/ou euro-brasileiros. A região compreendida entre os Rios dos Sinos, Santa Maria e Rolante era, até então, habitada por indígenas e famílias lusas proprietárias de fazendas ou pequenas propriedades. O processo desta transformação começou com o desmatamento dos pinheiros, alterando, além da paisagem natural, a paisagem cultural dos chamados “bugres”, como eram conhecidos os índios e alguns lusos. Este processo foi motivado pelo Império, que tinha o intuito de substituir a mão de obra escrava e “branquear” a população (Kaspary; Gevehr, 2015).

Portanto, a partir do momento em que os colonos alemães começaram a migrar para esta colônia, atraídos por um suposto progresso, a ocupação das terras do Alto Vale dos Sinos transformou a paisagem local (Reinheimer, 2005). Para Moacyr Flores (2006), os colonos alemães contribuíram, ainda, para o aumento demográfico do Rio Grande do Sul, para seu desenvolvimento econômico e para algumas mudanças culturais.

Outra mudança significativa nos costumes trazidos pelos imigrantes europeus foi a questão religiosa. No Brasil, havia apenas o reconhecimento da Igreja Católica como religião oficial, que na região se fazia representar pelos templos de Santa

Cristina do Pinhal e do centro da atual cidade de Taquara. Com a chegada dos imigrantes, alguns também trouxeram o culto evangélico de confissão, sob a nomenclatura Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB) (Rahmeier, 2025).

Em Taquara, localizada privilegiadamente na confluência dos rios dos Sinos e Santa Maria, a exploração da navegação fluvial foi responsável pelo seu desenvolvimento inicial. Nas últimas décadas do século XIX, a cidade já revelava seu potencial para a manufatura e o comércio. Inclusive, o processo de desenvolvimento industrial seguiu a mesma linha predominante no Estado. A ocupação desta área pelos imigrantes alemães deu início a uma nova fase de desenvolvimento econômico da região, caracterizada pela produção em pequenas propriedades, a diversificação dos produtos e a utilização da mão-de-obra familiar (Reinheimer, 2011).

Este modelo de produção mostrou-se eficiente, levando Taquara a um papel de destaque e projeção nacional através de sua produção agrícola e agroindustrial. Contribuiu para este sucesso os progressos da navegação a vapor e a abertura da estrada de ferro Novo Hamburgo/Taquara em 1903, fazendo com que baixassem os custos do transporte ao mesmo tempo em que aumentava a sua capacidade. Os principais produtos comercializados eram batata inglesa, mandioca, milho, feijão e, mais tarde, o piretro (Reinheimer, 2011).

Sobre a importância da utilização das estradas de ferro na região, Kaspary e Gevehr (2015) pontuam que, com a estrada de ferro, foi necessária a construção de uma nova ponte para cruzar até o outro lado da colônia. O trajeto por trem, porém, durou pouco, o primeiro trem chegou em 1903 e em 1963 a ponte foi desativada em função do encerramento das atividades férreas na região.

Apesar do curto período em que as ferrovias da região foram utilizadas, o transporte ferroviário foi um grande impulsionador no desenvolvimento de Taquara, favorecendo o escoamento da produção agrícola, contribuindo desta forma para o aumento da população. São Leopoldo, Novo Hamburgo e Taquara conheceram, alternativamente, a prosperidade de “testa de linha”, uma vez que o desenvolvimento do comércio e, mais tarde, o da indústria, ocorria em função da expansão urbana que a estrada de ferro promovia. Com este novo processo de desenvolvimento, incrementou-se a urbanização e industrialização da região (Kaspary; Gevehr, 2015; Bassan, 2017).

A importância desse novo meio de transporte para a localidade de Três Coroas foi imensa, pois proporcionou um contato comercial mais intenso e independente com as localidades do Vale dos Sinos e com a capital do Estado, Porto Alegre. Além disso, o desenvolvimento econômico que veio junto com a chegada da ferrovia proporcionou ao município, até então, um distrito pertencente ao município de Taquara, autonomia administrativa, pois por meio de processos comerciais independentes a localidade foi adquirindo uma administração interna (Rahmeier, 2024).

Em Igrejinha, a linha férrea e o surgimento das primeiras fábricas na região fizeram surgir algumas ideias relacionadas à emancipação, porém tal processo demorou um pouco para acontecer. É interessante observar que, mesmo diante de ideais de emancipação já na década de 1930, o território de Igrejinha consolidou tal processo apenas em 1964. A conjuntura política do Rio Grande do Sul, marcada fortemente por ideias positivistas pode ser uma possível explicação para o “abafamento” das ideias de emancipação. Devido a sua importância econômica e envolta em interesses políticos, Igrejinha tornou-se o 8º Distrito de Taquara através do Ato Municipal nº 01, de 1º de janeiro de 1935 (Bortoli, 2018).

Dessa forma, observa-se que a ferrovia representava um avanço para o município de Taquara e também para a região como um todo, tanto no sentido econômico como no social. O povoado de Parobé, inclusive, surgiu em torno da antiga estação férrea, responsável pelo crescimento urbano, do comércio e das primeiras indústrias da localidade. No momento em que foi desativada a linha férrea, o desenvolvimento da cidade de Taquara vai se direcionando para outros locais do município, sendo que o centro de comércio passa a prosperar nos arredores da Rua Júlio de Castilhos, que é a principal rua da cidade até os dias atuais. Cabe ressaltar que o funcionamento da região passa pela dinâmica que a rede ferroviária implantou no município no período em que esteve em atividade (Reinheimer, 2005; Bassan, 2017; Rahmeier, 2025).

A industrialização – iniciada ainda na década de 1920 na região – principalmente de aglomerados calçadistas, também tiveram uma parcela significativa para o desenvolvimento do Vale do Paranhana. A primeira fábrica de calçados da região data de 1922, na atual cidade de Três Coroas. A história do calçado no Vale do Paranhana se confunde com o processo de colonização e das migrações dos imigrantes alemães na região, pois foram estes que trouxeram o

conhecimento em curtimento de couros, as técnicas de fabricação de arreios, selas, artigos de montaria e principalmente a fabricação de calçados rudimentares a partir das aparas de couro. Estas atividades promoveram a expansão das colônias ao longo do Rio dos Sinos e seus afluentes, incluindo o Rio Paranhana – chamado à época de Rio Santa Maria (Kaspary; Gevehr, 2015).

Inicialmente de forma mais artesanal e impulsionadas pelos imigrantes alemães, as indústrias de calçados concentradas no Vale do Sinos e Vale do Paranhana foram evoluindo de forma gradual, de pequenas fábricas até chegar à posição de grandes clusters responsáveis pela elevação do estado na participação das exportações de calçados no Brasil. O arranjo produtivo calçadista Sinos-Paranhana é um dos mais antigos aglomerados de empresas calçadistas do País e, atualmente, esse aglomerado reúne estabelecimentos industriais de diferentes portes, que produzem calçados, couros, componentes e máquinas, com níveis variados de capacitação tecnológica (Bosa; Bugs, 2021).

De acordo com o recenseamento do Brasil realizado em 1920, década em que teve início a industrialização do Vale do Paranhana, o Estado do Rio Grande do Sul tinha uma população de 2.182.713 milhões de habitantes, sendo que 1.103.986 eram homens e 1.078.727 eram mulheres. Desse total, 151.025 mil eram estrangeiros, mas o documento não especifica sua nacionalidade. Esse mesmo documento informa que, em 1920, a população de Taquara, que englobava os atuais municípios de Três Coroas, Igrejinha, Parobé, Gramado e Canela, era de 40.231 mil habitantes, contando com 20.564 mil homens e 19.667 mil mulheres.

Como a temática principal deste trabalho versa sobre educação, torna-se importante mencionar que, àquela época, existiam 21.748 mil escolas de ensino primário no Brasil e uma população escolar de 5.704.393 milhões de pessoas. Desse total, 3.241 mil escolas localizavam-se no Estado do Rio Grande do Sul. O relatório do censo não informa se esse número refere-se apenas às escolas públicas ou se inclui as privadas também. De qualquer forma, frequentavam esses educandários gaúchos 470.123 mil pessoas, numa média de 145 alunos por escola. Importante destacar que o Rio Grande do Sul era o estado com o menor número de alunos por escola, ficando atrás, inclusive, de estados geograficamente muito menores, como Santa Catarina, com 207 alunos por escola, e Sergipe, com 209.

O relatório do recenseamento de 1920 também fornece outras informações importantes, como o fato de o Rio Grande do Sul possuir o menor percentual de

analfabetos do país naquele ano, enquanto que o estado do Piauí possuía o maior. Apesar disso, é possível perceber que as pessoas eram alfabetizadas tardiamente, pois o número de gaúchos alfabetizados com 15 anos ou mais é superior àqueles de 0 a 6 e de 7 a 14 anos, idades que foram avaliadas.

Especificamente sobre o município de Taquara, verifica-se que na população de 7 a 14 anos, existiam 407 que sabiam ler e 593 que não sabiam, a cada mil habitantes. Já naqueles com 15 anos ou mais o resultado é melhor, visto que, a cada mil habitantes, 643 sabiam ler e 357 não sabiam. Esses números demonstram que a população era alfabetizada tardiamente.

Santo Antônio da Patrulha, município mãe de Rolante, apresentava, à mesma época, uma população semelhante a de Taquara, contando com 20.520 mil homens e 19.753 mil mulheres, totalizando 40.273 mil habitantes no ano de 1920. Destes, 39.498 mil eram brasileiros e apenas 743 eram estrangeiros.

Na década de 1930, Taquara era o maior produtor de feijão preto do Estado. A expansão econômica do município, principalmente da agroindústria, ocorreu nas décadas de 1940 a 1960, com beneficiamento de milho e mandioca. A chegada da eletricidade, em 1950, fez com que a farinha de mandioca processada nos engenhos se tornasse o principal produto da economia municipal, inclusive de exportação. Porém, devido à concorrência de Santa Catarina, essa atividade entrou em decadência a partir dos anos 1960. A cana-de-açúcar também foi um produto de destaque na região entre 1940 e 1960, com a produção da cachaça nos alambiques (Reinheimer, 2011; Bassan, 2017).

Posteriormente, por volta de 1940, o principal produto de Taquara era o piretro, matéria-prima utilizada na produção de inseticidas. Porém, com o avanço da tecnologia e das pesquisas na área de fabricação de inseticidas, ocorre uma rápida extinção do cultivo de piretro na região. A economia local passou a dedicar-se, então, à fabricação de arreios e calçados. Em consequência disso, a indústria do couro e calçados tornou-se pólo de atração populacional para a região, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990 (Bassan, 2017).

No caso de Parobé, alguns empreendedores com experiência adquirida na fabricação de calçados iniciaram pequenas fábricas em torno de 1940. Em menos de 30 anos, o setor estava consolidado e, a partir da década de 1970, ocorreu grande crescimento populacional, urbanístico e financeiro do então distrito de

Parobé, surgindo empresas de destaque nacional e até internacional, como Calçados Azaléia e Calçados Bibi (Rahmeier, 2025).

O desenvolvimento do Vale do Paranhana se deu em conjunto com o Vale do Sinos, porém, num ritmo mais lento. No entanto, a expansão e o sucesso do Vale do Sinos serviram como meio para o processo de desenvolvimento do Vale do Paranhana. Com a elevação do preço da mão de obra do Vale do Sinos, as empresas passaram a se instalar nos municípios vizinhos, como Igrejinha, Três Coroas, Taquara, Parobé, Riozinho e Rolante, municípios do Vale do Paranhana. Por muito tempo, o Vale do Paranhana constituiu-se numa espécie de apêndice do Vale do Sinos (Bassan, 2017; Bosa; Bugs, 2021).

A produção leiteira também teve destaque na região do Vale do Paranhana. Iniciada de forma caseira e artesanal e voltada à produção de queijo e venda direta para consumo local, em 1940 já tinha produção suficiente para abastecer a Usina DEAL, em Porto Alegre, sendo transportado por via ferroviária. Em 1958, foi instalada uma usina de resfriamento em Taquara e, em 1960, a pasteurização e o primeiro equipamento de desidratação de leite. Assim, no ano de 1969, com a chegada da Corlac, foi instalada uma torre de secagem, tornando-se a primeira usina de leite em pó do Estado. Na década de 1980, porém, a produção leiteira entra em declínio, devido à baixa produção individual dos tambeiros, à baixa remuneração do leite, aos atrasos nos pagamentos por parte da Corlac, além da dificuldade dos pequenos produtores em acompanhar o desenvolvimento tecnológico e o nível de produtividade para manter a atividade (Reinheimer, 2011).

Ao final da década de 1950, Taquara sofreu sua primeira redução territorial. Na condição de distrito desde o ano de 1944, Três Coroas desmembrou-se de Taquara e conseguiu sua emancipação em 12 de maio de 1959, sendo elevado à categoria de município. A emancipação de Três Coroas ocorreu em decorrência do desenvolvimento e da autonomia proporcionados pela chegada da ferrovia à região (Rahmeier, 2024).

Desde 1882, Rolante fazia parte do 3º Distrito de Santo Antônio da Patrulha. Politicamente, Rolante estava ligada ao município de Santo Antônio da Patrulha, mas, economicamente, desde 1900, estava ligado a Taquara, especialmente por causa da colonização com descendentes de imigrantes alemães. Taquara era, em 1905, um próspero município que possuía ligação pela estrada de ferro com Porto

Alegre e a Serra. Assim, os rolantenses já não dependiam somente do município de Santo Antônio (Reinheimer, 2017).

Após o desenvolvimento econômico ocorrido nas décadas de 1920 e 1940, a comunidade começou a perceber a necessidade de se emancipar. Nos anos 20, a comunidade já reivindicava melhorias nas ruas e de outros aspectos da sede do distrito. Em 1947, a população quase não se sentia mais ligada à sua sede, pois se sentia abandonada pelas autoridades municipais. Rolante representava a principal área agrícola de Santo Antônio e possuía uma alta concentração populacional. A população se mobilizou para a emancipação, que não foi aceita pela câmara e pelo intendente patrulhense. A terceira tentativa ocorreu em 1949/1950. Finalmente, em 15 de dezembro de 1954, foi criado o município de Rolante (Reinheimer, 2017).

Em Igrejinha, a década de 1950 representou um aumento no número de empresas do setor calçadista, porém, a maioria das fábricas era de cunho familiar e a produção era realizada com técnicas simples de fabricação, além disso, pode-se dizer que nos anos 1950 o capital aplicado no setor calçadista em Igrejinha ainda era inferior ao observado em outras regiões do país. De qualquer forma, as primeiras empresas foram importantes para a consolidação do setor na região e muitas permaneceram em funcionamento durante as décadas seguintes (Bortoli, 2018).

Mais tarde, na década de 1960, Igrejinha tornou-se município e a indústria calçadista teve papel determinante para que a região se emancipasse de Taquara. No Brasil, a década de 1960 foi marcada por intensas transformações e articulações político-econômicas. Nesse contexto, entende-se que a emancipação de Igrejinha, ocorrida em 1964, faz parte desse processo, visto que, foi a partir dos anos 1960 que muitos municípios brasileiros surgiram (Bortoli, 2018).

Até o início da década de 1970, a produção de destaque era a agropecuária e a industrialização ainda estava num processo inicial. Porém, ao longo desse período, o setor coureiro-calçadista começa a se desenvolver de forma mais robusta. Com a chegada da indústria calçadista, por volta do final dos anos 1970, ocorre uma aceleração na dinâmica regional e há uma inversão no fluxo populacional, em decorrência da expansão ocorrida no Vale do Sinos. É nesse momento que ocorre a instalação de empresas integrantes do segmento coureiro-calçadista no Vale do Paranhana (Bassan, 2017).

Os anos 1970 são, portanto, um importante marco para a região, pois é nesse momento que a indústria coureiro-calçadista inicia o processo de expansão e crescimento da produtividade. Nesse período, novas tecnologias e sistemas produtivos mais modernos são introduzidos nas fábricas, e assim cresce a absorção da força de trabalho, aumentando o número de postos de trabalho em cada unidade (Bosa; Bugs, 2021).

Sobre a mão de obra empregada pelas fábricas de calçados, Bortoli (2018) pontua que os primeiros trabalhadores do setor eram, em sua maioria, filhos de pessoas que trabalhavam em áreas rurais da região do Vale dos Sinos e do Vale do Paranhana. Muitas pessoas acabaram iniciando a vida profissional nas fábricas em virtude da impossibilidade de divisão das terras cultiváveis, pois os lotes ficaram cada vez menores conforme passavam por herança para os filhos dos colonos, o que impedia que o campo absorvesse toda a força de trabalho disponível para a agricultura.

Com os problemas que a região rural enfrentava devido a falta de áreas cultiváveis para toda a mão de obra ociosa no campo, as fábricas passaram a abarcar esse contingente populacional que buscava melhores condições de trabalho assalariado. Ainda, o trabalho na fábrica ocasionava certo interesse nos filhos de colonos, isso se dava devido ao aumento no número de estabelecimentos industriais na região do Vale do Paranhana a partir da década de 1960 e também porque era uma oportunidade de ascensão financeira devido ao trabalho assalariado que a indústria promovia (Bortoli, 2018).

Nesse sentido, segundo Mittanck (2018), entre os anos de 1970 e 1980, uma nova realidade tem seus reflexos nas indústrias calçadistas. É perceptível a mudança que ocorre em relação ao abandono do campo e a busca de oportunidade de trabalho e uma vida melhor nas cidades. Devido à possibilidade de fabricar e exportar a produção de calçados, as empresas começam a empregar esses trabalhadores que chegam às cidades.

A esteira passa a ser utilizada nas linhas de montagem dos calçados, abrindo espaço e oportunidade de trabalho para os interessados. Assim, a mão de obra disponível na cidade foi absorvida, resultando na chegada de trabalhadores de outras regiões, que se estabeleciam nas proximidades dos pólos produtores de calçados, pela oportunidade de emprego que ofereciam (Mittanck, 2018).

Assim, o desenvolvimento urbano-industrial da região foi desencadeado pelo processo histórico que envolve a imigração alemã e a formação de núcleos comerciais com a chegada da viação férrea até a industrialização com as fábricas coureiro-calçadistas, quando o calçado brasileiro passou a ter expressiva importância na cena das exportações nacionais. A região contava com uma população de 76 394 habitantes em 1980. Essa população alcança 127 270 habitantes em 1992, ou seja, a população da região aumentou mais que a população do estado do Rio Grande do Sul, em especial a urbana. Esse crescimento foi impulsionado pela modernização e pelo aumento da produção das indústrias de calçados, o que atraía mais mão de obra. Na década de 1990, aproximadamente 85% das exportações nacionais de calçados eram originárias do Rio Grande do Sul. A importância do setor coureiro-calçadista não estava ligada só ao volume de exportações na época, mas também à geração de empregos, que em 1999 girava em torno de 700 mil (Galvão, 1999; Bosa; Bugs, 2021).

Com o insuflamento das indústrias coureiro-calçadistas, distritos de Taquara, como Parobé, tornaram-se municípios. Em 28 de março de 1982 foi realizado o plebiscito que daria origem ao município de Parobé. Em 1º de maio do mesmo ano foi assinado o decreto de criação do novo município, consequência direta do desenvolvimento urbano e econômico de Parobé (Rahmeier, 2025).

De uma forma geral, pode-se considerar que a formação do operariado no Vale do Paranhana seguiu um longo percurso. Inicialmente, as pessoas que formaram a mão de obra no início da fabricação de calçados nos moldes industriais durante a década de 1960 eram pessoas oriundas da área rural da própria região, que viam nas fábricas uma oportunidade de melhores condições de trabalho assalariado. Posteriormente, com a entrada do setor no mercado internacional e com o aumento da demanda de produção, muitos migrantes, principalmente da região norte e noroeste do Estado do Rio Grande do Sul passaram a fazer parte do cenário industrial calçadista, com destaque para as cidades de Parobé e Igrejinha (Bortoli, 2018).

Mas foi nos anos 1990 que essas transformações se intensificaram e foram mais sentidas no Vale do Paranhana, quando a região teve 67,73% de aumento de sua população em comparação com 1980. As taxas de urbanização elevaram-se, saindo de 43,91% em 1970 para 85,49% em 1991. E essas taxas continuaram a crescer até 2010, de acordo com os dados da RAIS/MTE na série histórica de 1985

a 2010. Tais transformações, alicerçadas pela reestruturação produtiva das indústrias coureiro calçadistas, fortemente ligada à terceirização e à diminuição do porte das indústrias, têm repercussão direta na estruturação urbana da região (Bosa; Bugs, 2021).

Para Galvão (1999), a indústria calçadista gaúcha caminhou na contramão da história do país, pois quando este se abatia em anos de crise, aquela indústria crescia a largos passos. Entre 1970 e 1990, o Brasil aumentou sua participação nas exportações mundiais de calçados de 0,5% para 12,3% , e o país tornou-se o terceiro maior exportador de calçados do mundo, superado apenas por Itália e Coréia do Sul. O crescimento anual das exportações de calçados foi de 24,1% nesses vinte anos. Foi na região do Vale do Sinos que a indústria calçadista mais prosperou nesse período, no país.

A fantástica expansão das exportações ocorreu até meados da década de 1980. A partir de então, o setor começou a sofrer a concorrência de países com salários mais baixos, em especial da China. No entanto, o vale conseguiu reagir ao “choque chinês”, ou seja, a entrada da China no mercado mundial, ao passar a produzir calçados de melhor qualidade. Como resultado, a produção nacional sofreu intensa reorganização produtiva, que, nos Vale do Sinos e do Paranhana, direcionou-se no sentido de atender a pedidos menores, encurtar os prazos de entrega do produto, aprimorar os padrões de qualidade e oferecer novos tipos de modelos de calçados (Galvão, 1999).

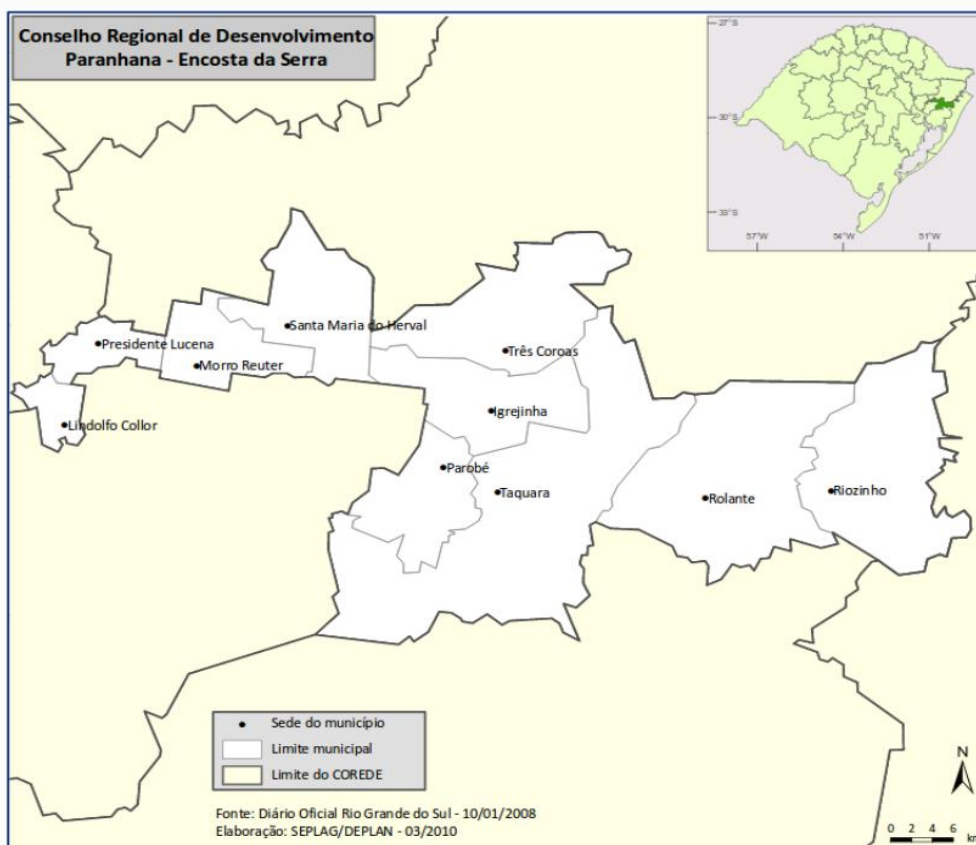
Como resultado obtido com as melhorias implantadas nestas fábricas coureiro calçadistas, as regiões do Vale do Sinos e do Paranhana destacaram-se pela confecção de calçados destinados ao público feminino e que seriam comercializados, inclusive, com o exterior. À medida que crescia, entretanto, surgiu outro desafio: a mão de obra especializada passou a ser mais valorizada, tornando-se cara para as empresas; estas, por sua vez, dedicaram-se a buscar uma alternativa que resolvesse o impasse. A saída encontrada foi levar algumas destas fábricas para outras localidades próximas, onde a mão de obra teria um custo menor, o que se justificaria pela falta de experiência destes trabalhadores (Mittanck, 2018).

O rearranjo produtivo, a partir de 1990, pode ser percebido, portanto, pelo aumento dos micro e pequenos estabelecimentos. Outro efeito foi a gradativa mudança de algumas indústrias coureiro-calçadistas do Vale do Paranhana para

outras regiões do país, principalmente a Região Nordeste. Atualmente, algumas destas plantas de fábricas são mantidas como centros administrativos e de desenvolvimento de tecnologia para design e produção de calçados (Bosa; Bugs, 2021).

Atualmente, segundo dados dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES), a maior parte da população do Vale do Paranhana está empregada na fabricação de calçados de couro, num total de 15.946 trabalhadores na área de abrangência do COREDE Paranhana Encosta da Serra para o ano de 2020. Importante mencionar que esse COREDE abrange todos os municípios do Vale do Paranhana e também os municípios de Lindolfo Collor, Morro Reuter, Presidente Lucena e Santa Maria do Herval, que formam a Encosta da Serra. Levando em consideração apenas os municípios do Vale do Paranhana, temos o número de 14.165 trabalhadores no segmento de fabricação de calçados de couro, o que confirma o vínculo histórico da região com o calçado (Coredes, 2020). A figura abaixo demonstra a área de abrangência do COREDE Paranhana Encosta da Serra.

Figura 2 – Mapa do Conselho Regional de Desenvolvimento Paranhana Encosta da Serra



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul.

Em 2020, o município de Parobé era o que mais empregava trabalhadores na fabricação de calçados de couro, com 5.356 funcionários à época. Na sequência decrescente figuram Rolante (2.580), Igrejinha (2.577), Três Coroas (2.455), Taquara (600) e Riozinho (597) (Coredes, 2020).

Maior município do Vale do Paranhana em área, Taquara possuía no recenseamento de 2010, segundo o IBGE, uma população de 54.643 habitantes. No último recenseamento, realizado em 2022, foi possível constatar um declínio populacional, pois o município contava com 53.242 habitantes à época. Em 2010, o índice de desenvolvimento humano municipal de Taquara era de 0,727, um valor considerado alto. Infelizmente não é possível comparar esse número com dados atuais, pois ainda não estão disponíveis os relativos ao último censo (IBGE, 2025).

O censo de 2022 também traz dados importantes relativos à educação dos municípios. No caso de Taquara, a taxa de escolarização de indivíduos de 6 a 14 anos de idade é de 99,55%, ficando na posição 197^o no estado do Rio Grande do Sul. Em 2023, os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Taquara atingiram a nota 6,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao passo que os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental tiveram desempenho inferior, alcançando a nota 5,0. Em 2024, Taquara contava com 40 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 9 de Ensino Médio. No Fundamental, possuía 6.779 mil alunos matriculados e, no Médio, 2.491 matrículas. Possuía um total de 631 docentes, com 434 atuando no Ensino Fundamental e 197 dedicando-se ao Ensino Médio (IBGE, 2025).

Em 2010, o município de Parobé contava com 51.502 habitantes, número superado no recenseamento de 2022, no qual alcançou 52.058 habitantes. Em 2022, a taxa de escolarização era de 99,22% e a nota alcançada no IDEB pelos Anos Iniciais foi de 5,8. Os Anos Finais atingiram nota de 4,8 no mesmo período (IBGE, 2025). O município conta, atualmente, com 24 escolas de Ensino Fundamental, na qual estão matriculados 6.736 mil alunos, e 4 escolas de Ensino Médio, com 1.315 mil matrículas. Além disso, conta com 390 docentes trabalhando no Ensino Fundamental e 87 no Ensino Médio (IBGE, 2025).

Igrejinha é outro município do Vale do Paranhana que teve aumento populacional entre os recenseamentos de 2010 e 2022. Em 2010, Igrejinha possuía 31.660 mil habitantes, número levemente superado em 2022, quando chegou a 32.808 mil habitantes. O município apresentou uma taxa de escolarização de 97,35

em 2022, menor, portanto, do que Taquara e Parobé. Porém, seu desempenho no IDEB é melhor do que o dos municípios vizinhos. Em 2023, os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atingiram uma nota de 6,5 no IDEB, enquanto que os dos Anos Finais chegaram a 5,6. Igrejinha possui 16 escolas de Ensino Fundamental, nas quais estão matriculados 4.093 mil alunos, e 3 estabelecimentos de Ensino Médio, com 915 matrículas. Ainda, conta com 258 docentes no Ensino Fundamental e 71 na etapa Ensino Médio (IBGE, 2025).

Três Coroas é o município do Vale do Paranhana com o maior aumento populacional registrado entre os recenseamentos de 2010 e 2022. Em 2010, o município possuía 18.053 mil habitantes. Em 2022, o IBGE registrou uma população de 24.425 mil habitantes, aumento, portanto, de 6.372 mil habitantes. A taxa de escolarização de Três Coroas era de 99,14% em 2022, com um IDEB de 6,3 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 para os Anos Finais. O município conta com 10 estabelecimentos de Ensino Fundamental e um de Ensino Médio. No Ensino Fundamental, estão matriculados 2.810 mil estudantes, ao passo que o Ensino Médio possui 671 matrículas. Quanto ao número de docentes, 176 atuam no Ensino Fundamental e 30 no Ensino Médio (IBGE, 2025).

Rolante é o município com a menor taxa de escolarização do Vale do Paranhana, com índice de 92,98% em 2022. Entre 2010 e 2022 o município teve um pequeno aumento populacional, tendo saído de 19.485 mil habitantes em 2010 para 21.253 mil habitantes no recenseamento de 2022. Apesar da menor taxa de escolarização, Rolante apresenta a maior nota do IDEB entre os municípios do Vale do Paranhana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com um índice de 6,6. Os Anos Finais do Ensino Fundamental atingiram índice de 5,5 no ano de 2023. O município possui 16 escolas de Ensino Fundamental, com 2.555 mil matrículas, e 2 estabelecimentos de Ensino Médio, com 880 alunos matriculados. Conta com 213 docentes, sendo 135 no Ensino Fundamental e 78 no Ensino Médio (IBGE, 2025).

Por fim, Riozinho, município mais jovem do Vale do Paranhana, contava com 4.330 mil habitantes no recenseamento de 2010, número superado em 2022, quando o IBGE registrou 4.574 mil habitantes. Com uma taxa de escolarização de 99,19% em 2022, o município apresenta um IDEB alto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com índice de 6,5. No mesmo período, os Anos Finais atingiram nota de 5,1. Riozinho conta com 7 escolas de Ensino Fundamental e apenas uma de Ensino Médio. No Fundamental, possui 483 alunos matriculados; no Médio, 131

matrículas. Dos 51 docentes, 38 atuam no Ensino Fundamental e 13 no Ensino Médio (IBGE, 2025).

Dessa forma, percebemos que a região caracteriza-se pela forte integração entre seus municípios, que compartilham não apenas uma origem histórica comum, marcada pela colonização europeia e pelos processos de emancipação ligados a Taquara e Santo Antônio da Patrulha, mas também trajetórias semelhantes de desenvolvimento econômico e social. Todos os municípios do Vale do Paranhana tiveram seu crescimento impulsionado pela agropecuária inicial, pela chegada da ferrovia, pela industrialização e, sobretudo, pela consolidação do setor coureiro-calçadista, que até hoje representa a principal atividade econômica regional.

Além disso, apresentam altas taxas de urbanização, indicadores de escolarização elevados e tradições culturais que reforçam os laços de identidade coletiva. Assim, o Vale do Paranhana pode ser compreendido como um espaço de semelhanças históricas, econômicas e culturais que unificam os municípios e fortalecem sua relevância no contexto do Rio Grande do Sul.

3.1 O PERFIL DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foram realizadas entrevistas com docentes das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa atuantes em escolas estaduais localizadas no Vale do Paranhana. O critério de seleção das instituições de ensino baseou-se no quantitativo de alunos matriculados e na oferta do Ensino Médio, de modo que, em cada município da região, foi escolhida a escola estadual com o maior número de estudantes. Esse procedimento resultou na escolha de seis instituições: em Taquara, a Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx; em Parobé, a Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé; em Igrejinha, o Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt; em Três Coroas, o Colégio Estadual 12 de Maio; em Rolante, a Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz; e, em Riozinho, a Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo. A seguir, apresenta-se o perfil de cada uma dessas instituições.

Figura 3 – Mapa do Vale do Paranhana com a localização das escolas

Escolas Pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 1 – Caracterização das Escolas Pesquisadas

Município	Nome da Escola	Nº de Professores	Nº de Alunos	Professores Entrevistados
Taquara	Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx	42	620	2
Parobé	Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé	50	830	2
Igrejinha	Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt	45	506	2
Três Coroas	Colégio Estadual 12 de Maio	44	760	2
Rolante	Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz	52	751	2
Riozinho	Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo	28	344	2

3.1.1 Colégio Estadual 12 de Maio

O Colégio Estadual 12 de Maio, fundado em 1934 pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão de José Antônio Flores da Cunha, constitui-se como uma instituição pública de ensino situada na região central do município de Três Coroas. Inicialmente criado para atender à demanda educacional da comunidade local, o estabelecimento oferta, atualmente, as modalidades de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo aproximadamente 760 estudantes distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

A escola caracteriza-se por apresentar significativa diversidade em seu corpo discente, sendo a maioria dos alunos residentes em bairros periféricos que necessitam deslocar-se até o centro da cidade para frequentar a única instituição de Ensino Médio existente no município. Sua infraestrutura contempla biblioteca, quadra esportiva coberta e amplo pátio, além de ter passado por processos de ampliação ao longo dos anos, com destaque para o refeitório e a biblioteca.

O corpo docente é composto por 44 professores, em sua maioria com formação em nível de pós-graduação, que adotam metodologias diversificadas de ensino, recebem formação continuada e fazem uso de recursos tecnológicos na preparação das atividades pedagógicas. Além disso, a instituição promove regularmente eventos voltados à comunidade, embora a participação de pais e responsáveis ainda seja parcial, mesmo com a atuação do Círculo de Pais e Mestres.

De acordo com a equipe gestora, os principais aspectos positivos da escola dizem respeito ao comprometimento do corpo docente e ao trabalho desenvolvido em equipe. Em contrapartida, os maiores desafios enfrentados consistem na redução das faltas e na contenção da evasão escolar, especialmente entre os estudantes do turno noturno.

3.1.2 Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo

A Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo, situada na área central do município de Riozinho, foi instituída pelo governo estadual em 1934, em decorrência de uma mobilização comunitária que viabilizou a doação do terreno e dos materiais necessários à construção do prédio que abrigou a instituição até a década de 1950.

Em julho de 2002, a escola passou a ocupar o edifício atual, edificado por meio de recursos oriundos do Orçamento Participativo de 2000.

Atualmente, a instituição oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, atendendo aproximadamente 344 estudantes, em sua maioria provenientes de áreas rurais do município. Sua infraestrutura é composta por biblioteca, laboratórios de ciências e informática, quadra esportiva, pátio amplo e banda marcial. O corpo docente é formado por 28 professores, dos quais a maioria possui titulação em nível de pós-graduação. Além disso, a escola promove com frequência ações de formação continuada, adota uma metodologia de ensino de caráter sociointeracionista e faz uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

A instituição mantém estreita relação com a comunidade local, que participa ativamente de eventos e do Círculo de Pais e Mestres. Recentemente, a escola incorporou a modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral, ampliando a carga horária e buscando proporcionar aos estudantes melhor preparação acadêmica e social.

Segundo a equipe diretiva, os principais aspectos positivos da instituição referem-se à forte participação da comunidade e ao modelo de gestão democrática e participativa. Entre os desafios, destacam-se a limitação orçamentária para investimentos em melhorias e a baixa continuidade dos estudos por parte dos egressos.

3.1.3 Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt

O Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt foi fundado em 1939 pelo governo estadual e, em 1953, recebeu a atual denominação em homenagem a uma das primeiras docentes da instituição, ocasião em que ocorreu a transferência para o prédio que ainda hoje abriga suas atividades. Trata-se de uma escola pública que oferta o Ensino Médio a aproximadamente 506 estudantes, provenientes, em sua maioria, de bairros periféricos do município de Igrejinha. A criação da escola atendeu a uma demanda da comunidade local e, desde 1953 funciona nas mesmas dependências. Sua sede dispõe de infraestrutura composta por biblioteca, laboratórios de ciências e de informática, além de quadra poliesportiva coberta.

O corpo docente é formado por 45 professores, em sua maioria pós-graduados, aos quais a instituição oferece programas de formação continuada. Esses profissionais utilizam recursos tecnológicos disponibilizados pela escola e fundamentam sua prática pedagógica em uma abordagem sociointeracionista. A comunidade escolar demonstra elevado grau de engajamento, especialmente nas atividades e eventos promovidos pela instituição. A gestão escolar aponta como aspectos positivos o comprometimento e a participação do quadro docente e técnico-administrativo, ressaltando, contudo, a evasão escolar como um dos principais desafios a serem enfrentados.

3.1.4 Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé

Fundada em 1939, a Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé constitui-se como uma instituição pública estadual criada pelo governo do Rio Grande do Sul, em resposta à necessidade de atendimento educacional da comunidade local. Situada na região central do município de Parobé, a escola mantém suas atividades no mesmo prédio desde sua criação, tendo este passado por ampliação de salas de aula na década de 1980. Atualmente, a instituição dispõe de biblioteca, laboratórios de ciências e de informática, quadra poliesportiva e extensa área externa. Atende aproximadamente 830 estudantes, ofertando os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, com um alunado proveniente, em sua maioria, de bairros periféricos.

O corpo docente é composto por 50 professores, grande parte com formação em nível de pós-graduação. A instituição promove ações de formação continuada e garante aos educadores liberdade metodológica em suas práticas pedagógicas. Os eventos realizados pela escola contam com participação parcial da comunidade escolar.

De acordo com a equipe diretiva, entre os aspectos positivos da instituição destacam-se a participação democrática e a socialização entre os diferentes níveis de ensino. Por outro lado, configuram-se como desafios a elevação do desempenho nas avaliações externas, a redução da evasão escolar e a necessidade de construção de uma quadra coberta.

3.1.5 Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz

A Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz, fundada em 1969, constitui-se como uma instituição pública estadual voltada ao atendimento da comunidade do município de Rolante. Em 1997, ocorreu a transferência da escola para sua atual sede, a qual dispõe de biblioteca, laboratório de ciências, ginásio, quadra poliesportiva coberta e ampla área externa. Atualmente, a instituição atende cerca de 750 estudantes, ofertando os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O corpo discente caracteriza-se pela diversidade, abrangendo alunos residentes tanto em áreas próximas à escola quanto em zonas rurais.

O corpo docente é composto majoritariamente por professores com formação em nível de pós-graduação, que desenvolvem práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva sociointeracionista, integrando, ainda, o uso de recursos digitais. A instituição promove regularmente eventos voltados à comunidade, embora a participação desta se apresente de forma parcial, mesmo diante da atuação do Círculo de Pais e Mestres.

De acordo com a equipe gestora, destacam-se como pontos fortes da escola a qualidade de sua infraestrutura e a postura acolhedora de seus profissionais. Por outro lado, evidenciam-se como fragilidades a evasão escolar e a elevada rotatividade docente.

3.1.6 Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx

Fundada em 1972, a Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx configura-se como uma instituição pública estadual destinada à ampliação da rede de ensino no município de Taquara. Atualmente, a instituição oferece três modalidades de ensino: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível médio. Desde a sua criação, a escola mantém-se no mesmo edifício, o qual passou por ampliações e melhorias ao longo do tempo, contando, atualmente, com biblioteca, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, quadra poliesportiva e pátio amplo.

A matrícula atual é de 620 estudantes, em sua maioria provenientes de áreas rurais do município, o que contribui para a diversidade cultural do corpo discente. O

corpo docente é composto por 42 professores, majoritariamente pós-graduados, que participam de programas de formação continuada. A instituição dispõe de Plano Político-Pedagógico atualizado e adota uma metodologia de ensino sociointeracionista.

Além das atividades escolares, a escola promove eventos voltados à comunidade; contudo, a participação de pais e responsáveis permanece limitada, apesar da existência do Círculo de Pais e Mestres. Segundo a equipe diretiva, os pontos fortes da instituição residem na qualificação e no engajamento do corpo de professores e funcionários, que atuam de maneira colaborativa para assegurar uma educação inclusiva. Entre os principais desafios identificados estão a limitada participação da comunidade e a evasão escolar.

Com base na análise das seis instituições estudadas, é possível identificar tanto semelhanças quanto diferenças significativas entre elas. Todas se constituem como escolas públicas estaduais, oferecendo Ensino Médio e, em sua maioria, também Ensino Fundamental, com corpos docentes majoritariamente pós-graduados que participam de programas de formação continuada e utilizam recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. As escolas apresentam infraestrutura variada, incluindo bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas e pátios amplos, e promovem eventos voltados à comunidade escolar, ainda que a participação de pais e responsáveis seja, em geral, parcial.

Entre os desafios comuns, destacam-se a evasão escolar, a limitação de recursos e, em alguns casos, a rotatividade docente ou o desempenho em avaliações externas. Quanto às diferenças, algumas instituições se distinguem pelo porte e número de estudantes, pelo grau de engajamento da comunidade local, pela diversidade do corpo discente e pela oferta de modalidades específicas, como o Ensino Médio em Tempo Integral ou a Educação de Jovens e Adultos. Essas distinções refletem as características socioeconômicas e culturais de cada município, evidenciando a necessidade de estratégias educacionais adaptadas ao contexto local.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Como mencionado anteriormente, foram entrevistados dois professores de cada uma das seis escolas estaduais de Ensino Médio do Vale do Paranhana, um de Matemática e um de Língua Portuguesa. Foram realizadas, portanto, 12 entrevistas ao longo dos meses de maio, junho e julho de 2025. Os professores entrevistados foram indicados pelas equipes diretivas de cada uma das escolas e possuem perfis distintos quanto à idade e tempo de experiência docente, como pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 2 – SEXO, IDADE, CIDADE E TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professor(a)	Sexo	Idade	Cidade	Tempo de experiência docente
P1	Feminino	28 anos	Igrejinha	8 anos
P2	Feminino	48 anos	Igrejinha	8 anos
P3	Feminino	31 anos	Três Coroas	5 anos
P4	Feminino	53 anos	Três Coroas	27 anos
P5	Masculino	41 anos	Parobé	20 anos
P6	Feminino	52 anos	Parobé	26 anos
P7	Feminino	40 anos	Riozinho	5 anos
P8	Feminino	52 anos	Riozinho	33 anos
P9	Feminino	42 anos	Taquara	8 anos
P10	Feminino	42 anos	Taquara	19 anos
P11	Feminino	30 anos	Rolante	6 anos
P12	Feminino	58 anos	Rolante	24 anos
Média	—	44,1 anos	—	15,7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O grupo de docentes entrevistados é composto majoritariamente por mulheres, totalizando 11 participantes do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A média de idade é de 44,1 anos, e o tempo médio de experiência docente é de 15,7 anos, o que indica um conjunto de profissionais maduros e experientes. Essa predominância feminina reflete uma tendência observada no magistério brasileiro, especialmente na educação básica, em que a docência é historicamente uma profissão majoritariamente exercida por mulheres.

A partir da leitura e sistematização das doze entrevistas realizadas com docentes de diferentes escolas do Vale do Paranhana, emergiram seis eixos temáticos que orientaram a análise qualitativa dos dados. Esses eixos foram definidos a partir da recorrência de ideias, percepções e experiências compartilhadas pelos participantes, possibilitando compreender de forma ampla os impactos da pandemia no contexto escolar e nas práticas pedagógicas.

O primeiro eixo, denominado "Ensino remoto e trabalho docente", abrange as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o período de ensino remoto, incluindo a falta de preparo tecnológico, a ausência de suporte institucional e o sentimento de improvisação e sobrecarga. Os relatos evidenciam que muitos docentes tiveram de aprender a utilizar plataformas digitais de forma autônoma, adaptando suas metodologias sem o devido apoio das redes de ensino.

O segundo eixo, "Desigualdades digitais socioeconômicas", trata das limitações enfrentadas pelos estudantes no acesso à internet, a equipamentos adequados e ao acompanhamento familiar. As falas revelam que as desigualdades sociais se acentuaram durante o ensino remoto, gerando exclusão digital e ampliando as distâncias entre alunos de diferentes realidades econômicas.

O terceiro eixo, "Lacunas de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa", evidencia as defasagens acumuladas pelos estudantes após o retorno presencial. Os professores apontam dificuldades significativas em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico, o que exigiu revisões de conteúdos básicos do ensino fundamental. Essa lacuna é percebida como uma das marcas mais persistentes do período pandêmico.

O quarto eixo, "Aspectos emocionais dos estudantes", refere-se às consequências psicológicas e afetivas observadas entre os alunos, como desmotivação, ansiedade, falta de concentração e resistência à retomada das

rotinas escolares. As falas destacam o papel do professor como mediador não apenas do conhecimento, mas também do acolhimento emocional.

O quinto eixo, “Políticas públicas educacionais e medidas de recuperação da aprendizagem”, reúne críticas às ações emergenciais implementadas pelos órgãos gestores, como a aprovação automática e os programas de recuperação. Os docentes percebem essas medidas como superficiais e distantes da realidade das escolas, reforçando a sensação de que as decisões foram tomadas sem diálogo com quem atua diretamente na sala de aula.

O sexto eixo, “Repercussões da pandemia nas avaliações externas”, aborda as percepções dos professores sobre as consequências de longo prazo da pandemia. Mesmo com o retorno integral das aulas presenciais, as entrevistas indicam que ainda persistem lacunas de aprendizagem e fragilidades comportamentais, o que gera preocupações quanto à formação integral dos estudantes e os reflexos nas avaliações externas, como SAEB e SAERS.

4.1 Eixo temático 1: Ensino remoto e trabalho docente

O primeiro eixo temático versa sobre os desafios do ensino remoto e as condições de trabalho docente. Para tanto, os professores entrevistados responderam duas perguntas, de um total de treze, que buscavam compreender quais os principais desafios enfrentados quanto ao ensino remoto e suas percepções sobre essa nova modalidade de ensino.

As duas perguntas respondidas pelos doze entrevistados foram: “Como foi sua experiência com o ensino remoto durante a pandemia de covid-19?” e “Em sua percepção, quais os maiores desafios enfrentados nesse período?”.

As devolutivas geraram respostas que abrangeram não apenas as dificuldades já esperadas quanto ao ensino remoto, como as adversidades em relação ao domínio dos recursos tecnológicos, mas também os problemas relativos à falta de espaço físico adequado no ambiente doméstico e o sentimento de impotência dos professores diante da baixa participação dos estudantes nas aulas remotas.

No tocante à primeira pergunta, “Como foi sua experiência com o ensino remoto durante a pandemia de covid-19?”, parece haver consenso entre os entrevistados sobre a dificuldade do período, pois palavras como “frustrante”,

“desorganizado”, “bagunçado” e “enlouquecedor” foram utilizadas, como mostram os trechos a seguir.

“Difícil, desorganizado, sem suporte. Uma confusão, né? Uma bagunça, de todas as formas”, (P1).

“São grandes desafios, entrou muita coisa nova que a gente não conhecia, não teve dentro da formação, né? Teve que aprender sozinho. Muita coisa a gente foi aprendendo até na dor, né?”, (P7).

“Inicialmente foi enlouquecedor, né? Porque, assim, foi implantado de quarta-feira para segunda-feira”, (P4).

“Foi frustrante. Frustrante porque a gente estava de mãos amarradas, né? Era só lançar atividades ali na plataforma e vinha de forma muito mecânica, né? A gente não tinha contato com os alunos. Essa intimidade que tem, essa explicação com eles, não se tinha, né? A gente mandava links de videozinhos do YouTube para auxiliar, mas era uma coisa, assim, muito distante. Então, frustrante”, (P5).

“...foi uma experiência, na minha opinião, bem difícil, tá? Porque nem sempre tinha retorno, entendeu? Eu digo que não foi uma experiência boa, sabe?”, (P8).

Os trechos evidenciam que o ensino remoto foi implantado de forma improvisada e desorganizada, lançando os professores no desafio de se adaptar a uma nova realidade de ensino para o qual não estavam plenamente preparados. No cenário de incertezas do início da pandemia, o ensino remoto foi a alternativa possível, porém, acompanhada dos mais diversos desafios. Para Rodrigues, Menezes e Santos (2022), no Brasil, o Ensino Remoto Emergencial surge como uma solução provisória e estratégica, no contexto da pandemia de covid-19, tendo em vista proporcionar aos estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior a continuidade de seu processo formativo, nas circunstâncias possíveis. Contudo, embora essa modalidade tenha sido a alternativa plausível, durante a pandemia, é notório o quanto o Ensino Remoto comprometeu a equidade social, trazendo implicações desfavoráveis para a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, afetando sua qualidade de vida, assim como a dos professores.

Nesse sentido, para Souza e Miranda (2020), a implementação do ensino remoto não é algo simples. A ruptura dos processos presenciais para os virtuais de ensino e aprendizagem requer maior exploração de recursos tecnológicos até então pouco utilizados no ambiente escolar. Esta forma de ensino requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada, tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, há limites para a apreensão dos conteúdos. Na sala de aula presencial há maior suporte e contato direto com o professor. Além disso, é necessário ressaltar que nem todos os conteúdos, dadas as suas especificidades, se adequam satisfatoriamente, ao ensino remoto.

Esse posicionamento é corroborado pelos professores entrevistados quando afirmam, em resposta à pergunta sobre as maiores dificuldades enfrentadas nesse período, que:

“Foi um período, assim, de bastante aprendizagem, né? Porque ter que aprender a fazer videoaula, a trabalhar com o Google, e a chamar os alunos para essas video aulas, né? Então, foi um desafio, assim, bem grande”, (P9).

“Era estranho, né? Tu tava ali colocando, fazendo a postagem. Assim, tu se sentia que tu tava fazendo a tua parte, mas, na verdade, tu não tava fazendo a tua parte. Não atingia, né?”, (P3).

“Algumas atividades a gente postava, mas os alunos, eles não faziam, assim. Eles têm bastante dificuldade de responder às atividades, assim, de forma remota. É uma baixa participação”, (P11).

“O que era difícil é fazer com que o aluno compreendesse a importância daquele ensino naquele momento, sabe? E quebrar esse paradigma de achar que você só aprende no presencial, né? A gente tem uma qualidade no presencial que, muitas vezes, que tu não tem, né? No remoto”, (P2).

“Péssimo, horrível. O primeiro ano ali, horrível, horrível. Eu sequer tinha domínio das ferramentas. Porque o que que acontecia, né? As ferramentas ali, elas já existiam. Mas os poucos colegas que já utilizavam, tinham uma resistência muito grande por parte dos alunos. Ou seja, os alunos não gostavam. Então eu me mantive numa zona de

conforto de não utilizar, porque primeiro eu via que eles não gostavam e estava tudo funcionando muito bem. Muito bem não, né? Mas tudo funcionando. Mas se tivesse que definir em uma palavra, seria horrível, péssimo, péssimo, péssimo”, (P10).

“Então, assim, inicialmente foi bem aterrorizante. E aí, depois... Porque na sala de aula, o aluno não entende e ele te pergunta, ou tu vai percebendo que ele não está entendendo e a gente vai interagindo. No remoto, eu sempre me coloquei muito à disposição deles. Ah, não entenderam? Aí a gente começou mais via WhatsApp do que o próprio Google Sala de Aula. Por que o que acontecia? Às vezes, a dúvida não surgia ali no momento que eu estava fazendo uma videoaula. Porque a dúvida é no cálculo, assim, quando a gente vai fazer. Então, o que acontecia? Eles colocavam uma série de perguntas e era muito mais prático. Ao menos eu achei. Eu fazia uma videochamada, às vezes, quando era particular. Daí, o que eu coloquei para os alunos? Se tiver alguma dúvida, me manda um recado. Se eu não te atender nesse momento, se eu não fizer um videozinho de uma explicação, é porque eu estava fazendo outra coisa. Eu estava atendendo outro aluno ou estava planejando alguma aula, mas eu respondia”, (P4).

Esse último trecho, da professora 4, adentra outro aspecto sobre a pandemia de covid-19 e a educação, que são as condições de trabalho docente, pois o professor teve de lidar com um conjunto de fatores para além das questões pedagógicas. Entende-se como condições de trabalho aquelas relacionadas ao ambiente físico (instalações, materiais, insumos e equipamentos), às relações e formas de contratação, à remuneração e ao desenvolvimento da carreira, e que estão associadas aos riscos de adoecimento e à segurança da saúde (Filho; Andrade; Porto, 2025).

Segundo Duarte e Hypolito (2021), o trabalho docente na América Latina historicamente assume características próprias e apresenta-se em, pelo menos, três dimensões: i) pela ampliação da jornada de trabalho em razão de mais de um emprego ou mesmo atuação em mais de um estabelecimento de ensino, com vistas a incrementar a baixa remuneração percebida; ii) pela extensão da jornada de trabalho dentro do próprio estabelecimento de ensino em que atua, a partir do

aumento do número de horas trabalhadas e da carga de trabalho sem, contudo, receber remuneração adicional; e iii) por aquela que se realiza dentro da própria jornada de trabalho remunerada, caracterizando-se em estratégias de exploração mais sutis e menos visíveis. Nessa terceira dimensão, os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade. Esse posicionamento vai de encontro com a ideia de que docentes, muitas vezes pelo chamado amor à profissão, ou por falta de escolha, se sujeitam às condições impostas para fazer o melhor por estudantes sob sua responsabilidade, como se a responsabilidade competisse apenas à categoria docente, passando, assim, por um processo de desumanização do trabalho e do sujeito (Lima *et al.*, 2025).

O cumprimento de prazos, grupos de estudo e jornadas pedagógicas para participar, plano de ensino ou aula a desenvolver e executar remotamente ou com materiais impressos e entregue aos estudantes, projetos e reuniões, são fatores do cotidiano da vida de um professor que se complexificou com a pandemia. Em situação normal essa dinâmica é construída dentro de uma jornada de trabalho que não extrapola o tempo/espaço da escola. Já com isolamento e o trabalho remoto, uma nova dinâmica foi sendo construída e a carga maior ficou sob a responsabilidade do professor (Anhaia; Costa, 2024).

Nesse cenário, houve transformações nas condições de trabalho de docentes com o uso do espaço doméstico para as aulas online que trouxeram implicações, como lidar com as dificuldades face aos aplicativos de aulas remotas, precariedade ou a falta de internet, de computadores, programas, fones/câmeras etc., além da ausência de formações para o uso dos recursos tecnológicos. Essa conjuntura influenciou o ato educativo, pois, quanto maiores os obstáculos, maior o tempo de trabalho, logo, a acentuação da sobrecarga das atividades (Filho; Andrade; Porto, 2025).

De acordo com Oliveira e Pereira Junior (2021), os docentes passaram a assumir maior carga de trabalho para realizar o ensino de forma remota. Um dos possíveis fatores que contribui para o aumento da carga de trabalho é a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais. Os ambientes virtuais de aprendizagem ainda não são conhecidos pela maioria dos profissionais em exercício presencial nas escolas, como relatou a participante 10 no

trecho “eu me mantive numa zona de conforto de não utilizar, porque primeiro eu via que eles não gostavam e estava tudo funcionando”.

Este cenário impôs uma série de complexidades inerentes à transição para um formato de instrução predominantemente on-line, suscitando discussões pertinentes sobre a incorporação das tecnologias digitais como ferramentas educacionais e a necessidade premente de capacitação dos docentes para liderarem eficazmente esse processo. Assim, a capacitação dos professores emerge como uma necessidade premente para a efetiva implementação das tecnologias digitais no ensino. A habilidade dos educadores em utilizar as ferramentas digitais de forma pedagogicamente eficaz, bem como sua aptidão em guiar os alunos no ambiente virtual, tornam-se fatores determinantes para o sucesso dessa transição. A formação contínua dos docentes, portanto, assume um papel crucial, visando capacitá-los não apenas tecnicamente, mas também fornecendo subsídios teóricos que embasem suas práticas pedagógicas no contexto digital (Assunção *et al.*, 2025).

Diante das novas demandas, os professores foram responsáveis por fazerem de suas casas “salas de aulas”, encararam a tecnologia como a única maneira de compartilhar e produzir saberes, e se viram diante de jornadas intensas de trabalho para que seus alunos e familiares fossem atendidos da melhor forma possível. Ainda, os custos dos materiais de trabalho e da infraestrutura física, como computador, microfone, internet e luz elétrica, ficaram por conta dos professores, bem como a manutenção desses equipamentos (Neves; Borges, 2025). Os professores entrevistados confirmam essa realidade quando afirmam:

“Ficar o tempo todo, assim, recebendo as notificações, entrando trabalhos. Inclusive, eles se dão o trabalho de mandar de madrugada. A jornada não tinha hora para começar nem para terminar. Nem para começar, nem para terminar, era o tempo todo. Cobrança, porque você tinha que ir atrás dos alunos, você tinha que ligar, você tinha que entrar em contato com os pais. Para depois não dar em nada. Depois, até aqueles que não fizeram, eles tinham mais um tempo, mais um prazo para fazer e alguns nem fizeram e também foram aprovados”, (P6).

“A falta de suporte, de estrutura na minha casa também. Eu não tinha um lugar preparado para trabalhar em casa. Então, no início eu

trabalhei na cozinha, na sala, aí eu tinha uma escrivaninha pequena no meu quarto, recém tinha me mudado, então a falta de estrutura, de suporte, de orientação. Em relação à internet, até não tanto, porque eu sou mais nova, mas eu vejo que muitos professores na época pensaram muito pra lidar com o Meet, com o Class Room. Era aprender fazendo, né? Não tinha muito jeito. Era cada um por si, assim, o governo te mandava e tu tinha que segurar”, (P1).

“A gente teve, claro, dificuldade com internet, dificuldade com material, porque como todo mundo trabalhava em casa, também o espaço, né? É, tinha muitos professores também, né? Que não tinham uma internet boa em casa. Então, tiveram que ir atrás dessa internet, colocar, não tinha um material adequado, não tinha um computador bom, e isso tudo pesava muito, né? Foi muito difícil ali naquele tempo. É, mas foi bem desafiador, bem desafiador”, (P2).

“Nós não tínhamos os recursos adequados para que fosse ministrado uma aula mais próxima da adequada. Os alunos também não tinham. Então faltou o preparo da nossa parte, faltou equipamento técnico”, (P10).

Essa realidade, para Lima *et al.* (2025), explicita a normalização de uma prática: as pessoas na função de docentes responsabilizam-se por prover os meios para desenvolver seu trabalho, esmaecendo/atenuando as atribuições do Estado, nas figuras que lhes couberem, a função de prover os meios necessários para que a Educação seja legitimada como direito de todos. A precarização do trabalho docente, inclusive, não é fato novo, surgido dessa/nessa pandemia; é histórico em relação à formação dos professores e professoras, condições materiais de trabalho e organização do ensino. A pandemia só tornou mais evidente o abandono dos docentes pelo poder público.

Os relatos reforçam as transformações sofridas pelo trabalho docente durante a adoção do ensino remoto, notadamente a adaptação do ambiente doméstico a essa nova função. Assim, o trabalho na pandemia foi para dentro da casa, fazendo com que muitos professores não conseguissem separar o tempo do trabalho como o tempo para a família, para o lazer ou para si próprio. Portanto, o professor aumentou a carga horária a partir do trabalho online, pois além da função tradicional no ensino

presencial que seria preparar e conduzir as aulas, no trabalho remoto, o professor precisou aprender a utilizar as tecnologias disponíveis, reformular as aulas e deixar todo conteúdo mais didático para ser entendido pelos educandos sem a presença física do professor, enviar atividades, ficar disponível para dúvidas e discussões acerca do conteúdo trabalhado e posteriormente corrigir os trabalhos e fazer a devolução (Anhaia; Costa, 2024).

A exigência de uma preparação diferenciada das aulas e o atendimento aos estudantes por diferentes meios de comunicação, fez o professor estar conectado ao trabalho a todo momento, inclusive fora do horário regular e nos fins de semana. Soma-se a esta sobrecarga profissional, que se tornou a tônica neste período, a crescente sensação de insegurança gerada pela pandemia. Toda essa situação tem provocado grande sobrecarga emocional, culminando no aumento do estresse, da ansiedade, da insônia e outros sintomas relacionados com a saúde mental (Souza; Miranda, 2020). A participante 4 confirma esses sentimentos quando afirma, em resposta à pergunta sobre os maiores desafios desse período, que “eu acho que além do medo da pandemia em si, o medo de não dar conta, né?”.

Segundo Santos e Zaboroski (2020), os casos de ansiedade, estresse e alterações psicológicas relatados por professores tiveram um aumento em cerca de 80% durante o isolamento social causado pela pandemia de covid-19, pois os mesmos têm de conciliar sua vida profissional com as atribuições familiares e domésticas. Muitos precisam, ainda, auxiliar seus filhos que estão estudando em casa, ao mesmo tempo em que lecionam para outros jovens, causando uma sobrecarga bastante considerável, que só aumenta a tensão causada pela pandemia.

O excesso de trabalho preenchia todo o cotidiano dos professores, gerando uma “superexploração da força de trabalho”, situação que já existia antes, mas que foi acentuada no ensino remoto. Esse contexto tornou a docência uma ação isolada e solitária, mesclada com a rotina pessoal, acarretando sobrecarga e, conseqüentemente, causando sofrimento mental nessa classe (Neves; Borges, 2025).

Dentre os doze professores entrevistados, onze são mulheres, uma característica marcante da Educação Básica brasileira. No entanto, homens e mulheres não necessariamente sofreram os mesmos efeitos do trabalho desenvolvido em um contexto pandêmico. A partir de um estudo realizado com 35

mil docentes, Filho, Andrade e Porto (2025) constataram que, a respeito das diferenciações entre ser professor e professora, as mulheres têm mais chances (1,62 vezes) de ter ansiedade e depressão; enquanto que os homens tendem a ter menos sentimentos negativos que as mulheres, já que elas estão sobrecarregadas com o trabalho doméstico.

Ou seja, o novo contexto escolar intensificou o trabalho e sua precarização, desvalorização e redirecionamento do trabalho dos docentes, e a tensão criada pela busca de resultados, a partir das pressões em continuar as avaliações com prazos estipulados. Dessa forma, num contexto de políticas atuais aplicadas à educação, os docentes ainda estavam constantemente sendo coagidos sob vigilância das secretarias de educação, das direções das escolas e dos pais. Assim, a pressão por resultados se acentuou durante a pandemia que trouxe, além de incertezas em relação à saúde e outros setores, uma inquietação no sistema educacional. Tal inquietação foi relacionada aos desafios que a educação teria em relação ao distanciamento social e como o ensino seria desenvolvido. Seja em escala nacional ou mundial, a pandemia evidenciou e lançou holofotes sobre as desigualdades, demonstrando o quanto ainda havia por se fazer até que fosse alcançado um patamar de equidade no atendimento à educação. E, no caso específico do Brasil, fazendo valer o que rege a Carta Magna do País, que garante o acesso igualitário à educação como direito social (Gomides; Silva, 2024).

A análise das entrevistas evidencia que o ensino remoto, implementado de forma emergencial durante a pandemia de covid-19, impôs aos docentes uma série de desafios que transcenderam a esfera pedagógica. As falas dos professores revelam um cenário marcado pela improvisação, pela ausência de suporte institucional e pela intensificação das condições de trabalho, nas quais a adaptação ao uso de tecnologias digitais se somou à necessidade de reorganizar o espaço doméstico como ambiente laboral. Tais transformações repercutiram diretamente na saúde física e emocional dos profissionais, expondo a fragilidade das políticas públicas educacionais e a histórica precarização da docência no país.

Os relatos coletivos reafirmam a centralidade do professor no processo educativo e, simultaneamente, a insuficiência das estruturas oferecidas pelo Estado para garantir o exercício pleno dessa função em contextos de crise. A sobrecarga de trabalho, a falta de formação tecnológica adequada, a responsabilização individual pelo funcionamento do ensino remoto e a desumanização do fazer docente

compõem um quadro que revela tanto a resiliência quanto a vulnerabilidade dos profissionais da educação.

Dessa forma, o ensino remoto, mais do que uma alternativa emergencial, tornou-se um espelho das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Ele expôs a urgência de políticas voltadas à valorização e à formação continuada dos docentes, ao provimento de condições materiais e tecnológicas adequadas e à promoção de uma cultura institucional de cuidado e reconhecimento do trabalho docente.

4.2 Eixo temático 2: Desigualdades digitais e socioeconômicas

O segundo eixo de análise aborda as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no acesso às plataformas digitais utilizadas durante o ensino remoto e as desigualdades socioeconômicas daí advindas, que já existiam e ficaram ainda mais evidentes naquele período. A fim de compreender esse tópico, os professores entrevistados responderam às seguintes perguntas: “você acredita que o ensino remoto afetou a aprendizagem dos estudantes? Se sim, como?” e “em sua percepção, quais foram as principais dificuldades dos alunos durante o ensino remoto?”. As respostas revelam que o elemento central dessa análise são as condições materiais, emocionais e sociais que determinaram a participação — ou a impossibilidade da participação — dos estudantes no processo educativo.

A análise baseou-se, portanto, na perspectiva de que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto emergencial são expressão direta das desigualdades socioeconômicas e digitais historicamente presentes no Brasil. A partir dos relatos dos professores, percebe-se que o elemento central que organiza a compreensão desse eixo é a relação entre condições materiais — como acesso à internet, equipamentos tecnológicos e ambiente adequado de estudo — e as possibilidades reais de aprendizagem. Dessa forma, o fio condutor das entrevistas é a constatação de que o ensino remoto não criou novos obstáculos, mas intensificou aqueles já existentes, tornando mais visíveis as disparidades de acesso e as limitações estruturais que afetam principalmente estudantes socialmente vulneráveis.

Além disso, a análise seguiu o entendimento de que tais desigualdades não são apenas tecnológicas, mas atravessam também dimensões emocionais, sociais e

culturais, impactando profundamente a rotina, a saúde mental e o engajamento escolar dos estudantes. As falas dos docentes revelam que a ruptura da convivência escolar, a ausência de rotina estruturada e a sobrecarga familiar agravaram ainda mais as dificuldades de aprendizagem, evidenciando que o processo educativo depende de condições que vão muito além do acesso às plataformas digitais. Assim, o tema central das respostas é a compreensão de que a desigualdade digital é indissociável das desigualdades sociais e educacionais, exigindo políticas públicas amplas que tratem o problema em sua totalidade.

Partindo disso, o relato das participantes 10 e 8 dão a tônica sobre a realidade enfrentada pelos estudantes durante a adoção do ensino remoto emergencial.

“O acesso foi o principal problema e muitos não acessaram o material porque não tinham uma internet adequada, não tinham um computador, um telefone adequado e não conseguiam acompanhar o conteúdo. Às vezes em sala de aula perguntando, participando se tem dificuldade, imagina ali no remoto”, (P10).

“Eu acho que a questão em si do aprendizado, né? Que eles não estavam conseguindo aprender, e eles deixavam escrito pra nós lá no Classroom. Como nós já somos do interior, e tem alunos que moram mais no interior ainda, não tinham acesso às redes sociais, nem à internet, entendeu? Então eles não sabiam nem o que estava acontecendo. Mas um dos meios mais difíceis pra nós foi a internet. Aqui no centro até tinha, mas no interior não. Então, pra mim, foi a questão da internet”, (P8).

Assim, a grande questão, antes de discutirmos as fragilidades do ensino remoto, é refletirmos sobre equidade de oportunidades. Nas mazelas brasileiras, nem todos os alunos, nem todas as casas, nem todas as famílias possuem estruturas financeiras para o pagamento e manutenção de uma boa internet. Notebook, computador, celular ou tablet, por vezes, são raridade, ou apenas um aparelho para mais de um aluno na mesma casa (Amestoy; Botton, 2022).

Segundo França e Furlin (2023), um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem

acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave, porque amplia e aprofunda a exclusão mais séria de toda a história: a exclusão da educação e da cultura, porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente.

As entrevistas também sugerem diferentes formas de exclusão digital. Um dos pontos citados por P8 — “eles não sabiam nem o que estava acontecendo” — aponta não apenas a falta de acesso técnico, mas o distanciamento informacional, que a literatura aponta como uma dimensão mais profunda da exclusão. No entanto, é importante destacar que são os relatos que demonstram como esse fenômeno se apresentou no cotidiano, especialmente entre estudantes de áreas rurais ou com menor renda familiar.

Corroborando esse posicionamento, de acordo com Santos e Mota (2024), uma parcela significativa dos estudantes depende do compartilhamento de acesso à internet com residências vizinhas, o que os colocou em uma situação de vulnerabilidade digital, sujeitos à exclusão digital a qualquer momento. Ainda, a utilização de recursos tecnológicos para mediar o processo de ensino-aprendizagem exige que os envolvidos tenham acesso aos equipamentos necessários e possuam um letramento digital adequado para garantir a eficácia do uso dessas tecnologias. Este pode ser definido como o conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para compreender, utilizar e criar informações por meio das tecnologias digitais. Tal conceito abrange a capacidade de acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdo digital de forma crítica e responsável, facilitando a interação eficaz com diversas mídias e ferramentas tecnológicas (Duarte; Oliveira, 2024).

A discussão acerca da educação em contextos de pandemia não pode ignorar esse cenário de desigualdades socioeconômicas e raciais. Tampouco a cultura de privilégios – de raça, classe, território – que opera em benefício de alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas, revertam a lógica de desumanização e de (des)vantagens em curso no país, seja revestida pelos contornos da meritocracia, seja na desconsideração da interseccionalidade como ferramenta imprescindível de análise das desigualdades educacionais (Reis, 2020).

Para Neuhold e Pacheco (2023), as disparidades socioeconômicas e espaciais, dificuldade de acesso a direitos de cidadania, desigualdades étnico-raciais e de gênero são alguns fatores sublinhados pela literatura para referenciar as dimensões econômicas e políticas do multifacetado fenômeno da desigualdade social. Uma das vertentes desse fenômeno, a desigualdade educacional é comumente associada aos índices de analfabetismo, repetência, abandono e evasão escolar, bem como aos anos de estudo, à formação e à remuneração dos professores e às suas condições de trabalho, à infraestrutura e aos indicadores financeiros das escolas. Nesse sentido, o aumento das taxas de abandono e de evasão escolar foi listado como um dos desafios do contexto pandêmico, especialmente em situações de fechamentos prolongados das escolas para atividades presenciais.

Sobre o fenômeno da desigualdade social no Brasil, Duarte e Oliveira (2024) afirmam que a produção das desigualdades escolares pode ser descrita como o cruzamento de duas grandes lógicas: a primeira está atrelada a um “efeito de estrutura”, no qual as desigualdades educacionais refletem, de maneira mais ou menos precisa, as desigualdades socioeconômicas; a segunda é a dos “efeitos escolares”, que trata de como a organização e as interações dentro das escolas contribuem para as desigualdades educacionais. Assim, essas discrepâncias resultam de uma combinação de fatores estruturais e processos internos ao sistema educacional.

Percebe-se, portanto, que a adoção do ensino remoto emergencial ampliou as desigualdades sociais e educacionais já existentes. O único benefício do ensino remoto foi o de não precisar sair de casa, porém, o isolamento social trouxe prejuízos emocionais como alterações de humor, sentimento de tristeza; ansiedade; solidão; depressão, desemprego, angústia, insônia e insegurança em relação ao futuro, ou seja, diversos prejuízos na saúde física e mental (Prado, 2024). No tocante aos efeitos do ensino remoto sobre a aprendizagem dos estudantes, de forma ampliada, e não especificamente sobre seus componentes curriculares, os professores entrevistados deram as seguintes respostas:

“Eles falam, assim, hoje, a questão do tirar dúvidas, se fazer entender. Então, eu acho que a principal dificuldade, dúvida, a principal

dificuldade que eles tiveram é em relação, ah, e se eu precisar questionar?”, (P3).

“Pra você conseguir estudar sozinho, ou pra você ter... Você tem que ser muito determinado, né? Pra isso tem que ter maturidade. Então, a disciplina. Tem que ter disciplina. Eles não tinham”, (P2).

“Dos alunos? Eu acho que essa, como é que eu vou dizer, não é obrigação. Essa pontualidade de frequentar uma sala de aula, ter o professor, ter o mestre ali que cobrasse deles todos os dias. E da rotina. A rotina faz com que a gente capte mais as explicações e entre nos eixos”, (P5).

“Acessar a plataforma Classroom conforme os horários estabelecidos pela escola”, (P12).

“Dos alunos? Acho que a questão deles terem aquele tempo pra estudar, pra se sentar. A falta de organização, né? De ter uma rotina. Acho que a rotina, assim, né? Porque daí, se eles vão pra escola, por mais que eles venham pra escola, é pra estudar, então eles perderam isso. E hoje a gente ainda sente dentro da sala de aulas essa perda. Porque eles têm, assim, a questão tempo pra estudo, pra eles é muito curto. Eles querem algumas coisas muito rápidas”, (P7).

Diante do exposto, esse período de atividades escolares em casa evidenciou que a aprendizagem, além de envolver planejamento e mediação competente de um profissional com formação adequada, envolve também a capacidade de motivar os estudantes para que se engajem aos processos de aprendizagem. Além disso, ainda que os pais, em sua maioria, recebessem os conteúdos devidamente selecionados e planejados, eles não conseguiram promover esta motivação, o que dificultou a realização das atividades e a aprendizagem em casa (Prado, 2024). O modelo remoto traz um falso discurso de acesso à educação, pois através dele todas as pessoas supostamente poderiam ter aulas. Mas isso não é a realidade, visto que múltiplas determinações impossibilitam, desqualificam e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem (Bressan; Saratt; Silva, 2024).

A partir dessas falas, torna-se mais evidente que o ensino remoto não ofereceu as condições necessárias para que os estudantes desenvolvessem autonomia. Essa suposta “autonomia para estudar”, bem como a flexibilidade na

construção do conhecimento à distância (física), anunciadas como salvação para a conjuntura pandêmica, esbarraram, porém, em alguns obstáculos. Sobretudo, diante da inegável desigualdade digital que assola o país, onde 20 milhões de domicílios não possuem acesso à internet. A EaD, nesses parâmetros, pode distanciar ainda mais as classes sociais que usufruem dos meios, dos serviços, dos suportes e das ferramentas indispensáveis para continuidade do período letivo e aquelas que reivindicam a infraestrutura básica de sobrevivência. As disparidades de acesso, utilização e domínio das TIC, sem dúvidas, dificultam a execução de políticas de virtualização do ensino na educação básica e superior que vêm sendo implementadas, atingindo crianças e jovens socioeconomicamente e racialmente vulneráveis de maneira desproporcional (Reis, 2020).

Sobre os efeitos da alteração nos hábitos dos estudantes, como apontado pela participante 7, presume-se que a ausência de rotina escolar tenha potencializado o tempo de exposição à tela e a inversão do sono, além de outras mudanças no cotidiano dos jovens, impactando no aumento dos sintomas de depressão e ansiedade. As rotinas e os hábitos do ambiente escolar – que incluem as relações de sociabilidade com outros estudantes e, também, com professores e demais profissionais da educação – definem a cultura escolar de uma determinada instituição. Para o público jovem, a escola é um espaço que representa não só um local de estudo, é também um local de aglutinação e convivência com outras pessoas de sua idade. É por meio de uma construção histórica que a aprendizagem ocorre em uma construção que faz a separação de um tempo/espaço diferente dos afazeres cotidianos, dividindo a jornada da infância e da juventude entre ‘tempo na escola’ e ‘tempo fora da escola’. A vida sem escola durante a pandemia misturou esses tempos e espaços, impactando no aprendizado e na saúde mental dos estudantes (Vazquez, 2022).

Esse posicionamento vai de encontro com outras respostas dos professores entrevistados quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto, conforme segue:

“A falta de convivência, eu acho. Eles sentiam falta da parceria dos colegas, da convivência em sala de aula mesmo. Esse isolamento deixava eles sem horário, sem rotina...”, (P6).

“Então, essa falta que eles sentiam da convivência, isso afetou muito. Nossa, como foi difícil a volta com esses alunos, com crise de pânico. Eles perderam as habilidades sociais, né? Digamos assim”, (P2).

Assim, fica evidente que os efeitos da pandemia para os alunos não ficam limitados apenas ao ensino e a aprendizagem, eles perpassam as questões educacionais, sendo a saúde mental dos discentes mais afetada durante o ensino remoto. Possivelmente, isso se deve ao fato que os estudantes tiveram sua rotina alterada drasticamente em um curto período de tempo e mudanças desse nível nem sempre são entendidas pelo cérebro humano como algo bom e, desse modo, é muito comum diferenças de humor e no comportamento do aluno quando ele passa por uma mudança repentina em sua vida diária, o que pode ocasionar efeitos mais graves e complexos, principalmente, para crianças e adolescentes que ainda estão na fase de desenvolvimento físico e psíquico (Brito *et al.*, 2024).

Os relatos dos professores indicam que o impacto emocional superou as dificuldades técnicas. As entrevistas mostram que a perda de vínculos afetou a capacidade dos estudantes de se organizarem, manterem hábitos e se engajarem. Os professores não descrevem apenas um problema pedagógico, mas um colapso das condições básicas de convivência e desenvolvimento.

Devido à própria “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” das crianças e adolescentes, o rompimento e mudanças abruptas da rotina de estudos e na convivência social escolar também afetaram significativamente a saúde física e mental. Nesse sentido, foram registrados dados preocupantes sobre as condições de saúde mental dos jovens brasileiros. A pesquisa da Unicef/Gallup (2021) apontou que 22% dos adolescentes e jovens entre 15 e 24 anos entrevistados citaram sentir-se deprimidos ou com pouco interesse em fazer coisas (Bressan; Saratt; Silva, 2024).

Nesse sentido, o aumento expressivo nos índices de ansiedade e depressão entre os alunos, causado pelo isolamento social e a transição para o ensino remoto, resultou na quebra de vínculos e na interrupção das rotinas de estudo e lazer, especialmente em uma fase da vida marcada por intensa atividade social e maior vulnerabilidade emocional, aumentando assim os riscos para a saúde mental. Acredita-se que houve, ainda, principalmente em jovens-adultos, grupo mais

afetado, uma preocupação exacerbada no que diz respeito às consequências e desafios futuros da pandemia (Brito *et al.*, 2024).

A convivência social, portanto, se torna fundamental para a apropriação do conhecimento socialmente produzido e a escola ganha uma importância dupla. A primeira diz respeito ao fato de que ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. A segunda importância do espaço escolar refere-se a ser um importante local de convivência comunitária durante a fase infanto-juvenil, visto que, depois do seio familiar, a escola é onde as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo e onde estabelecem importantes vínculos. Os vínculos afetivos para além do meio familiar são centrais para a saúde mental dos adolescentes e crianças, por muitas vezes os colegas, amigos e professores configurarem uma importante rede de apoio nessa fase da vida (Bressan; Saratt; Silva, 2024).

A percepção sobre a preocupação com o próprio futuro vai de encontro com as respostas das participantes 1 e 11, quando afirmam que um dos principais desafios foi conciliar os estudos com o trabalho e com as questões emocionais.

“A questão emocional, estrutural. Muitos alunos passaram por muita coisa nesse período ali, de separação, briga, tudo, que a gente ficou sabendo, que eu fiquei sabendo porque eles relataram. E eles não tinham estrutura em casa também, tinham que cuidar dos irmãos. Muitos estavam trabalhando nos horários de aula. Então, a questão do suporte pra eles, da estrutura pra eles”, (P1).

“A gente se sente até um pouco, né? Impotente, assim, em relação a isso, porque... Nós postamos, tentamos fazer, assim, uma coisa mais dinâmica, porque... Eu entendo também. A realidade deles aqui é diferente. Eles trabalham o dia inteiro”, (P11).

De modo geral, a suspensão das aulas presenciais como medida de distanciamento social afetou não só o aprendizado dos estudantes; pois também contribuiu para a desmotivação com o aprendizado; afetou a convivência no ambiente familiar; desestimulou expectativas quanto a continuidade do ensino

médio; prejudicou a vida social, criatividade e autoestima, além de aumentar a insegurança dos estudantes (Prado, 2024).

Com relação à falta de convivência social entre os jovens, Brito *et al.* (2024) refletem que, se por um lado o uso dos celulares e computadores, favoreceu a interação durante o isolamento social, servindo como uma rede de apoio entre os pares, por outro, este uso aumentou disparadamente os prejuízos ocasionados pelo contato exacerbado com as telas. O uso abusivo da Internet foi associado ao aparecimento de problemas de saúde física e mental, sendo percebidas comorbidades como: depressão, sobrepeso, dores de cabeça e nas costas, sono insuficiente.

Sobre a realidade apontada na resposta da participante 11, relativa aos estudantes que trabalham para auxiliar financeiramente suas famílias, Ribeiro e Darcoletto (2024) afirmam que, no caso da Educação Básica, ainda se tem o agravante de a família, na maior parte das vezes, não ter condições de auxiliar seus/suas filhos/as nas atividades escolares. Especificamente no Ensino Médio, existem outros condicionantes, como: 1) falta de motivação dos/as jovens para acompanhar as aulas no formato remoto – vale ressaltarmos que não podemos desvincular essa possível desmotivação das condições reais de acesso às aulas e ou materiais necessários para acompanhamento das aulas e atividades; 2) necessidade de trabalhar, para ajudar no sustento da casa. A partir das dificuldades que elencamos nos dois parágrafos anteriores, e considerando as pesquisas que abordaram a evasão escolar – sinalizando que esta foi maior entre os jovens, estudantes do Ensino Médio – , inferimos que tais problemas estão relacionados sobretudo à necessidade tanto de os jovens precisarem trabalhar para ajudar nas despesas da casa, quanto de os familiares (responsáveis pelas crianças e ou jovens estudantes) terem de trabalhar no período da pandemia, mesmo no momento que exigia o isolamento social. Sobre isso, a participante 9 afirma:

“Eu acho que o apoio familiar, né? Aquele incentivo, sabe? Aquela coisa, às vezes, que a gente tá na sala de aula, a gente fica incentivando eles, vamos lá, vocês conseguem. E muitos não têm isso em casa, né? E aí, além de ter a dificuldade de fazer as questões, não ter aquele incentivo familiar. Ficou uma bagunça, né? Não tinha quem

puxasse eles. E eu acho que falta organização até no horário, né? Porque eles não tinham horário em casa”, (P9).

A adaptação das famílias à nova realidade do ensino remoto, inclusive, foi uma dificuldade amplamente discutida pela literatura. A adaptação ao EaD também exigiu tempo e auxílio dos responsáveis dos estudantes, observando-se a intensificação das jornadas de trabalho dos familiares, visto que, além das demandas típicas, se acrescenta a necessidade de supervisão, apoio e cuidado, gerando sobrecarga principalmente nas mulheres, pois a função do cuidado tem um evidente recorte de gênero. Esse quadro se complexifica quando pensamos em sua articulação com a rotina laboral dos cuidadores e cuidadoras em uma situação de aumento do desemprego ou teletrabalho (Bressan; Saratt; Silva, 2024). Para Rebelo (2024), essa sobreposição da instituição escolar sobre a instituição familiar trouxe impactos não esperados e evidenciou os limites de um ensino doméstico.

Segundo Prado (2024), a pandemia da covid-19 obrigou as famílias a ficarem em isolamento residencial por tempo integral, forçando-os a encontrar outros formatos de relacionamento. O prejuízo na vida social, nas amizades e grupos de convivência foi incalculável. Somado à isso, os efeitos mais severos sobre a perda da criatividade e do intelecto aconteceram em crianças e adolescentes mais vulneráveis e ressaltaram que isto pode deixar um rastro de violência intelectual e física difíceis de serem contornados.

Dessa forma, muitos estudantes ficaram desprovidos de meios para estudar em casa e tirar suas dúvidas, visto que possivelmente não tinham livros, revistas, enfim, outros materiais de apoio que pudessem auxiliar seu estudo. Muitos alunos sequer possuíam um ambiente para estudo próprio e sadio em suas casas. Para outros, provavelmente, a escola não era prioridade, neste momento de incertezas e dificuldades que estavam enfrentando juntamente com suas famílias. Enfim, em uma sociedade desigual, são inúmeras as situações que impedem que o direito à educação se efetive. Dentro do sistema de ensino remoto, essas situações ganharam proporções maiores, deixando mais visíveis a desigualdades pré-existentes (Neuhold; Pacheco, 2022).

Se tais desigualdades já eram conhecidas no Brasil, durante a pandemia, mas com deslocamento do ensino presencial para o remoto emergencial, a diferença de acesso ampliou os índices de desigualdades. Dados da pesquisa solidária da Rede

de Políticas Públicas e Sociedade, de agosto de 2020, mostrou que, entre março e julho desse mesmo ano, mais de oito milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório da pesquisa referida conclui que a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode ter chegado a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos (França; Furlin, 2023).

Assim, o conjunto das falas demonstra que os entraves ao ensino remoto foram expressão direta das desigualdades pré-existentes. Não se trata apenas de uma questão técnica ou pedagógica, mas de condições estruturais de vida. Os professores mostram que quem mais sofreu foram os estudantes já vulnerabilizados: pobres, negros, moradores de áreas rurais ou periféricas e trabalhadores jovens.

Diante do que foi exposto, acaba-se por compreender que os entraves ao ensino remoto foram resultado direto das desigualdades já existentes. No Brasil, as desigualdades sociais estão intimamente ligadas à desigualdade educacional. Aqueles que não conseguem acesso e permanência na escola, os evadidos ou multirreprovados são, na sua maioria, os coletivos sociais que também se encontram à margem da sociedade: os pobres, os negros, os periféricos que lutam por moradia, saúde, trabalho; lutam pelo direito à dignidade humana.

Conforme Neuhold e Pacheco (2022) *apud* Arroyo (2014), a maioria das crianças e adolescentes jovens e adultos que a escola rotula como tendo problemas de aprendizagem ou como anormais, são aqueles que a sociedade também rotula como anormais, fracassados sociais. Ainda de acordo com Arroyo (2010), as questões de desigualdades educacionais são muito debatidas na sociedade, mas pouco refletidas sobre um real enfrentamento destas, de modo efetivo. O que se faz, muitas vezes, é buscar as causas, às vezes somente dentro do próprio sistema de ensino, ou seja, culpabilizando os professores, gestores e os próprios educandos. Seriam os agentes do ensinar-aprender, uns fingindo ensinar e outros aprender, os responsáveis por não termos um sistema escolar capaz de superar as desigualdades de nosso país.

A questão, por fim, é: será possível combater as desigualdades sociodigitais sem enfrentar, radicalmente, as disparidades sócio raciais e territoriais que cindem a sociedade brasileira? O problema é que a exclusão também tem sido,

historicamente, a norma que vige no Brasil (Reis, 2020). Nesse sentido, é imprescindível que os atores sociais elaborem políticas públicas que busquem sanar a desigualdade digital de forma abrangente. Medidas devem ser tomadas para garantir que todos os estudantes tenham acesso adequado aos recursos tecnológicos necessários, por meio de programas de inclusão digital, distribuição de equipamentos e ampliação do acesso à internet em regiões menos favorecidas. Além disso, é fundamental oferecer suporte técnico e pedagógico aos estudantes, fornecendo orientações e capacitações para o uso efetivo das tecnologias digitais no processo de aprendizagem (Santos; Mota, 2024).

A análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto emergencial evidencia que a pandemia da Covid-19 não apenas revelou, mas aprofundou as desigualdades sociais, educacionais e digitais já enraizadas na sociedade brasileira. O acesso desigual às tecnologias, a carência de infraestrutura e a falta de letramento digital foram barreiras que limitaram significativamente o direito à educação de milhares de crianças e jovens, especialmente aqueles pertencentes a grupos social e economicamente vulneráveis.

Além das limitações materiais, emergiram desafios emocionais e psicológicos decorrentes do isolamento, da ruptura da rotina escolar e da perda do convívio social — elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Nesse contexto, a escola se reafirma como espaço essencial não apenas de aprendizagem formal, mas também de socialização, convivência e construção de vínculos que sustentam a saúde mental e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Dessa forma, constata-se que o ensino remoto, embora tenha sido uma alternativa emergencial para a continuidade das atividades pedagógicas, não foi capaz de garantir equidade de oportunidades educacionais. O enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e digitais demanda ações estruturais e permanentes, pautadas em políticas públicas efetivas de inclusão digital, valorização docente e fortalecimento da escola pública. Somente assim será possível assegurar que a educação cumpra seu papel social de reduzir desigualdades e promover justiça social, e não de reproduzir as exclusões históricas que marcam a realidade brasileira.

4.3 Eixo temático 3 - Lacunas de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa

O terceiro eixo de análise trata das lacunas de aprendizagem percebidas pelos professores em relação aos estudantes. Nesse eixo, o aprendizado é analisado de forma específica, ou seja, os professores entrevistados apontaram lacunas relativas a seus componentes curriculares, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática, indicando os conteúdos mais defasados e as regressões na aprendizagem.

Na formulação desse eixo, os professores responderam a três perguntas: “em sua percepção, qual o nível de aprendizado dos estudantes do Ensino Médio quando do retorno presencial? Inadequado, regular ou adequado?”, “quando do retorno presencial, você precisou adaptar sua metodologia a fim de recuperar conteúdos e nivelar as turmas?” e “foi possível identificar lacunas de aprendizagem nos estudantes? Se possível dê um exemplo relacionado ao seu componente curricular”.

Todavia, como já abordado anteriormente, torna-se impossível estabelecer níveis adequados de aprendizagem sem levar em consideração as profundas desigualdades sociais existentes em um país como o Brasil. Para Dias e Ramos (2022), ainda antes da pandemia, já se sabia sobre o grande esforço que o Brasil necessitava fazer no campo educacional para reverter os baixos índices de aprendizagens escolares, a fim de alcançar todos os alunos, em função dos elevados níveis de desigualdade.

Nesse sentido, os estudantes historicamente vulneráveis e marginalizados correm o risco de ficar ainda mais para trás. A relação entre o nível socioeconômico dos alunos e o sucesso escolar é tema recorrente na sociologia da Educação, porque a origem social tem um peso no desempenho dos alunos em comparação com os fatores escolares. Estudos indicam que a força da relação entre o nível sócio econômico e o sucesso escolar apresenta grande variação entre países e sistemas educacionais. Com a pandemia essa desigualdade só se agravou (Dias; Ramos, 2022).

Apesar disso, os professores entrevistados não formaram consenso quanto ao nível de aprendizado dos alunos quando do retorno às aulas presenciais, como indicam as respostas abaixo:

“Eu acho que um meio termo, regular. Porque alguns, né, que estavam no ensino médio, principalmente aqueles que estavam ali no segundo, terceiro ano, eles tentaram buscar. Aqueles que realmente queriam alguma coisa, né? E os outros já ficaram naquele meio termo, né, do inadequado”, (P9).

“Inadequado. Bem inadequado. Porque foi um faz de conta que ensina e um faz de conta que aprende”, (P1).

“Parece que os alunos, parece que o que eles tinham de aprendizado, eles regrediram. Então, foi bem complicado. A gente teve que parar com bastante conteúdo que tinha na matriz, retornar lá atrás, ficar muito tempo no mesmo conteúdo. A gente não conseguia trabalhar a matriz curricular inteira”, (P2).

“Foram aqueles dois anos ali apagados. Eles estão no mínimo dois anos... Atrasados”, (P11).

“Regular, eu diria. Quase que inadequado, mas dá pra se deixar, porque tem aqueles que lutaram, entendeu? Aqueles que têm como objetivo seguir estudando futuramente. Então, esses aí a gente pode considerar que eles ainda voltaram com uma bagagemzinha daquilo que a gente colocou lá. Mas eu diria regular”, (P8).

“Inadequado. E outra coisa, assim, olha, a gente percebe do aluno, por exemplo, assim, que se o aluno não entendeu, ele vai brincar. Às vezes, brincar, conversar é uma maneira de se esconder do que ele não sabe. Eu vou colocar uma cortina aqui, que seja da brincadeira, para o professor não perceber que eu não sei, né? Então, assim, e aí, no remoto, eles não entenderam. Eles tentaram uma segunda vez, eles não entenderam uma outra explicação. E aí não tem com quem pedir socorro, né? Então, eles perderam o estímulo”, (P4).

“Eles voltaram bem atrasados, né?”, (P6).

“Mas a maioria muito defasados. Muito, muito defasados”, (P5).

Como é possível perceber, evidentemente que nenhum dos professores considerou o aprendizado obtido durante o ensino remoto como “adequado”, mas oscilaram entre “inadequado” e “regular”. O que consideraram a aprendizagem

regular tentaram levar em consideração aqueles poucos alunos que conseguiram ter algum aproveitamento durante a pandemia, aqueles que deram algum retorno nas atividades propostas e não perderam completamente a motivação e o vínculo com a escola. Ainda assim, a maioria considerou a aprendizagem do período remoto “inadequada”.

Obviamente que a pandemia dificultou o aprendizado, mas deve-se atentar para a generalização, pois mesmo no período pré pandêmico esses desafios já existiam. Assim, a dificuldade de aprendizagem se agravou especialmente em conteúdos que, mesmo antes da pandemia, já representavam grandes desafios para os estudantes. Compreende-se, portanto, que há uma defasagem educacional associada ao período de ensino remoto, no entanto, é importante reconhecer que essa defasagem não pode ser atribuída exclusivamente a esse período. Já havia uma lacuna significativa de aprendizagem que precedia a pandemia, refletindo problemas estruturais existentes no sistema educacional (Cunha; Silva; Felcher, 2025).

Quando do retorno presencial, ainda que de forma escalonada, ou seja, com a turma dividida em grupos e os estudantes revezando as semanas em que frequentavam a escola presencialmente, os professores se depararam com alunos com diferentes “níveis” de aprendizagem, como pode ser compreendido a partir da afirmação da participante 10, “parecia multisseriado, né? Nossa senhora! Perdeu muita, muita coisa”. Por ensino multisseriado entende-se aquele modelo de organização escolar no qual alunos de diferentes idades e séries frequentam a mesma sala de aula, com o mesmo professor.

Esse posicionamento vai de encontro com as respostas da segunda pergunta, “quando do retorno presencial, você precisou adaptar sua metodologia a fim de recuperar conteúdos e nivelar as turmas?”. Outros professores fizeram afirmações semelhantes, conforme segue.

“Teve que ter uma adaptação curricular, né? Para poder nivelar ali e ver qual era o nível de cada um e colocar a turma no meio. A impressão que eu tive quando eles voltaram foi que parecia turma multisseriada. Sim, parecia que um tava lá no primeiro ano, outro no segundo, né? E às vezes alguns até no fundamental, né? Porque eles

se esqueceram. E não tinha como, quase impossível nivelar eles, né?”, (P9).

“...totalmente, teve que ser feita toda uma revisão, e assim, muito sutil começar isso, porque senão parecia que a gente tava ignorando tudo. Não era chegar aqui, ó, agora da onde a gente parou? Não era assim, sabe? Não tinha como”, (P3).

“Sim, até porque uns estavam mais adiantados, outros menos, outros nada, entendeu? Então, tu tinha que, por exemplo, pegar um gênero textual. Eu tinha que aprofundar muito aquilo ali, porque parecia que caiu no esquecimento, talvez, muito uso do celular em casa, pra uns, joguinhos, aí trazer para aquela realidade que nós estávamos voltando, que daí a gente voltou com o ensino, aulas síncronas e assíncronas. Então, uns vinham, outros não vinham, e tive que fazer muita adaptação. O professor teve que se virar no instinto, digamos assim”, (P8).

“A gente voltou pra trás, né? Porque muita coisa assim, tu vai dar um conteúdo ali no segundo ano do ensino médio. Tu tem que rever coisinhas bem básicas lá do sexto, sétimo ano. Potência, radicais que tu vê ali no fundamental, sexto, sétimo ano. E tu tem que rever isso com eles. Coisas bem básicas que eles estão demorando pra pegar. Além de trabalhar o conteúdo novo, tu tem que rever várias coisas. Então, tu nunca dá conta da matriz. De chegar onde tu devia estar, nunca, né?”, (P7).

“Explicação do básico. Voltar ao fundamental, voltar a explicações lá do fundamental, coisas básicas”, (P5).

“Eles não tinham a base. A gente, na verdade, começou como se fosse o início do ano letivo”, (P4).

A partir dessas respostas, é possível depreender que existe consenso entre os professores quanto à necessidade de adaptação metodológica e curricular a fim de recuperar as aprendizagens perdidas durante o período de ensino exclusivamente remoto. Tem-se a impressão de que o aprendizado, que já não estava consolidado antes da pandemia, ficou ainda mais fragilizado diante da

ausência das aulas presenciais, visto que os professores apontaram a necessidade de retomar conteúdos do Ensino Fundamental com alunos do Ensino Médio.

Em uma tentativa de compreender o porquê do fracasso do ensino remoto, Silva (2022) pontua que essa modalidade de ensino não foi bem sucedida porque os educadores tentaram aplicar as mesmas metodologias e técnicas do ensino presencial nas aulas online. Obviamente que essa hipótese implica na análise de diversos outros fatores relativos ao trabalho docente durante a pandemia, como já discutido no primeiro eixo temático.

Os professores, no entanto, parecem formar consenso quanto à ideia de que a falta de interação emergiu como um dos principais fatores que potencializaram a falta de qualidade do ensino durante o período remoto. A partir de um estudo realizado com professoras de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, Cunha, Silva e Felcher (2025) afirmam que as professoras entrevistadas convergem em apontar dificuldades de aprendizagem generalizada, causada pela falta de motivação, pela ausência de interação entre alunos e professores, e pela dificuldade de compensar a defasagem educacional acumulada. Elas ressaltam a complexidade de equilibrar a necessidade de revisar conteúdos anteriores com o avanço dos novos conteúdos previstos no currículo.

De qualquer forma, houve a necessidade de adaptação curricular e metodológica após o retorno presencial, a fim de mitigar os impactos do ensino remoto. Para Ferreira (2024), uma das estratégias mais promissoras para a recuperação do aprendizado é a implementação de metodologias híbridas. Esse modelo integra práticas presenciais e remotas, permitindo que o aprendizado se expanda além das limitações físicas da sala de aula. As metodologias híbridas oferecem flexibilidade para personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Ferramentas digitais, como plataformas interativas, permitem que professores acompanhem o progresso dos alunos e identifiquem áreas específicas de dificuldade.

Quanto às áreas específicas de dificuldade, ou melhor, quanto aos conteúdos mais defasados em seu componente curricular, os professores apontaram, em maioria, aspectos semelhantes. No ensino de Matemática, as principais lacunas identificadas seguem abaixo:

“Acho que pra eles é a interpretação matemática. Principalmente a resolução de problemas. Eles não têm a paciência de ler, fazer a leitura, interpretar, analisar os dados. Ver o que está sendo pedido. Eles querem uma coisa muito rápida. Tá, mas qual o cálculo que eu vou fazer? Mas então, analisa, vê o problema. O que está pedindo o problema? Eles não têm essa paciência. A minha percepção é que isso é geral em todas as séries”, (P7).

“Operações, as quatro operações, equaçõzinha básica lá do sexto, sétimo ano. Nada disso ia. É, nada disso ia. E não adiantava brigar com os alunos ou gritar pra direção, porque era uma coisa que afetou o mundo todo. Então, eu tinha que partir de mim, voltar lá no fundamental do zero e explicar. Tentar recuperar alguma coisa”, (P5).

“Apresentaram lacunas em diversos conteúdos. Cito alguns: nas propriedades de potenciação e radiciação, área e perímetro de figuras planas, bem como na interpretação de problemas”, (P12).

“O que ficou mais gritante pra mim foi as operações básicas. Parece, assim, que nas básicas, assim, foi uma coisa que fugiu da mente deles. Que até hoje a gente ainda tem esse problema, a gente discute entre nós da área, assim, a dificuldade que tem nas operações básicas. Principalmente quando tem divisão com números decimais. É uma... É gritante”, (P9).

Diante das respostas, é possível compreender que o período de ensino remoto afetou profundamente o ensino de matemática. Como afirmaram os professores, até conteúdos considerados básicos foram “esquecidos” ou ficaram defasados, o que impediu o avanço da aprendizagem das turmas como um todo e, conseqüentemente, o cumprimento das exigências curriculares. Nesse sentido, diversos autores têm tentado compreender as razões das lacunas educacionais no ensino de matemática, bem como apontar caminhos para superar os atrasos na aprendizagem.

O estudo conduzido por Cunha, Silva e Felcher (2025) vai de encontro com os problemas listados pelos professores acima quando uma de suas entrevistadas salienta que o déficit de aprendizagem causado pela pandemia foi incalculável, relatando que muitos alunos apresentaram dificuldades com operações matemáticas

simples, como frações, potenciação e associação, que deveriam ter sido consolidadas em anos anteriores.

O ensino de Matemática, que frequentemente depende de métodos interativos e manipulativos para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, encontrou dificuldades em ser adaptado para o ambiente virtual. Ferramentas digitais como videoconferências e plataformas de aprendizado online foram utilizadas, mas muitas vezes não conseguiam replicar a interação e o suporte que os estudantes recebiam em sala de aula. Isso resultou em dificuldades para a compreensão de tópicos complexos e uma redução na eficácia das estratégias de ensino tradicionais (Simas; Madruga, 2025).

Durante a pandemia os professores enfrentaram dificuldades na construção do pensamento crítico e criativo de seus alunos. O déficit de aprendizagem não se refletiu apenas no aprender a calcular, mas também nas habilidades que a Matemática proporciona, como interpretação de dados, formulação de problemas, pensamento lógico, pensamento crítico, entre outras. Logo, o ensino remoto prejudicou a construção de uma base sólida na disciplina, o que resulta em um ensino fraco e de baixo nivelamento, já que muitos alunos não conseguiram construir fundamentos essenciais para avançarem nos conteúdos mais “difíceis” da Matemática (Maia *et al.*, 2024).

No ambiente escolar, a Matemática, muitas vezes, é uma disciplina temida pelos alunos, que consideram que sua aprendizagem se reserva a pessoas mais capazes. Assim, as dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas às impressões negativas oriundas das primeiras experiências do aluno com a disciplina, à falta de incentivo no ambiente familiar, à forma de abordagem do professor, entre outros fatores (Cunha; Silva; Felcher, 2025; Santos *et al.*, 2025).

Conseqüentemente, no ensino remoto, a falta de contato físico e a dificuldade em monitorar o progresso dos estudantes dificultaram a identificação e a correção de lacunas na aprendizagem. Isso afetou particularmente aqueles que precisavam de apoio adicional para entender conceitos matemáticos, por exemplo, levando a uma desaceleração no desenvolvimento de habilidades. A Matemática, que pode ser uma disciplina especialmente desafiadora para muitos estudantes, viu um aumento nos níveis de desmotivação e abandono das atividades, o que contribuiu para uma diminuição geral no desempenho acadêmico (Simas; Madruga, 2025).

Segundo Ferreira (2024), os conteúdos matemáticos específicos exigiram adaptações complexas. O ensino de temas como álgebra e geometria, que demandam explicações detalhadas e visuais, tornou-se mais difícil no ambiente virtual. Ferramentas digitais muitas vezes não conseguiam reproduzir a interação e os recursos do ensino presencial. Assim, esses conteúdos, já considerados desafiadores, enfrentaram uma queda de compreensão durante o período remoto.

Em estudo realizado com 175 estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada no estado do Ceará, Gomes (2022) concluiu que a maioria dos alunos pesquisados (48%) não tiveram nenhum acréscimo em seus conhecimentos matemáticos durante as aulas remotas, e o mais preocupante é que uma parcela significativa dos alunos pesquisados (33,3%) considera que o seu conhecimento matemático diminuiu.

Diante desses desafios, algumas estratégias foram implementadas pelos professores para minimizar os impactos do ensino remoto na aprendizagem matemática. Entre eles, destaca-se a utilização de videoaulas gravadas, que permitem aos alunos assistirem a conteúdos em seus próprios ritmos, e o uso de aplicativos interativos, como o Kahoot e o GeoGebra, que promovem maior envolvimento dos estudantes nas atividades. Além disso, muitos docentes buscaram diversificar os formatos de avaliação, incluindo projetos colaborativos e atividades contextualizadas, a fim de estimular a participação dos estudantes e reduzir a evasão (Cunha; Silva; Felcher, 2025).

Ainda, associar o ensino da matemática escolar com atividades lúdicas têm sido uma excelente estratégia para desenvolver a aprendizagem das crianças na fase escolar. O lúdico tem se tornado uma metodologia aliada à prática docente e se faz importante para o desenvolvimento total da criança, pois além de aguçar a curiosidade, instiga o raciocínio e a concentração, como também favorece uma melhor interatividade entre professores e alunos, bem como entre alunos, tornando a aprendizagem mais significativa (Mesquita; Moura, 2021).

Apesar dos aspectos negativos apontados, a pandemia também levou a algumas inovações e adaptações no ensino de Matemática. Professores e escolas foram forçados a explorar novas ferramentas e métodos para ensinar Matemática de forma eficaz no ambiente remoto. O uso de recursos digitais, como softwares de visualização matemática e plataformas interativas, tornou-se mais comum. Esses recursos oferecem oportunidades para personalizar o aprendizado e criar

experiências de ensino mais envolventes, mesmo que tenham surgido em resposta a uma crise (Simas; Madruga, 2025).

Os relatos dos professores mostram que as dificuldades no ensino da matemática após o ensino remoto se concentraram em dois pontos principais: a necessidade de resgatar anos de escolarização e a desigualdade no acesso à educação. Assim, a defasagem matemática pós-pandemia deve ser compreendida não apenas como uma consequência do ensino remoto emergencial, mas como um fenômeno que exige reestruturação curricular e metodológica para garantir a progressão dos alunos no aprendizado da matemática (Cunha; Silva; Felcher, 2025).

Por fim, os impactos da pandemia na educação Matemática revelam não apenas lacunas de aprendizagem, mas também a fragilidade estrutural de um sistema educacional historicamente excludente. Tais efeitos, ao serem examinados à luz da Educação Matemática Crítica, evidenciam que o ensino remoto, longe de ser um mero deslocamento de meios, revelou profundas desigualdades no acesso ao conhecimento. A ausência de práticas que promovam a autonomia, a reflexão crítica e a contextualização da Matemática reforça a necessidade de rever os paradigmas didáticos tradicionais, sobretudo em realidades vulnerabilizadas (Simas; Madruga, 2025).

Portanto, os estudos analisados apontam que o ensino de Matemática durante a pandemia foi marcado por desafios importantes, mas também trouxe aprendizados valiosos. A experiência revelou a necessidade de maior investimento em infraestrutura tecnológica e formação docente, além de destacar a importância de metodologias ativas e inclusivas. Apesar das dificuldades, o período pandêmico proporcionou uma oportunidade única para compensar práticas educacionais e buscar um ensino mais inovador e equitativo. Esse cenário reforça a urgência de políticas que integrem tecnologia e pedagogia de forma sustentável, permitindo que o ensino de Matemática seja mais acessível e eficaz em futuros contextos desafiadores (Simas; Madruga, 2025).

Os professores de Língua Portuguesa, por sua vez, tiveram de lidar com regressões ligadas, principalmente, à leitura e escrita. Faz-se necessário esclarecer que a alfabetização é um processo contínuo, que não se encerra no momento em que o aluno aprende a ler e escrever corretamente. Se assim fosse, a alfabetização findaria, no máximo, no terceiro ano do Ensino Fundamental. O processo de letramento, no entanto, se estende ao longo de toda a vida escolar e é fundamental

para que o estudante, ao concluir o Ensino Médio, seja capaz de escrever de forma correta e coerente, além de possuir um vocabulário rico e diversificado.

Para os professores de Língua Portuguesa aqui entrevistados, as principais lacunas de aprendizagem foram as seguintes:

“Às vezes ainda eles têm algumas dificuldades, assim, que eles trazem das séries iniciais, tipo separar a sílaba, né? No final da linha. Porque eles deixaram muito o caderno para trás. Não tinha mais aquela rotina de ter o caderno. É, e aí hoje eles estão lá no sexto ano e aí eles ainda não sabem aquela coisa, né? Separar a sílaba do final da linha”, (P6).

“Ah, eu vou te dizer, assim, que trabalhar a gramática a partir do texto, né, tipo, os gêneros textuais, vamos dizer que é uma coisa que a gente trabalha tanto hoje com leitura e interpretação, tá? Parece, eu poderia dizer assim, ó, que eles desaprenderam. Eu não sei nem te explicar, assim, mas eu converso muito aqui nos conselhos, a dificuldade que a gente tem até hoje, né? Eu sei que a pandemia já passou, que já foi, mas essa lacuna permanece, tu não consegue mais, né? E aí, como diminuiu os períodos, né? A gente foi diminuindo... Fica pior ainda, né? Hoje, com três períodos semanais, é complicado”, (P8).

“A questão da interpretação de texto. Em casa, a grande maioria não lembra nada. As coisas que foram passadas, eles muito mal copiavam as coisas no caderno”, (P1).

“Os alunos que não apresentam nenhuma dificuldade. Eles estão no mínimo dois anos atrasados, porque... A base, assim, não foi... Não foi... Não ficou sólida. Até hoje, assim, a gente ainda... A gente ainda precisa dar um passo atrás. Coisas, assim, que já teria que estar muito bem... Consolidado, não estão. Principalmente na leitura e na escrita. Na área do português”, (P11).

“A capacidade de dissertar, de produzir e eu nem estou referindo a produzir textos, por exemplo. Respostas curtas, onde eles precisavam dissertar como se a mente, as ideias tivessem definitivamente parado ali junto com a pandemia, porque na verdade e isso a gente vai instigando na escola, são pouquíssimos, raríssimos aqueles que

tomam a iniciativa de fazer uma leitura, de buscar informações sobre os mais variados assuntos, eles buscam quando tu direciona, então esse direcionamento foi prejudicado em função da pandemia, em função das aulas que ficaram completamente remotas”, (P10).

“Ainda se tem bastante lacunas, né? Vem ainda, né? Eu tenho aluno no sexto ano hoje que mal sabe ler fluentemente, assim, né? Então, a gente diz, é os filhos da pandemia, né?”, (P9)

Assim como os professores de Matemática, os de Língua Portuguesa apontaram a fragilidade do ensino remoto e as defasagens relacionadas, principalmente, à leitura e escrita. De forma semelhante, conteúdos do Ensino Fundamental ainda não se encontravam consolidados nos estudantes de Ensino Médio, o que revela a existência de um ensino vulnerável mesmo antes do início da pandemia.

De acordo com Serafim e Almeida (2024), a alfabetização, um processo que exige acompanhamento constante e práticas pedagógicas adequadas, foi drasticamente interrompida pelo isolamento social e pela adoção do ensino remoto, gerando lacunas que se acumulam ao longo dos anos escolares.

A partir de pesquisa realizada com oito estudantes de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, Soares (2023) afirma que, de modo geral, todos os estudantes destacaram que o ensino de Língua Portuguesa ficou mais fácil de compreensão no retorno ao presencial. Nos relatos dos estudantes, o que nos deixa preocupados é o que diz respeito ao ensino de gramática, que seria a habilidade mais difícil de ser repassada através do ensino remoto. Isso, certamente, deve-se ao fato de que para o ensino da gramática o professor recorre, na maioria das vezes, à utilização do quadro e do lápis que são facilmente manuseados em sala de aula, já no ensino remoto, o lápis é substituído pelo mouse e a sua utilização torna-se um pouco mais delicada. Além disso, o ensino de gramática em sala de aula sempre gera muitas discussões e, talvez, no ensino remoto, essas discussões apareçam em menor escala, pelo fato de que muitos alunos ainda estavam se habituando ao modelo de ensino e se sentiam envergonhados ao usar o microfone.

O relato da participante 10, de que o isolamento social e a distância física entre alunos e professores prejudicou, não só a aprendizagem, mas a atividade docente como um todo, vai de encontro com Silva (2022), quando pontua que as

preocupações dos educadores para ensinar a língua portuguesa no ensino remoto partiam de como ministrar determinados conteúdos, de modo facilitador ao aluno, pois a disciplina de português é composta por leitura de textos, regras gramaticais, fonologia, morfologia, sintaxe, literatura, dentre outros.

Da mesma forma, o aspecto levantado pela participante 8, de que a carga horária semanal de Língua Portuguesa no Ensino Médio é insuficiente, é corroborado por Serafim e Almeida (2024) quando afirmam que o tempo disponível para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas é, em muitos casos, insuficiente para desenvolver todas as competências previstas no currículo, o que resulta em um ensino superficial e apressado.

A participante 3 trouxe, ainda, outra perspectiva sobre a questão da falta da prática de leitura durante a pandemia. Para a professora, “a pandemia justamente, ela deu esse espaço pra que tu pudesse, talvez, se tu não tivesse o hábito da leitura, que tu começasse. Hoje é muito fácil dar desculpa que, ah, eu não leio porque eu não tenho tempo. Tá, então quando tu teve tempo, tu não... Tu não aproveitou. É, então hoje eles falam, ah, porque eu não tenho tempo. Daí eles vão lá e olham a quantidade de tempo que eles ficaram na rede social, e aí já perde o argumento, entende? Leitura e interpretação. Ficou pior ainda. Não era aquilo, mas ficou pior. Porque tu não vai saber interpretar se tu não lê”.

Nesse sentido, muitos estudantes apresentam dificuldades em leitura, compreensão textual e produção escrita, habilidades fundamentais para o sucesso escolar. A defasagem em Língua Portuguesa entre esses alunos não é apenas uma questão de atraso no conteúdo curricular, mas um reflexo das desigualdades estruturais intensificadas pela pandemia. O descompasso entre o nível de aprendizado esperado e o real atinge diretamente o desenvolvimento cognitivo e a autoestima dos alunos, dificultando ainda mais sua progressão, além do fato de que dificulta o entendimento da educação como um ato político (Serafim; Almeida, 2024).

As análises evidenciam que o ensino remoto agravou lacunas de aprendizagem já existentes, sobretudo entre estudantes em situação de vulnerabilidade. Tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, os professores destacaram regressões significativas em conteúdos básicos, dificuldade de interpretação, fragilidade na leitura e escrita e perda da autonomia estudantil. A volta ao presencial tornou visível a heterogeneidade das turmas, exigindo

adaptações metodológicas, retomada de conteúdos do Ensino Fundamental e reorganização curricular.

Os estudos analisados reforçam, ainda, que os impactos da pandemia não podem ser compreendidos isoladamente, mas como parte de um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais. Ao mesmo tempo, o período remoto impulsionou o uso de tecnologias, metodologias híbridas e novas práticas pedagógicas, apontando caminhos possíveis para uma educação mais flexível, inclusiva e personalizada. Assim, superar as defasagens pós-pandemia requer uma série de medidas, como políticas públicas sustentáveis, formação docente contínua, investimentos tecnológicos e metodologias que valorizem a interação, o pensamento crítico e o acompanhamento individualizado dos estudantes.

4.4 Eixo temático 4: Aspectos emocionais dos estudantes

O quarto eixo de análise versa sobre as consequências emocionais percebidas pelos professores nos estudantes não só durante o período de ensino remoto, mas também após o retorno presencial. As respostas obtidas, no entanto, não foram em relação a nenhuma pergunta específica sobre o estado emocional dos estudantes, mas complementaram as respostas das perguntas anteriores, especialmente aquelas que abordaram as principais dificuldades dos mesmos durante o período pandêmico.

Como discutido anteriormente, a pandemia de covid-19 impôs desafios sem precedentes ao sistema educacional brasileiro. O fechamento das escolas e a necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto escancararam desigualdades históricas, especialmente nas redes públicas e em regiões vulneráveis. A precariedade no acesso à internet, à tecnologia e aos ambientes adequados de estudo comprometeu a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas etapas iniciais da educação básica. Nesse cenário, o desinteresse dos estudantes tornou-se um dos maiores entraves ao retorno e à permanência escolar (Magnago *et al.*, 2025).

Os relatos dos professores corroboram esse entendimento, como pode ser observado a seguir:

“Eles perderam o estímulo”, (P4).

“O desinteresse foi estupendo, gigantesco, como se eles tivessem, assim, sido tomados por um vírus que contaminou simplesmente não querer mais! Não que antes da pandemia tudo funcionasse, não é isso que eu estou dizendo, mas isso se acentuou, acentuou muito a questão do desinteresse, acentuou demais, demais, demais”, (P10).

Para Rodrigues *et al.* (2021), o fenômeno da desmotivação pode ser entendido como sendo fruto da dificuldade de contato por canais virtuais que muitos estudantes tiveram, sobretudo no que tange ao acesso das classes mais pobres às plataformas online disponibilizadas pelas escolas. Conseqüentemente, a falta de motivação, fundamental para que os alunos não abandonem os estudos, afetou o estado emocional dos estudantes e acarretou grandes perdas para o processo de aprendizagem.

O isolamento, inclusive, é apontado em diversos estudos como fator responsável pelo sofrimento psíquico dos jovens durante o ensino remoto. Assim, o isolamento e as preocupações relacionadas a covid-19 trouxeram diversas conseqüências na vida dos adolescentes: estresse, preocupação com suas famílias, luto, interrupção repentina da escola, maior tempo de acesso à internet e preocupação com o futuro são algumas delas (Santos; Coelho; Fernandes, 2025). Para a participante 2, o isolamento social e a falta de convivência física trouxeram, ainda, outras conseqüências, conforme pode ser observado: “Então, essa falta que eles sentiam da convivência, isso afetou muito. Nossa, como foi difícil a volta com esses alunos, com crise de pânico. Eles perderam as habilidades sociais, né?”.

A suspensão do ensino presencial alterou a rotina dos adolescentes de forma abrupta e se refletiu não apenas na aprendizagem, mas também nas relações interpessoais, pois a escola, nessa fase da vida, é vivida como refúgio afetivo, espaço de trocas horizontais, lugar onde se constroem redes de apoio e solidariedade. Estudos evidenciam a força desses laços: companheiros de turma detectam sinais de tristeza e oferecem suporte emocional espontâneo, configurando um coletivo que transcende o conteúdo pedagógico (Sena *et al.*, 2025).

Essas alterações no estado de ânimo revelaram que alguns dos estudantes sentiram tristeza, solidão, irritação, nervosismo e/ou mal humor em alguns momentos durante o período de isolamento social, além de sentirem, às vezes, que ninguém se preocupava com eles. Esses fatores podem gerar alterações na saúde

mental de crianças e adolescentes e interferir diretamente no aprendizado (Santos; Coelho; Fernandes, 2025).

A percepção da suspensão das aulas presenciais como um corte na experiência escolar foi comum entre os estudantes. A imposição de uma nova modalidade de ensino desorganizou a rotina, afetando a socialização e gerando reflexos duradouros, inclusive no retorno às aulas presenciais (Sena *et al.*, 2025). Esse entendimento é confirmado pelos professores entrevistados, quando relatam sobre o retorno presencial:

“Hoje os alunos não querem participar, alegam que tem ansiedade, que tem isso, que tem aquilo. E antes não era assim, todo mundo lia tranquilamente, era obrigação participar na leitura, participar na apresentação de trabalho. E hoje a gente tem inúmeras questões com ansiedade, eu fico nervosa, eu fico não sei o quê, e não querem apresentar as coisas. Então, sempre tem uma desculpa. Desculpa essa que foi gerada, a maioria das vezes eles dizem que foi gerada na pandemia, porque ficaram sozinhas, porque não sei o quê. Sempre tem uma explicação relativa a isso”, (P6).

“Dispersão total. Tipo, o aluno estava aqui, mas o foco não era... Não queriam, talvez, estar aqui ainda. Então, assim, os que foram afetados vinham pra cá, mas parecia que a mente não estava aqui. Ou choravam, ou queriam falar de outra coisa pra não lembrar. Foi muito ruim, assim, porque, poxa, a gente tá falando de turmas de 35 alunos, 40 alunos, às vezes. E aí, como é que tu vai fazer?”, (P3).

“Então, no início foi assim, cada um mais... Era muito quieto. Era assim, eles ficavam... Eles até, quando eles voltaram, eles estavam mais dispostos. Porque não conversavam tanto, faziam mais atividades. Mas dava pra ver que eles não se conheciam, eles estavam bem distantes um do outro. E depois, claro, eles foram se conhecendo, foram fazendo amizades. Mas no início era bem... Uma aula bem silenciosa, todo mundo meio que se estranhando. Ninguém se conhecia”, (P11).

A partir dos relatos, é possível perceber que, quando do retorno às aulas presenciais, os estudantes apresentaram sintomas que indicam uma saúde mental fragilizada e uma vida social com menos interação, visto que muitos vínculos foram rompidos em virtude do distanciamento social. Os próprios professores constataam que esses fatores psicológicos e sociais interferiram na aprendizagem, que teria ficado em segundo plano na vida dos estudantes diante de uma nova realidade permeada por medo e solidão.

Nesse horizonte, a pandemia rompe com a interação entre os estudantes no ambiente escolar e, por consequência, com a possibilidade de criarem novos saberes intermediados pela intersubjetividade, na relação com o outro, e esta ruptura dificulta o processo de aprendizagem, resultado direto das interações sociais. Os próprios adolescentes relatam sentimentos de solidão, tristeza e ruptura de vínculos com colegas e amigos, dimensionando a experiência da pandemia como uma perda afetiva (Souza *et al.*, 2024; Sena *et al.*, 2025).

Com relação às repercussões psicológicas resultantes do distanciamento social, Melo *et al.* (2022) pontua que esses efeitos psicopatológicos associados ao isolamento/distanciamento e à quarentena se agravam quando há antecedentes, como é o caso da ansiedade, aumentando o estresse pós-traumático. As pessoas sadias também podem sofrer com intercorrências relacionadas ao tempo de isolamento/distanciamento físico, ao medo de infecção, ao tédio, informações inadequadas e à situação financeira vivenciada.

Essas situações podem ser confirmadas pelos relatos dos professores entrevistados, como segue:

“Eles tinham muito medo. Eu lembro que um dia uma aluna ficou muito brava dentro da sala de aula porque uma colega tossiu. Então uma barreira bem grande, que foi bem difícil, foi o emocional de quem perdeu muito da família, né? A gente teve aluno aqui que perdeu praticamente a família toda. Então, o que vai motivar esse aluno a estudar? Depois de uma perda dessa, né? Então é muito difícil você ter uma palavra pra dizer pra esse aluno agora é importante tu estudar, né? Não consegue falar

isso também. A gente fez mais esse trabalho de acolher, de conversar do que realmente passar conteúdo”, (P2).

“A questão emocional, estrutural. Muitos alunos passaram por muita coisa nesse período ali, de separação, briga, tudo, que a gente ficou sabendo, que eu fiquei sabendo porque eles relataram. E eles não tinham estrutura em casa também, tinham que cuidar dos irmãos. Muitos estavam trabalhando nos horários de aula. Então, a questão do suporte para eles, da falta de estrutura para eles”, (P1).

Essa quebra de rotina imposta abruptamente pela pandemia fez com que, não apenas adolescentes, mas todos os seres humanos experimentassem situações de estresse e ansiedade. É importante mencionar que a preocupação decorrente da doença, no sentido de contaminar a si mesmo e aos seus familiares, é um dos fatores que corrobora para o aumento de problemas de saúde mental (Melo *et al.*, 2022). Além do medo, já referido, a necessidade de trabalhar para auxiliar financeiramente a família foi outro obstáculo desse período. É consenso, no entanto, que o trabalho infantil prejudica a criança e o adolescente na sua estrutura física e emocional, o que pode gerar evasão escolar e outros problemas em virtude do envolvimento impensado (Santos; Coelho; Fernandes, 2025).

A partir de uma pesquisa com 55 alunos dos ensinos fundamental e médio, Marcelino *et al.* (2021) afirma que a maioria dos estudantes teve que conciliar os estudos em casa com atividades domésticas ou mesmo algum trabalho. Sabemos que conciliar trabalho com estudos não é uma tarefa fácil, principalmente para alunos que ainda não possuem uma rotina de estudos e estavam acostumados a ter um local específico para ir estudar – a escola – e agora que essa escola encontra-se dentro de suas casas, dentro de seus dispositivos eletrônicos.

Para Silva e Rosa (2021), o alto uso da internet para a realização de atividades e tarefas escolares também levanta um alerta para o tempo que crianças e adolescentes têm passado em frente a telas, considerando os possíveis prejuízos que podem ser causados à saúde por conta dessa exposição. Para a participante 7, a utilização dos celulares como ferramenta pedagógica durante o ensino remoto trouxe, ainda, outras consequências, como a desatenção e a impaciência, pois “eles querem uma resposta muito rápida. Tá, mas qual o cálculo que eu vou fazer? Mas

então, analisa, vê o problema. O que está pedindo o problema? Eles não têm essa paciência. A minha percepção que eu vejo é geral em todas as séries”.

Esse novo perfil de aluno, resultado direto da pandemia, vai de encontro com os relatos dos professores e retorna para um aspecto recorrente: a desmotivação dos estudantes diante da implementação da aprovação automática nos anos de 2020 e 2021.

“O nosso medo maior era esse, sabe? Os estudantes bons se desmotivarem por causa dessa aprovação máxima”, (P3).

“A desmotivação dos alunos. Eu acho que o maior, assim, ó, eles voltaram, assim, com essa ideia de eu não preciso fazer nada e eu estou aprovada, sabe?”, (P9).

“Eles perderam a responsabilidade, porque eles não tiveram, tipo, eles não têm a questão de, como é que eu vou dizer assim, eles não arcam com as consequências, né?”, (P7).

“Eles já iniciam o ano letivo praticamente sabendo que a aprovação está muito fácil e aí isso faz com que tenha um desinteresse da parte deles”, (P10).

O desinteresse estudantil, um dos efeitos mais visíveis do período pandêmico, tornou-se um desafio complexo a ser enfrentado. Esse desengajamento, porém, não deve ser atribuído apenas aos alunos, mas à forma como o sistema educacional falhou em garantir acesso, acolhimento e permanência. A falta de sentido atribuída ao conteúdo escolar, desconectado da realidade dos estudantes, e a ausência de políticas estruturadas de recomposição evidenciam um cenário crítico, que demanda intervenção urgente (Magnago *et al.*, 2025).

No caso dos estudantes do Ensino Médio, a situação é ainda mais problemática, pois, como explica Magnago *et al.* (2025) o avanço do Novo Ensino Médio, no mesmo período, agravou essa realidade em contextos periféricos. A evasão escolar tem se intensificado, resultado de múltiplos fatores como a exclusão digital, a insegurança nas comunidades e a inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho. Essas condições evidenciam que as reformas estruturais propostas para o Ensino Médio não foram acompanhadas por políticas de inclusão efetivas, gerando distanciamento entre o currículo e a realidade social dos alunos.

Esse distanciamento se reflete, evidentemente, na falta de perspectiva dos estudantes com relação ao futuro, como relatam as participantes 7 e 11. Para a participante 11, os estudantes “vivem aquele dia a dia deles e eles não têm perspectiva de sair daqui. E nem autoestima também, às vezes parece que eles não... A autoestima deles é... Eles não se acham capazes de fazer as coisas assim”.

Para a participante 7, a pandemia “acho que afetou a questão até da maturidade deles. Acho que a gente vai colher ainda muito tempo esse período. Eles não se deram por conta que quem perdeu foi eles. Eles se acham muito espertos no sentido de, ah, eu passei, eu não fiz nada e passei, né? Acho que eles nem percebem também que eles vão colher isso mais adiante, né? Talvez eles vão ter que aprender de uma maneira mais difícil, né? Que vai ser fora da etapa e daqui a pouco de uma maneira difícil. Ou vão ficar sem, né?”.

Essas questões, tanto de ordem psicológica quanto social, são obstáculos que as escolas precisaram enfrentar quando do retorno presencial. Para enfrentar esses desafios emocionais, diversas estratégias têm sido propostas. A promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, o fortalecimento de programas de apoio psicológico e a capacitação de professores para lidar com questões emocionais são medidas essenciais para garantir o bem-estar na educação. Ademais, a inserção de disciplinas que abordem a educação socioemocional no currículo escolar tem se mostrado uma alternativa eficaz para preparar os estudantes para lidar com suas emoções e desafios da vida cotidiana. Nesse sentido, a inteligência emocional desempenha um papel crucial no processo educacional ao permitir que os indivíduos reconheçam, compreendam e regulem suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros (Graeff; Gusmão, 2025).

A análise do quarto eixo evidencia que as consequências emocionais da pandemia de covid-19 ultrapassaram os limites do período de ensino remoto e se projetaram de forma profunda e duradoura no retorno às aulas presenciais. Os relatos dos professores, articulados à literatura recente, demonstram que o isolamento social, a ruptura das rotinas escolares e a precarização das condições de estudo agravaram quadros de ansiedade, tristeza, desmotivação e perda de habilidades socioemocionais entre crianças e adolescentes. Tais efeitos, longe de constituírem fenômenos passageiros, revelam um cenário em que o sofrimento psíquico interfere diretamente na aprendizagem, nas relações interpessoais e no próprio sentido que os estudantes atribuem ao processo escolar.

Os depoimentos também evidenciam que a fragilidade emocional dos estudantes esteve associada a múltiplos fatores — perdas familiares, responsabilidades domésticas ou laborais, insegurança econômica, exposição intensa às telas e dificuldade de acompanhar as atividades escolares. Além disso, políticas como a aprovação automática e a implementação improvisada de reformas estruturais, a exemplo do Novo Ensino Médio, contribuíram para acentuar a sensação de desengajamento, desorientação e falta de perspectiva, sobretudo em contextos vulneráveis. Assim, o quadro emocional apresentado pelos estudantes não pode ser compreendido de maneira isolada, mas como parte de um conjunto complexo de condições sociais, pedagógicas e estruturais que moldaram suas experiências durante e após a pandemia.

Diante desse panorama, torna-se evidente que o retorno presencial não significou a retomada imediata das condições anteriores, mas inaugurou novos desafios para as escolas e seus profissionais. A necessidade de acolhimento, reconstrução de vínculos e recomposição das aprendizagens se impõe como tarefa urgente, demandando políticas públicas consistentes e ações institucionais articuladas. Investir em programas de apoio psicossocial, formação docente para manejo de questões emocionais e inserção qualificada da educação socioemocional no currículo constitui passo fundamental para mitigar os impactos identificados. Em síntese, as evidências reunidas reforçam que a dimensão emocional é constitutiva do processo educativo e que a pandemia tornou ainda mais visível a interdependência entre bem-estar, vínculo escolar e aprendizagem.

O quarto eixo evidencia, portanto, que os impactos da pandemia ultrapassaram o âmbito pedagógico e atingiram de forma profunda a dimensão subjetiva da experiência escolar. Mais do que sintomas isolados de ansiedade ou desmotivação, os relatos docentes revelam a fragilização dos vínculos — com a escola, com o conhecimento e com os pares — comprometendo o sentimento de pertencimento e o engajamento dos estudantes. A ruptura da convivência presencial desestruturou rotinas, afetou a socialização e produziu reflexos duradouros que se manifestaram no retorno às aulas presenciais.

A análise demonstra, ainda, que tais repercussões emocionais não podem ser compreendidas de forma individualizada, mas como expressão de desigualdades históricas intensificadas pela crise sanitária. A precarização das condições de estudo, as perdas familiares, a necessidade de inserção precoce no trabalho e

políticas educacionais implementadas sem o devido suporte contribuíram para ampliar o desengajamento e a falta de perspectiva, especialmente entre estudantes em contextos vulneráveis. Dessa forma, o sofrimento psíquico se entrelaça às condições sociais e estruturais que moldam a trajetória escolar.

Assim, este eixo reafirma que a dimensão emocional é constitutiva do processo educativo. A recomposição das aprendizagens exige, necessariamente, a reconstrução de vínculos, o fortalecimento de estratégias de acolhimento e políticas públicas que integrem cuidado e ensino. A pandemia, ao tornar visíveis essas fragilidades, impõe à escola o desafio de repensar suas práticas à luz do cuidado enquanto prioridade.

4.5 Eixo temático 5: Políticas públicas educacionais e medidas de recuperação da aprendizagem

O quinto eixo de análise trata das políticas públicas implementadas na área da educação durante a pandemia, especialmente a aprovação automática dos estudantes nos anos de 2020 e 2021, bem como as medidas tomadas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul quanto à recuperação das aprendizagens após o retorno presencial.

A fim de elucidar essas questões, os professores entrevistados responderam duas perguntas: “qual sua avaliação sobre a aprovação automática implementada nos anos de 2020 e 2021?” e “você acredita que as medidas tomadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul foram eficazes na recuperação das aprendizagens?”.

Antes, porém, de adentrar nas respostas, faz-se necessário conceituar políticas públicas e compreender as principais leis instituídas nesse período e que afetaram diretamente a vida dos estudantes durante a pandemia de covid-19. Para Secchi (2020), dois conceitos são fundamentais para entender o campo da política pública: o problema público e a política pública. O primeiro trata da intenção de resolução, enquanto que o segundo trata do meio ou mecanismo para levar a cabo tal intenção. O problema público é definido como a distância entre o estado atual das coisas e uma situação ideal possível para a realidade pública. A política pública, por sua vez, é a diretriz elaborada para enfrentar um problema público.

No campo educacional, a política pública deve voltar-se para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, garantindo o acesso de todos à educação de qualidade, pautada pela participação democrática, pelo diálogo e pela construção coletiva de propostas que respeitem a diversidade e promovam a inserção. Não ser vista como algo isolado ou desvinculado da política, mas como uma prática política por excelência, que tem o poder de transformar vidas e realidades. A política referida é a que inclui a educação e dá sentido e significado, conjecturando-a como um direito humano, com garantia e acesso igualitário a uma educação de qualidade para todos os cidadãos (Botelho; Moraes; Santos, 2024).

A pandemia de covid-19 levou diversos autores a refletir sobre a garantia de acesso à educação, um direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988 e dever do Estado e da família. Assim, é indubitável dizer que o princípio da dignidade da pessoa humana é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal, não apenas um valor norteador do Direito. Além disso, relacionar o direito à educação ao princípio da dignidade da pessoa humana é uma das formas de luta pela efetivação do mínimo existencial sociocultural (Hage; Casalino, 2023).

Nesse sentido, as políticas educacionais atuam para retificar distorções sociais e garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso e garantia de sua permanência na escola, pois colocar o aprendizado como foco das políticas é essencial para que os esforços tenham resultados positivos (Cordeiro; Oliveira, 2024).

A adoção do ensino remoto emergencial é um dos principais exemplos de política pública educacional desse período. Sabe-se que a pandemia causou mudanças significativas nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas; a exemplo da dinâmica da vida cotidiana, o ensino remoto, mudanças de padrões de consumo, trabalho à distância. Além disso, destacou lacunas e vulnerabilidades nas políticas públicas até então existentes. Na prática, todavia, o que se observou foi que, diante das medidas adotadas durante a pandemia, importantes questões não foram consideradas pelos órgãos competentes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos (Botelho; Moraes; Santos, 2024; Silva, 2024).

Sancionada apenas em agosto de 2020, a lei nº 14.040 estabeleceu normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública vigente à época. A lei foi sancionada mediante a suspensão completa das aulas presenciais

no Brasil, que variou entre municípios e Estados, pois a competência para tal cabia a estes entes de acordo com a realidade sanitária local. Mediante esta realidade, foi optado pelo ensino remoto para não paralisar o ensino aprendizagem de milhares de estudantes. Vale ressaltar, entretanto, que a lei não deixou em evidência o que seria o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou sobre as condições para sua implementação. A lei em questão já deveria vir como um projeto de política pública que considerasse as circunstâncias dos estudantes em situação de vulnerabilidade, desse modo, seria possível inseri-los ao ensino remoto, mas ao contrário disso, a nova lei excluiu estes estudantes (Lima, 2024).

Outro exemplo é a lei nº 13.982, de abril de 2020, que instituiu o pagamento do Auxílio Emergencial. Esta lei foi uma forma de enfrentamento do governo brasileiro à crise socioeconômica causada pela pandemia. A lei instituiu o Auxílio Emergencial que foi destinado aos trabalhadores informais, autônomos e desempregados que não tiveram como obter renda devido às restrições impostas pela pandemia. Para Lima (2024), o auxílio emergencial foi essencial para atenuar os impactos da crise socioeconômica durante a pandemia, principalmente no que se refere à segurança alimentar e às necessidades básicas. No entanto, ficou evidente que as famílias que dependiam do auxílio para sobreviver não tinham como ter condições de fornecer um ambiente e recursos tecnológicos e de acesso à internet para que seus filhos tivessem aulas remotas.

Os dispositivos apresentados em ambas as leis foram superficiais e insuficientes para atender de maneira adequada às realidades emergentes, especialmente para os grupos mais vulneráveis, como pessoas em situação de pobreza e a população negra. Assim, as legislações falharam em garantir um suporte e em diminuir as desigualdades acentuadas pela pandemia (Lima, 2024).

Diante desse cenário, foram tomadas medidas em âmbito estadual, como a Resolução nº 82, de 10 de novembro de 2020, que dispõe sobre os critérios de aprovação e retenção no ano letivo de 2020, e o Parecer nº 0004, de 16 de dezembro de 2020, que orienta as instituições escolares estaduais sobre os procedimentos a serem adotados para a integralização da carga horária do ano letivo de 2020.

A Resolução nº 82 dispõe, em seu artigo 1º, que “excepcionalmente devido à pandemia de covid-19, na rede estadual, os anos letivos de 2020 e 2021 serão considerados como um único ciclo contínuo, compreendido como o conjunto dos oito

bimestres letivos correspondentes”. O inciso 1º ainda segue “os estudantes de todos os anos do ensino fundamental e da 1ª e 2ª séries do ensino médio devem ser matriculados no ano/série subsequente em 2021 em regime de progressão continuada” (Seduc, 2020).

Já o Parecer nº 0004 estabelece “quanto à avaliação para conclusão do ano letivo de 2020, as escolas devem levar em conta o seu Plano de Ação Pedagógica e/ou Plano de Ação Pedagógica Complementar e o que efetivamente foi oferecido e realizado pelos estudantes, envidando todos os esforços para a continuidade da trajetória escolar e redução da reprovação e do abandono” (Seduc, 2020). Na prática, essas determinações significaram a aprovação automática dos estudantes.

A adoção da aprovação automática provocou opiniões distintas nos professores entrevistados. Mesmo com a maioria se posicionando contra, alguns ainda tentaram relativizar a situação tendo em vista as dificuldades de acesso dos estudantes, conforme segue:

“Eu acho que naquele momento, assim, até era necessário, né? Porque prejudicar também os alunos não convinha, né? Mas, por outro lado, eu não concordo porque a gente tinha alunos que não estavam nem aí fazendo nada e estavam contando certo com a aprovação, né? E sabiam o que iam passar, né? Então, por outro lado, eu não concordo, sabe? Porque aí essa lacuna daqueles que nunca fizeram nada, a gente nunca vai conseguir suprir, né? E aí apareceu um deboche com aqueles que faziam tudo, né? Porque eles falavam “Ah, tá aí, fulano não fez nada e passou”. Sim, eles comentavam o que eles diziam. É verdade, né? Então, nessa parte, assim, eu acho que foi necessário por uma parte, né? Para aqueles que se dedicavam. Mas, por outro lado, eu sou totalmente contra, sabe?”, (P9).

“Foi a maneira que eles encontraram de não prejudicar as pessoas que não tinham acesso, mas muitos não faziam porque não queriam. Eles não faziam por preguiça mesmo, falta de vontade”, (P6).

“Olha, eu também não sei achar uma palavra pra ti, porque o conselho de classe, ali, desse ano, era de chorar. Quem não fez

nada foi pra frente igual. Ah, e outra, justamente, isso é uma coisa que eles mesmo falam. Poxa, imagina, tu é uma aluna dedicada, tu faz tudo, tu dá o teu melhor, e tu passou, né? E eu, ah, eu não faço, não tô nem aí, não lembro nem quando tem prova e coisa, e eu passei também. Pra quem se esforça, bah, esse era o nosso maior medo, aprovar os que não faziam nada, porque a gente era obrigada a fazer isso. Só que, poxa, e daí, no outro ano, tu tá estudando. Daí, bah, tu se desmotiva, sabe? O nosso medo maior era esse, sabe? Os estudantes bons se desmotivarem por causa dessa aprovação máxima”, (P3).

“Ah, eu vou dar a minha opinião de professora, tá? Eu presenciei nas escolas a questão de alunos que não tinham vindo nem às aulas presenciais quando começaram. E aí, depois, lá no finalzinho do ano, eles vieram e tiveram uma ou duas aulas. E aí, eles não podiam reter. E tinha alunos do ensino médio do terceiro ano. E aí, eles diziam, “ah, eu não vou mais porque eu sei que eles não podem rodar. Tu viu o que deu na TV que não podem rodar os alunos?” Então, eles já vieram com aquilo preparado. E, realmente, tu não podia. E aí, muitos passaram sem ter, digamos assim, condições. E aí, a gente enfrenta isso até hoje. Que eles ainda acham que eles não vão rodar. Que eles não vão ser retidos, entendeu? E é feito de tudo para que eles não sejam também, né? São dadas mil chances para que isso não aconteça, né?”, (P8).

Diante dos relatos percebe-se que, se, por um lado, uma das implicações da pandemia da covid-19 na formação do estudante é a ruptura no conhecimento, a outra é o aprofundamento das contradições. Para os professores, a certeza da aprovação automática resultou em desmotivação dos estudantes, que se deram conta de que progrediriam de série mesmo sem realizar as atividades escolares. Assim, deparamo-nos com a ampliação das desigualdades educacionais, no Brasil, as quais levam ao aprofundamento das contradições na relação educação e trabalho (Simão, 2024), visto que a maioria dos estudantes de Ensino Médio deixou a escola

com formação insuficiente ou inadequada. Para Mendanha (2022), com a garantia da aprovação, a educação tornou-se meramente protocolar durante a covid-19.

A participante 1 traz outro aspecto que deve ser levado em consideração com relação à adoção da aprovação automática. Para a professora, “é complicado. Mas eu acho que em 2020 foi necessário. Em 2021, quando a gente voltou, eu acredito que já poderia ter sido diferente. E isso perdurou por muito tempo. Não foi só em 2021, 2022, 2023. A gente também teve... É difícil, ainda hoje tu reter alguma coisa. A gente teve muita aprovação automática porque tem os índices que o governo quer melhorar”.

O índice à que a participante se refere é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir da multiplicação da média da nota obtida pelos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo fluxo escolar, medido através das taxas de aprovação, reprovação e abandono. O objetivo do IDEB é ser um retrato fiel da qualidade da educação. A aprovação automática, contudo, “mascarou” esse resultado, visto que as taxas de reprovação foram nulas durante os anos de 2020 e 2021, o que aumentou o índice e deu a entender que a qualidade da educação havia melhorado naquele período.

Os professores entrevistados também demonstraram preocupação quanto às consequências psicológicas da aprovação automática, além dos reflexos da mesma no futuro dos estudantes.

“A minha opinião? Os dois lados da moeda. Por certo lado sim, porque tinha muitos alunos que nem tiveram acesso a nada, né? No primeiro ano ali sim, concordo com a aprovação, depois no segundo ano, quando eles retomaram, a gente ficou bem chateado porque tinha alunos que nunca nem apareciam, nunca pegaram nada e eles tinham que passar. Então sabia-se que lá na frente isso ia estourar, e estourou. E estourou, né? Agora que eu posso dizer, que esse ano é um ano que tá tranquilo pra trabalhar, tá muito bom, sabe? Que a gente conseguiu colocar limites de novo, né? A convivência voltou, né? E agora a gente consegue cobrar porque ainda que a gente teve enchente também, tem esse desconto. Foi outro baque. Mas não foi muito aprovado, tá? Não foi muito aprovado pelos professores”, (P2).

“Horrível, um escárnio, e eu não estou me referindo àqueles alunos que de alguma maneira tentaram participar, de alguma maneira começaram a entregar as atividades, quem trabalhou naquele período na escola sabe que foi dessa maneira, então essa aprovação automática ela fez com que nós perdêssemos também aqueles alunos que tentaram fazer alguma coisa, porque eles nos apontavam o tempo todo, falando não fez nada e passou e daí tu vai dizer o que?”, (P10).

“Eu acho desastroso. Porque isso também fez com que, se eu não estudar, se eu não fizer, eu vou ser aprovada. E aí vem uma outra coisa que eu sempre digo, a gente vai ouvir falar de vocês do portão da escola para fora. Então, aqui é o pé de meia, aqui é o degrau onde vocês têm para subir, mas se vocês não usufruírem desse degrau, então a tendência é descida. Se a gente ouvir falar, não coisas boas, é porque vocês não aproveitaram esse tempo”, (P4).

“São duas, como é que eu vou dizer, são duas vertentes que a gente tem que analisar, né? Primeiro, é horrível, né? Se tu aprova todo mundo, quem fez e quem não fez, fica uma coisa assim, tipo, eu fiz e quem não fez mereceu a mesma coisa que eu fiz, né? Parece injusto, né? É, fica aquele critério de injustiça. Mas também tem que, também dá pra ver, por outro lado, assim, eu penso assim, tem vários adultos que se não forem cobrados não dão retorno. E eles são adolescentes, então estavam por conta em casa. Então, a gente também não tinha muito o que fazer com eles. E os pais também não podiam dar muito suporte, né? Obrigar a criança a ficar ali no celular fazendo tema também, fugia do pai e da mãe. É difícil dizer se tu é totalmente a favor ou totalmente contra, né? Porque a situação foi muito difícil pra todo mundo, né? Mas, assim, eu acho que ainda é desfavorável para a educação. Tem que ter um nivelamento, tem que ter uma... Pensando no todo é ruim, né? Tem que ter uma régua”, (P5).

Percebe-se, diante disso, que a adoção da aprovação automática no ano de 2020 até foi aceita entre os professores em virtude da gravidade da pandemia, porém, no ano seguinte, 2021, já não existia essa concordância. Além disso, esse cenário posicionou os holofotes sobre um debate que, não se limitando ao acesso e à permanência da criança na escola, amplia seu foco para a garantia da qualidade da educação ofertada, considerando que uma significativa parcela dos conteúdos previstos para aquele período não foi sequer apresentada aos estudantes, ampliando a defasagem em seu processo de aprendizagem. O currículo mínimo que se faz obrigatório dentro de condições normais de um ano letivo, em todo território nacional, teve que ser repensado dadas as condições adversas impostas pela pandemia (Martins; Mendes, 2024).

Na ocasião do retorno presencial às escolas, as esferas administrativas responsáveis trataram de redigir orientações específicas para a recuperação da aprendizagem dos estudantes. Em meio a tantas publicações sobre o assunto, é imprescindível destacar o decreto nº 11.079/22, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, objetivando, em parceria com estados e municípios, elaborar planos de recuperação das aprendizagens e de enfrentamento à evasão e ao abandono escolar.

O termo Recomposição de Aprendizagem surge como um retorno às inúmeras dificuldades causadas pela pandemia da covid-19, esse termo até então não fazia parte do vocabulário escolar. Ela é constituída por projetos e ações que visam à mitigação das perdas educacionais e impulsiona o processo de ensino dos estudantes da rede pública, considerando os estudantes em vários níveis de aprendizagens. Trata-se, ainda, de um projeto intensificador, já que envolve avaliações, formação continuada, currículo, acolhimento dos sujeitos, práticas pedagógicas, material didático apropriado, metas curriculares nacionais e avaliações (Cordeiro; Oliveira, 2024).

Faz-se necessário, porém, diferenciar os termos “reforço” e “recuperação”. O primeiro é entendido como algo que se faz durante o período letivo regular, no intuito de intensificar algo que já foi aprendido pelo aluno. Por outro lado, recuperar a aprendizagem é algo que está relacionado com a retomada, a reposição do que não foi aprendido para restabelecer, restaurar o que foi ensinado, a fim de aprender efetivamente (Martins; Mendes, 2024).

Segundo Brito, de Souza e Zuchetti (2025), a recomposição das aprendizagens tem se destacado como tema central nas políticas educacionais brasileiras, especialmente diante dos impactos da pandemia de covid-19, que agravou as desigualdades e comprometeu a qualidade do ensino. Pensar a recomposição da aprendizagem (RA) é compreender que não se trata apenas de repor conteúdos ausentes, mas de retomar o processo de humanização, muitas vezes interrompido. A RA exige uma ação ética e política do educador, que deve reconhecer o aluno como um ser portador de história, cultura e dignidade, garantindo oportunidades educacionais para todos, conforme a educação pública como um direito social. A recomposição deve ser, portanto, um movimento que vá além das defasagens de aprendizagem, focando também na formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, o Governo do Rio Grande do Sul criou, no ano de 2021, o programa Avançar na Educação. O objetivo do programa era implementar uma série de projetos estratégicos a fim de melhorar a infraestrutura das escolas e assegurar a recomposição das aprendizagens, além de capacitar os profissionais da educação. Dentro do Avançar na Educação surgiu o Aprende Mais, programa voltado para a recomposição e aceleração das aprendizagens. Para tanto, foram ampliadas as cargas horárias das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A carga horária semanal de matemática foi ampliada em 3 horas e a de língua portuguesa em 2 horas (Seduc, 2021).

Com relação à essa ampliação de carga horária foi que os professores responderam a segunda pergunta, “você acredita que as medidas tomadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul foram eficazes na recuperação das aprendizagens?”. Na opinião dos mesmos:

“Não, eu não sei o que eu vou te dizer. Eu acho que recupera a nota. Mas recuperar o aprendizado, eu não acredito muito. Porque nós passamos ali o trimestre, né? Trabalhando, buscando de várias formas, assim, desenvolver o conteúdo. E o aluno muitas vezes não está presente. No noturno a gente sente muito isso. O aluno não está presente na aula. E aí ele volta durante o período e ele tem o direito de fazer e ele faz. Mas ele

recuperou o aprendizado? Não, recuperou a nota. Então, eu acredito que recupera a nota, mas o aprendizado não”, (P11).

“Não, porque eles aumentaram a carga horária de uma maneira que eu não achei certo. Eu acompanhei algumas turmas do primeiro ao terceiro ano. E eu sinto que foram as turmas mais prejudicadas. Porque aumentou a carga horária, mas aumentou por trilhas que foram criadas. E trilhas essas que muitas vezes o professor não teve suporte nenhum. Ou teve um material de suporte. Lá no portal do nosso Ensino Médio Gaúcho, do Estado, o professor entra lá. Tem um material, mas o material só dizia algumas coisas bem rasas, bem superficiais. E tu tinha que acabar adaptando da tua maneira e do teu modo. E ali eu acho que muitos alunos saíram perdidos”, (P1).

“Eu acho, assim, que em algumas partes houve um avanço. Mas eu acho, assim, que tinha que ter uma estrutura, mais metodologia, mais contínua, assim, sabe? Porque eu acho que eles lançam essas coisas muito ao vento, assim, sabe? Sem uma pesquisa, sem um fundamento, sabe? Porque só largar períodos a mais ou só largar apostilas não concretiza o aprendizado, né? E tudo meio atropelado, né?”, (P9).

“Acho que talvez seria mais eficaz deixar com que cada escola, cada professor conseguisse se organizar na realidade que eles tinham. E eles acabaram assim, generalizando pra todo mundo a mesma coisa, né? Então, acho que cada escola tem a sua realidade, né? Cada região tem a sua. Então, acho que se eles tivessem dado mais autonomia para os professores que estavam ali na frente, acho que de repente poderiam ter tido um resultado melhor do que esse que a gente ainda tá levando. Porque a gente não pode mais dar culpa à pandemia, mas infelizmente a gente tem essa questão de os alunos acharem que eles não têm a responsabilidade de fazer tanto, sabe? Eles perderam a responsabilidade, porque eles não tiveram, tipo, eles não têm a questão de, como é que eu vou dizer assim, eles não arcam com as consequências, né?”, (P7).

“De forma alguma! Inventam avaliações, inventam polígrafos, agora nós estamos aí com o Aprende Mais que busca de alguma maneira fazer algumas retomadas, recuperar algumas habilidades, mas ainda eles lançam tudo na mesma semana é a formação pro professor, é o caderno pros alunos, é o prazo que tu precisa cumprir então na verdade é um faz de conta pra poder postar nas redes sociais e ganhar like”, (P10).

Nota-se que a maior parte dos professores não concordou com as medidas do programa Aprende Mais e elencaram uma série de problemas no mesmo: falta de formação para os profissionais, a ausência de autonomia pedagógica diante da necessidade de utilizar materiais didáticos já prontos, a criação das trilhas ou itinerários formativos no Ensino Médio que prejudicaram a formação comum, bem como o recorrente desinteresse dos estudantes.

Para a participante 2, esse aumento de carga horária gerou um efeito rebote nos estudantes, como segue: “tanto quanto foi aumentado, eu não concordo. Porque não se aprende assim, a gente tira por nós mesmos, né? A gente já tem o costume de ler mais, estudar mais, né? E já faz isso por hábito, por gostar. Não é porque aumenta nos forçando. Mas o conteúdo não se aprende dessa forma. A gente ficou com cinco, seis períodos, né? Seis períodos, oito períodos de matemática eu acho que tinha o ensino fundamental. Eles não queriam mais nem ver a gente na frente”. Para a professora, essa quantidade exagerada de períodos de matemática acabou sobrecarregando os estudantes, que se mantiveram desmotivados.

A luta por uma educação justa e igualitária exige mais do que leis: demanda sensibilidade, coragem e compromisso com a transformação social. A recomposição da aprendizagem pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais, mas sua eficácia depende da implementação adequada de políticas e programas, além do papel fundamental do professor, que deve ser o mediador entre o conhecimento sistematizado e a trajetória dos alunos (Brito; de Souza; Zuchetti, 2025).

Essa rede de apoio ao professor, que é o responsável direto pelas ações de recuperação contínua, também se manifesta no trabalho articulado com a equipe gestora das escolas, que zela pelo cumprimento legal das normativas e das orientações legais, bem como dá suporte e orientação ao professor. Essa parceria é

fundamental, pois além de levar o professor a compreender que ele não está sozinho, configura-se como um passo inicial na construção de um plano de recuperação paralela (Martins; Mendes, 2024).

As políticas educacionais pós-pandemia e as estratégias implementadas podem trazer oportunidades para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos. A adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e personalizadas, o investimento em formação continuada para os professores, a ampliação do acesso a recursos tecnológicos e à internet, a promoção da diversidade e da cultura inclusiva na escola, entre outras medidas, podem contribuir para a promoção da equidade e melhoria da qualidade do ensino. Ainda, para reconstruir e reestruturar o sistema educacional pós-pandemia, é importante adotar as melhores práticas, como a realização de diagnósticos educacionais para identificar as necessidades dos alunos, a elaboração de planos de recuperação e apoio individualizado, o incentivo à participação das famílias no processo educativo, a valorização da diversidade e da inclusão, o fortalecimento da formação docente e a ampliação do acesso à educação de qualidade para todos. Priorizar a equidade e a garantia de que nenhum aluno seja deixado para trás deve ser o foco principal das ações de reconstrução do sistema educacional pós-pandemia (Botelho; Moraes; Santos, 2024).

A análise do Eixo Temático 5 evidencia que as políticas públicas educacionais implementadas durante e após a pandemia de covid-19, embora orientadas pelo princípio da garantia do direito à educação e da permanência dos estudantes na escola, apresentaram limites significativos no que se refere à efetiva promoção da aprendizagem e à redução das desigualdades educacionais. A aprovação automática, adotada como medida emergencial nos anos de 2020 e 2021, foi compreendida pelos professores entrevistados como uma estratégia inicialmente necessária diante das condições excepcionais impostas pela crise sanitária. No entanto, sua manutenção no período subsequente revelou efeitos adversos, tais como a ampliação das lacunas de aprendizagem, a desmotivação discente, a sensação de injustiça entre estudantes e o comprometimento da qualidade do processo educativo, além de impactos psicológicos e pedagógicos de médio e longo prazo.

Os relatos dos professores demonstram, ainda, que a política de progressão continuada, ao não ser acompanhada de ações estruturadas e equitativas de acompanhamento pedagógico, acabou por reforçar desigualdades preexistentes e

produzir uma lógica de escolarização meramente protocolar, em que a aprovação não esteve necessariamente vinculada à aprendizagem efetiva. Ademais, a utilização de indicadores quantitativos, como o IDEB, sem uma leitura crítica do contexto pandêmico, contribuiu para mascarar a real situação do ensino, afastando-se do objetivo de retratar fielmente a qualidade da educação ofertada.

No que tange às políticas de recuperação das aprendizagens, especialmente aquelas implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, como o programa Avançar na Educação e o Aprende Mais, os relatos apontam para fragilidades relacionadas à falta de formação adequada dos professores, à padronização excessiva das ações, à limitação da autonomia pedagógica e ao aumento pouco efetivo da carga horária, muitas vezes dissociado de metodologias consistentes e de diagnósticos precisos das necessidades dos estudantes. Tais fatores comprometeram a eficácia das propostas de recomposição da aprendizagem, que, segundo os docentes, frequentemente resultaram apenas na recuperação de notas, e não na consolidação do conhecimento.

Dessa forma, conclui-se que a superação dos impactos educacionais da pandemia exige políticas públicas que ultrapassem soluções imediatistas e quantitativas, pautando-se em ações integradas, contextualizadas e sustentáveis. A recomposição das aprendizagens deve ser compreendida como um processo amplo, ético e político, que considere a formação integral dos estudantes, valorize o papel do professor, fortaleça a gestão escolar e assegure condições materiais, pedagógicas e humanas para o ensino e a aprendizagem. Somente por meio de políticas educacionais comprometidas com a equidade, a qualidade social da educação e o respeito às realidades locais será possível enfrentar as desigualdades agravadas pela pandemia e reconstruir um sistema educacional mais justo, inclusivo e democrático.

4.6 Eixo temático 6: Repercussões da pandemia nas avaliações externas

O sexto e último eixo de análise debruça-se sobre os reflexos da pandemia à longo prazo, especialmente as repercussões da mesma nas avaliações externas de larga escala aplicadas nas escolas públicas. A fim de compreender esse aspecto, os professores foram questionados da seguinte forma: “você avalia que os resultados

obtidos pelos estudantes nas avaliações externas como SAEB / SAERS são compatíveis com a realidade?”.

Ressalta-se que os professores não foram previamente informados sobre as notas obtidas por suas respectivas escolas nessas avaliações, ou seja, o questionamento não teve o objetivo de induzir o entrevistado a classificar o resultado como confiável ou não, mas apenas de descobrir se foi compatível com a realidade da escola levando em consideração todos os acontecimentos do período pandêmico.

O conteúdo das entrevistas indica, no entanto, que mesmo com o retorno das aulas presenciais, ainda existem lacunas de aprendizagem relativas ao período de ensino remoto e que a implementação da aprovação automática nos anos de 2020 e 2021 geraram resultados pouco confiáveis nos indicadores educacionais, principalmente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, os professores enfatizaram outro aspecto relevante: o fato de os estudantes realizarem as referidas avaliações sem seriedade, “de qualquer jeito”, ou seja, dando pouca importância às mesmas.

Antes, contudo, de analisar as respostas, é preciso compreender a importância e a finalidade das avaliações externas de larga escala na educação brasileira. As avaliações, como uma das várias estratégias implantadas pelo Estado visando a direcionar mudanças no setor educacional, servem como instrumentos da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas. A Constituição Federal de 1988, inclusive, estabelece que é dever do Estado garantir educação, bem como efetuar o levantamento anual de informações estatísticas sobre os alunos, escolas e funções docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394 de 1996, estabeleceu que uma educação que seja de qualidade, eficiente e eficaz para os educandos e para o país, precisa de uma avaliação periódica com vistas ao acompanhamento e a melhoria da educação em todo país (Paula *et al.*, 2021).

Atualmente, o ensino público no Brasil é avaliado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As turmas de Ensino Fundamental de 5º e 9º ano e 3º ano do Ensino Médio passam por avaliações externas de língua portuguesa e matemática, cujos resultados são divulgados no ano seguinte. A avaliação recebe a nomenclatura de “externa” porque é realizada por uma instituição pública, no caso o INEP, mas que não tem contato

direto com os alunos, professores e nem com a gestão da escola (Santos, 2021). A avaliação aplicada pelo INEP trata-se da prova do SAEB.

O SAEB, ou Sistema de Avaliação da Educação Básica, foi criado em 1990 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas do Brasil. Ele realiza avaliações periódicas para medir o desempenho dos alunos em diferentes níveis de ensino, contribuindo para a formulação de políticas educacionais (Lima; Nóbile, 2025). Posteriormente, seu resultado é utilizado no cálculo do IDEB, tanto por escola quanto por município e estado da federação.

No Brasil, o SAEB surge influenciado pelas diretrizes avaliativas internacionais, doravante, vários Estados criam seus próprios sistemas avaliativos. No caso do Rio Grande do Sul, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) foi criado no ano de 2005. Aplicado duas vezes ao ano, sempre nos anos ímpares, o SAEB, até a edição de 2019, foi objeto de modificações que propunham adequar o exame ao que propunham essas diretrizes internacionais. Em sua fase inicial, o exame procurava avaliar de forma amostral apenas algumas séries do ensino fundamental, mas foi sendo aprimorado com o passar dos anos. Com essas mudanças, o SAEB dá suporte para a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador que reúne os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, adquiridos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no SAEB (Paula *et al.*, 2021).

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é outro indicador importante a ser analisado, já que foi criado pelo INEP com o intuito de identificar desigualdades sociais na educação. A cada realização do SAEB, o INSE é construído a partir de dados coletados através das respostas obtidas pela aplicação do Questionário do Aluno, que busca identificar o nível de escolaridade dos pais, bem como a realidade social das famílias e a posse de bens (Lima; Nóbile, 2025).

Diante disso, quando questionados sobre a compatibilidade dos resultados das avaliações externas com a realidade escolar, os entrevistados forneceram as seguintes respostas.

“Em números, né? Em números, sim, né? Porque na realidade mesmo, né, o que que eu percebo, assim, ó, muitos alunos

fazem de qualquer jeito, né? Não sei se tu tem essa mesma percepção que eu, mas a maioria, a gente escuta assim, ah, chutei. Nem param pra tentar fazer, né? Eles nem param pra ler, sabe? Então, na verdade, não tem como, né? Então, por isso que eu digo, é só em números, né? Só em quantidade de alunos que fazem. Porque se tu for ver em aprendizado, não é compatível, né? Não, e é aquela coisa, a gente tem que pegar eles desprevenidos, né? Porque se tu avisar que vai ter a prova dia tal, eles não vêm, né? Eles nem aparecem. Tem que estar com eles aqui e dizer, ó, agora nós vamos lá fazer a prova tal. Eles nem aparecem. E eles fazem sem preparo, eles fazem, tipo, realmente, eles fazem de qualquer jeito, né? E se eles fizerem as provas de português e matemática juntos, uma, eles até lêem um pouco, depois eles já dizem que estão cansados e chutam o resto”, (P9).

“Claro que não! Claro que não! Tu sai da prova e o aluno diz “chutei tudo”. E aí me dá uma raiva, sabe? E assim, não sei de que maneira tu pensa isso. Claro, os concursos vestibulares também são de forma objetiva. Mas como é que vai saber se o aluno realmente sabe? Tipo, ó, marquei a opção A, tá, marcou. Tá, mas agora me diz como é que... Por que que tu marcou essa, né? Não, aí já é outra desculpa. Qual foi teu raciocínio? É que nem a interpretação. Ah, tu conseguiu interpretar, tá, mas me diz agora o que você compreendeu. Ah, tu sabe resumir o texto? Não. Já travou tudo. E a mesma coisa ali, pode ser que foi, que realmente tem alunos ali... Não, a gente sabe que são poucos, mas tem, né? ...Que fizeram de forma séria, mas e se tu for muito boa no chute? Não sei, sei lá, que outra maneira que daria, mas teria que ser uma coisa mais sólida, sabe? Isso é muito raso. Não é. Não, não consegue refletir a realidade. Não mesmo”, (P3).

“Não. Não, porque muitos alunos não tentam fazê-los, não levam as provas a sério. Por mais que a gente tente o objetivo, tem alunos que não se dão o trabalho de ler as questões. Por

mais que a escola prometa que lá longe eles vão perceber a importância, que vai tudo isso, que vai tudo aquilo, eles não levam as provas muito a sério. É feito de qualquer jeito”, (P1).

“Não, eles levam muito na brincadeira”, (P7).

“De forma alguma, não são compatíveis com a realidade. São ruins? São. Os alunos não estão no nível bom? Não estão, até porque eu estava falando sobre isso e apontando sobre isso, mas eles fazem essas avaliações com um descaso, e por mais que a gente tente conscientizar, que a gente tente orientar eles fazem com um descaso total, de qualquer jeito, qualquer professor de sala de aula sabe que eles não levam a sério”, (P10).

A partir das falas apresentadas, é possível concluir que, na percepção dos professores entrevistados, os resultados das avaliações externas na educação básica não refletem de forma fidedigna a realidade da aprendizagem dos estudantes. De modo recorrente, os docentes apontam que os alunos não realizam essas avaliações com seriedade, frequentemente respondendo de forma aleatória, sem leitura atenta das questões ou mobilização de estratégias cognitivas, o que compromete a validade pedagógica dos resultados obtidos.

As falas evidenciam, ainda, que tais avaliações acabam sendo compreendidas mais como um instrumento quantitativo, voltado ao registro numérico da participação dos estudantes, do que como um diagnóstico qualitativo do aprendizado. A ausência de engajamento dos alunos, aliada à falta de preparo e ao cansaço durante a realização das provas — especialmente quando aplicadas de forma extensa ou conjunta — contribui para resultados que os professores consideram rasos e desconectados da prática cotidiana da sala de aula.

Além disso, os docentes questionam o formato predominantemente objetivo dessas avaliações, argumentando que ele limita a compreensão do raciocínio dos estudantes e não permite verificar processos como interpretação, argumentação e construção do pensamento. Assim, mesmo quando há acertos, estes nem sempre correspondem a um conhecimento efetivamente consolidado, mas, por vezes, ao acaso ou ao “chute”.

Uma das professoras entrevistadas considerou que o resultado obtido na sua escola é compatível com a realidade, levando em conta que a escola não teve uma boa nota no SAEB, e buscou compreender o motivo do mau desempenho dos estudantes. Para a participante 8, “na nossa escola, a gente teve um índice bem baixo no ano passado. E o ensino médio e o ensino fundamental ficou com nota 4, né? E o quinto ano, que atingiu 6, se não me engano, 6,1. A gente atribuiu ao celular na sala de aula, né? Eles se desfocam. Daí tu dizia que não podia usar. Daí quando eu virava para o quadro, eles pegavam para usar. O foco deles é o vício, né? Nas redes sociais, enfim. E aí o quinto ano não tinha, né? Porque até o quinto ano eles não portavam o celular. E aí a gente atribuiu à utilização. Ficou bem claro as diferenças”.

O uso do celular durante a realização das avaliações externas também foi um aspecto levantado pela participante 11 ao afirmar sobre a discrepância entre a realidade das escolas e os resultados obtidos nessas avaliações. Para a professora, “Não, né? É aquela questão que a gente já tinha comentado, né? Nós ficamos sempre em dúvida se aquilo ali é o conhecimento que eles têm ou eles não se interessam em fazer aquilo. Nós não temos como saber. Como eles ficam na sala com outra aplicadora, a gente não sabe até que ponto ela controla realmente esse uso do celular”.

O uso de aparelhos eletrônicos portáteis de uso pessoal, como celulares e smartphones, foi proibido nas escolas públicas e privadas de todo o país no dia 13 de janeiro de 2025, quando foi sancionada a lei nº 15.100. De acordo com a participante 4, os resultados já podiam ser observados ao longo do ano letivo de 2025, pois “eu acredito que este ano ficou um pouquinho melhor quando foi retirado o celular. Então, a gente já conversou, a gente já percebeu um pouco mais de interesse de estudar, de pesquisar”.

Para Sturion e Malheiros (2024), existe a noção de que os resultados de provas padronizadas, aplicadas para todo um país, ou estado, tem o poder de gerar dados sobre a real situação das escolas e salas de aula. Porém, uma avaliação dessa natureza não consegue avaliar os processos presentes no interior das instituições escolares e que resultam em tais dados. Dessa forma, a retórica de que os resultados de avaliações externas são o reflexo nítido das realidades escolares não pode ser entendida como algo além do que é, uma ilusão.

Nesse sentido, é unânime entre os educadores o conceito de que outros fatores extra escolares também estão associados aos resultados obtidos. Os aspectos familiares, as relações sociais dos alunos, o grau de escolaridade dos pais, nível socioeconômico, racial, infraestrutura das instituições de ensino, formação e experiência dos professores, idade e motivação do aluno também afetam consideravelmente o desempenho dos adolescentes do ensino médio nas avaliações (Lima; Nóbile, 2025)

A participante 2 foi além na tentativa de compreender o desempenho dos estudantes da sua escola nas avaliações externas. Para a professora, “sim, os resultados são compatíveis com a realidade que nós temos. Um dos problemas é compreender como é como que é feita essa avaliação. Porque quando a gente faz uma avaliação na escola, por exemplo, a gente dá dez questões e o aluno acertou oito. A gente não faz essa avaliação por habilidade. E o SAEB, eles fazem por habilidade, né? Então, se o aluno acertou uma habilidade que ela é mais desafiadora e errou uma questão que cobrava uma habilidade que é mais fácil, compreende-se que o aluno chutou. Chutou bem, digamos assim, né? Exatamente. Isso não é considerado, né? Por isso que a pontuação cai. Acredito que nós mesmos, professores, esse incentivo que a gente tem que conseguir fazer com que o aluno compreenda a importância dessa avaliação. Porque não é que eles não sabem fazer, eles não querem fazer, né? Mas se eles tivessem um pouco mais de esforço, talvez a taxa ia melhorar, né? Ia melhorar. Vindo agora, do ano passado, a nossa escola conseguiu melhorar um pouco, né? Mas não é grande coisa ainda, né? E a gente está na batalha para conseguir melhorar mais. Eu acredito que vamos conseguir”.

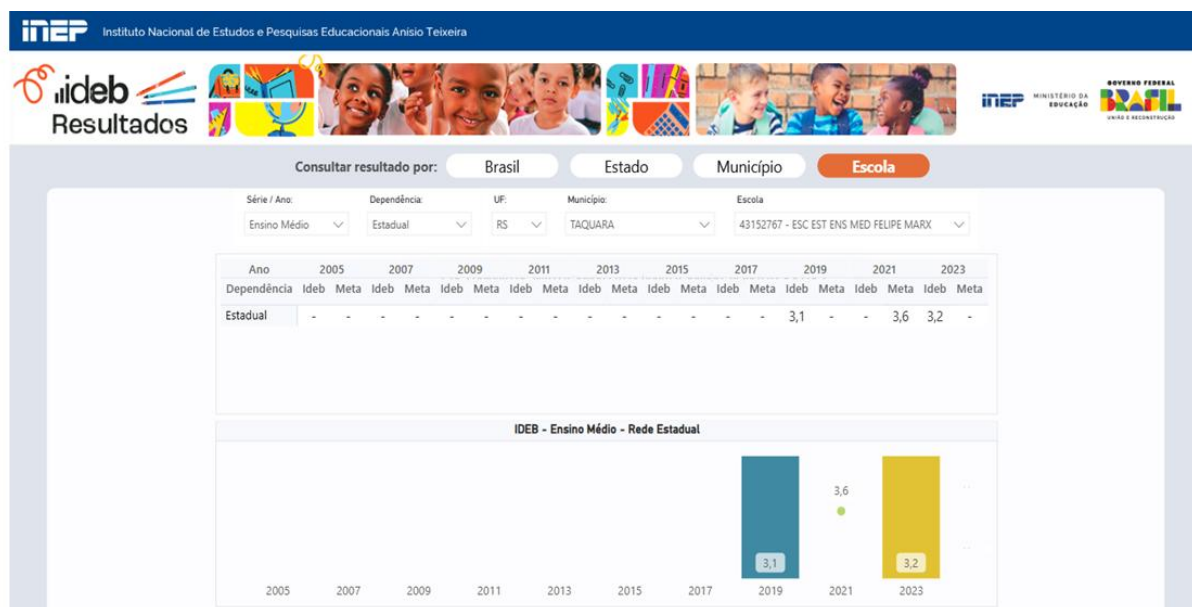
Há, portanto, percepções divergentes entre os professores quanto à compatibilidade dos resultados das avaliações externas com a realidade escolar, sendo que parte deles reconhece os índices obtidos como coerentes com o contexto vivenciado, desde que considerados os múltiplos fatores que interferem no desempenho dos estudantes. Entre esses fatores, destaca-se o uso do celular em sala de aula, apontado como elemento de dispersão e prejuízo à concentração, o que ajuda a explicar diferenças de desempenho entre etapas de ensino. Além disso, o trecho evidencia que os resultados das avaliações externas não podem ser interpretados de maneira isolada ou simplificada, uma vez que não contemplam os processos internos das escolas nem as complexas condições extra escolares que

influenciam a aprendizagem. Aspectos socioeconômicos, familiares, estruturais e motivacionais, bem como o próprio formato das avaliações por habilidades, interferem diretamente na pontuação final e na leitura dos dados.

Aplicado bianualmente em anos ímpares, o SAEB não foi suspenso durante a pandemia de covid-19, ocorrendo normalmente no ano de 2021, ainda que com algumas adaptações. Para o participante 5, a aplicação da avaliação durante a pandemia, somada à dificuldade de abordar todos os conteúdos previstos na grade curricular geraram resultados pouco confiáveis. Para o professor, as avaliações não refletem a realidade, pois “a gente não consegue trabalhar todos os conteúdos que caem ali, nessas provas externas, né? Principalmente durante a pandemia. Então é um pouco fictícia, meio fantasiosa essas provas externas que vêm pra nós. E eles fazem meio que... É porque eles cobram que a gente meio que aprove a maioria. E daí as provas que vêm, vem em um nivelamento muito absurdo. Por isso que às vezes caem conteúdos que tu não conseguiu nem ver com eles, né? Eu vejo isso como fundamental. Exato, então meio que fantasiosa essas provas externas que vêm pra nós”.

Esse posicionamento do participante 5 reflete perfeitamente o resultado das notas do IDEB no ano de 2021. Como nenhum aluno pôde ser retido em 2020 e 2021, todas as escolas tiveram aumento na nota, o que de forma alguma representa a realidade quanto ao aprendizado efetivo dos estudantes. As seis escolas que serviram de cenário para esse estudo tiveram aumento na nota do IDEB, como pode ser observado abaixo.

Figura 4 - Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx no IDEB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx, de Taquara, foi de uma nota 3,1 para 3,6 entre os anos de 2019 e 2021, ou seja, houve aumento de 0,5 pontos.

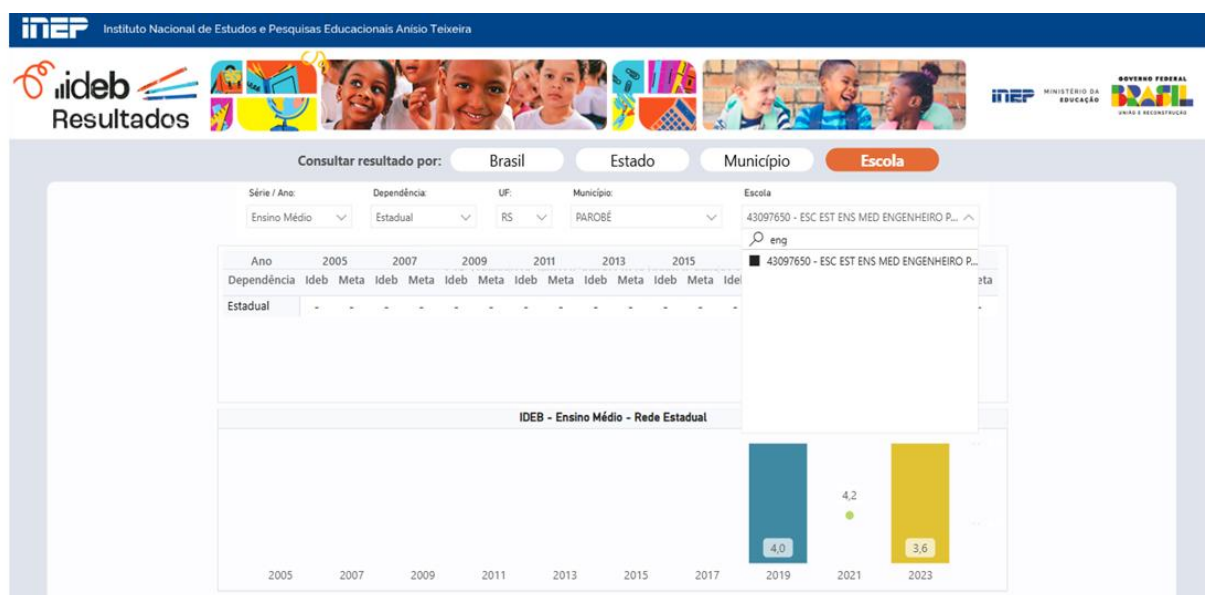
Figura 5 - Desempenho do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt no IDEB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

O Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt, localizado em Igrejinha, já partiu de uma nota maior e teve acréscimo de 0,4 pontos, indo de 3,7 em 2019 para 4,1 em 2021.

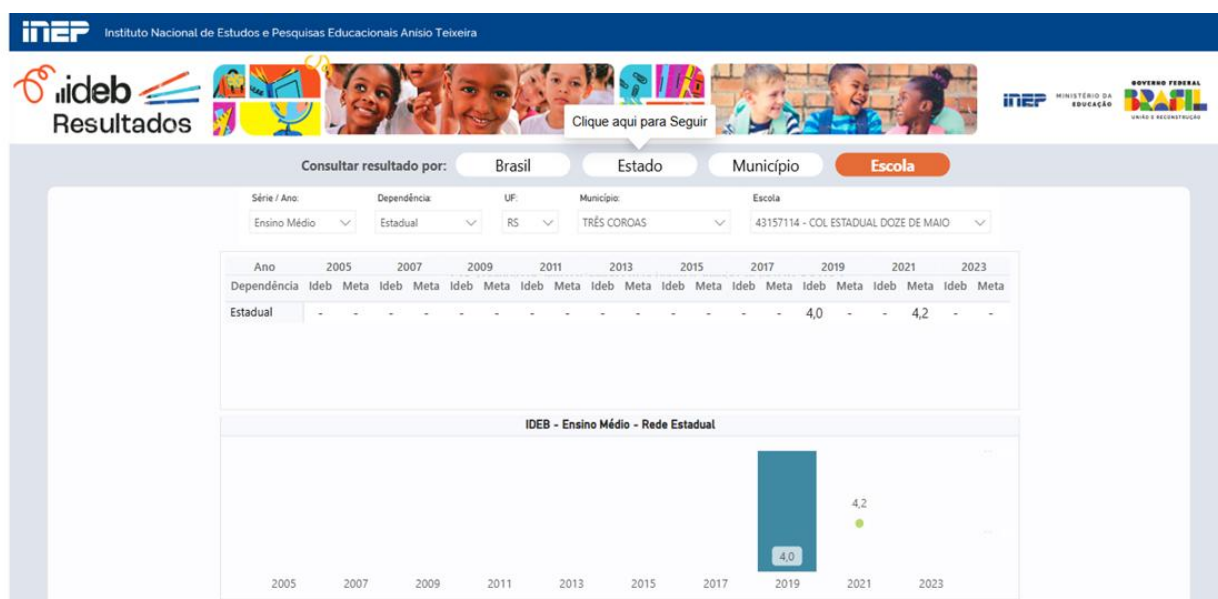
Figura 6 – Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé no IDEB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

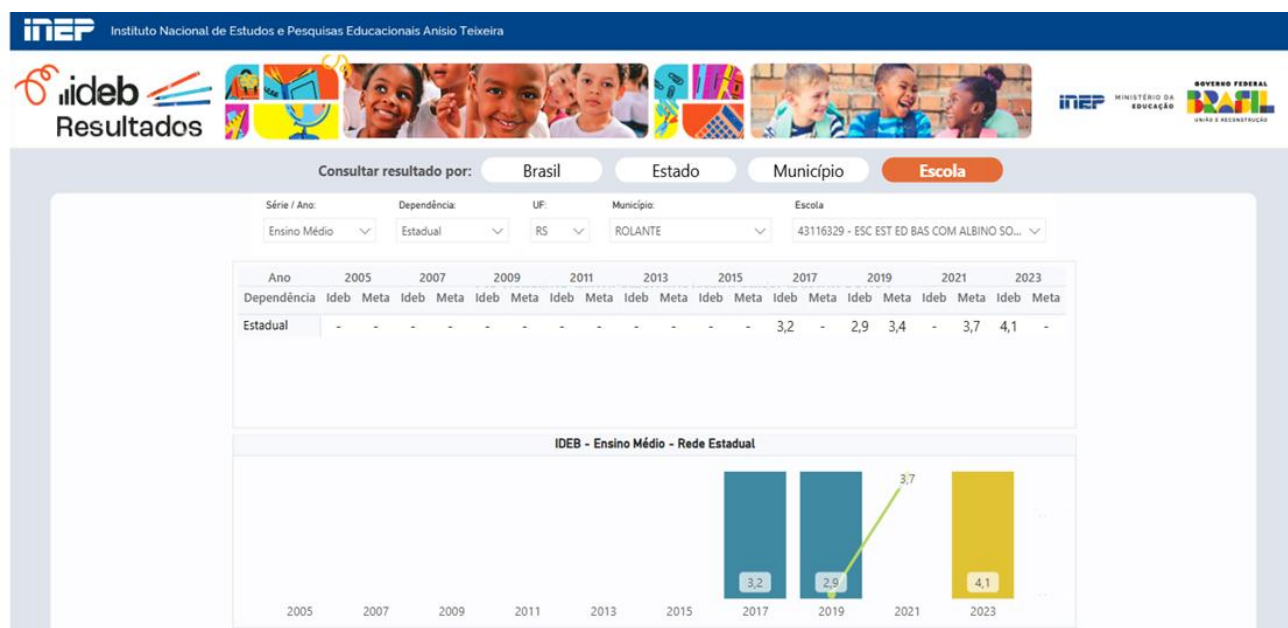
A Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé, do município de Parobé, apresentou um pequeno aumento na nota, subindo de 4,0 para 4,2 entre 2019 e 2021. O Colégio Estadual Doze de Maio, localizado em Três Coroas, obteve o mesmo resultado, conforme segue.

Figura 7 – Desempenho do Colégio Estadual 12 de Maio no IDEB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

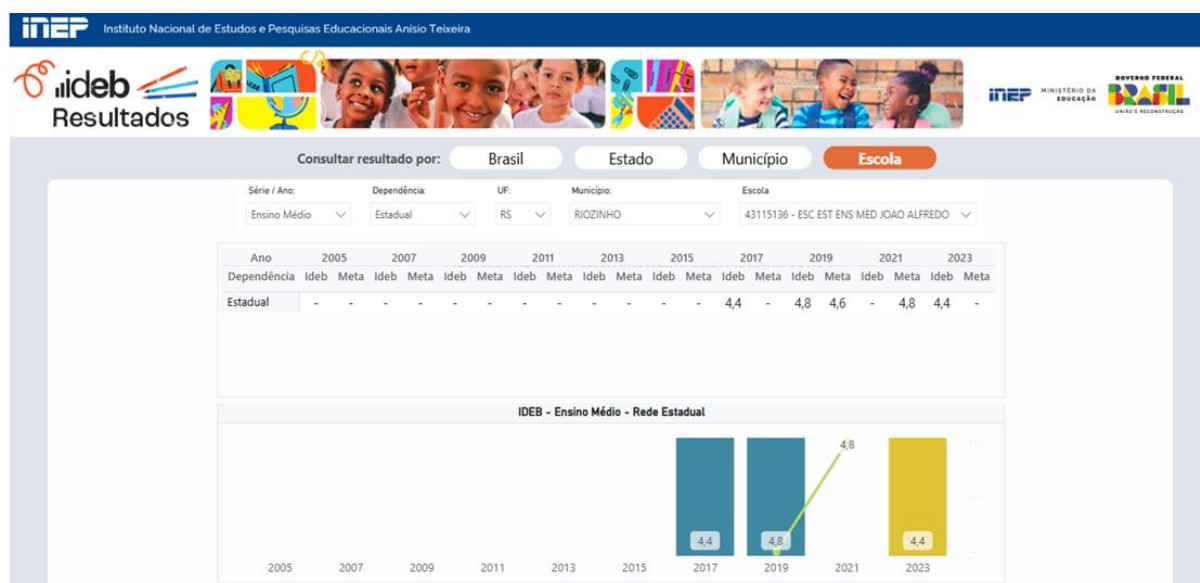
Figura 8 - Desempenho da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz no IDEB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz, de Rolante, foi, entre as escolas pesquisadas, a que obteve maior aumento na nota do IDEB entre 2019 e 2021. A escola saiu de um resultado 2,9 e pulou para 3,7, ou seja, teve um aumento de 0,8 pontos na nota.

Figura 9 – Desempenho da Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo no IDEB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Por fim, a Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo, localizada em Riozinho, manteve a mesma média de 4,8 nos anos de 2019 e 2021, não tendo aumento na nota.

Assim, percebe-se que as notas do IDEB geradas no ano de 2021 não são uma representação da realidade, pois não levou-se em conta a aprendizagem efetiva dos estudantes, apenas as taxas de aprovação do período. A partir de um estudo realizado no estado de Minas Gerais com estudantes da rede estadual sobre os impactos da pandemia de covid-19 nos indicadores educacionais, Soares *et al.* (2025) concluíram que os dados indicaram uma queda expressiva no desempenho escolar dos alunos durante o referido período, resultado direto de fatores como a transição repentina para o ensino remoto, a falta de infraestrutura adequada e as desigualdades socioeconômicas que limitaram o acesso à educação de qualidade. Além disso, o estudo apontou que o impacto da pandemia não foi homogêneo, variando conforme a escola e as disciplinas, o que demonstra a necessidade de abordagens diferenciadas para responder às diversas realidades dos alunos. A pesquisa também destacou a urgência de implementar intervenções educativas voltadas para a recuperação da aprendizagem. Nesse sentido, propôs-se o desenvolvimento de um Plano de Ação Educacional com estratégias específicas para mitigar os problemas identificados e apoiar os alunos na superação das dificuldades.

Lima e Nóbile (2025) conduziram estudo semelhante no Rio Grande do Sul com estudantes do Ensino Médio e afirmam que, ao longo dos anos, à medida que as escolas iam sendo avaliadas, o estado que era classificado como superior à média brasileira não evoluiu dentro da média geral, que é o desempenho apresentado pelas escolas públicas e privadas, conjuntamente. Assim, acabou perdendo posições no ranking brasileiro das escolas públicas. Segundo os autores, no entanto, alguns critérios que envolvem a estrutura familiar devem ser observados nos alunos do Rio Grande do Sul para avaliá-los, e as análises evidenciam que alunos com ambos os pais vivendo juntos, demonstram melhor desempenho nas avaliações do que alunos com pais separados, além da importância que a família do estudante dá aos estudos e o quanto os incentiva a se dedicar.

Entretanto, tais fatores demonstram que apesar de avaliações como SAEB e Enem serem importantes para nortear a educação em relação aos seus pontos fortes e suas fragilidades, elas não abarcam as subjetividades socioeconômicas dos alunos, que são cruciais para sua permanência e bom desempenho. No período que marca o fim da pandemia, os dados mostram que os resultados das avaliações tiveram declínio, sendo consequência da falta de acessibilidade de grande parte dos brasileiros às tecnologias que foram utilizadas no período pandêmico para manter as aulas e o contato com os estudantes. Sendo assim, a disparidade observada entre os resultados dos alunos, se deve às características muito mais pessoais do que das escolas em si. O que exige ainda mais atenção do poder público, já que a diferença entre resultados de alunos em situação de vulnerabilidade social e alunos das redes privadas de ensino foi agravada pela pandemia e pode causar um verdadeiro abismo social se não corrigido nos próximos anos (Lima; Nóbile, 2025).

Dito isso, torna-se importante analisar os resultados obtidos pelas escolas pesquisadas na avaliação do SAEB do ano de 2023, última edição com os dados divulgados, e que permite uma melhor compreensão dos reflexos da pandemia de covid-19 na aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio. Ressalta-se, novamente, que o SAEB avalia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e expressa seus resultados através de escalas de proficiência, ou seja, apesar de atribuir uma pontuação final ao desempenho dos estudantes por escola, a avaliação discrimina o resultado em níveis. Dito de outra forma, é possível visualizar quais habilidades os estudantes atingiram com mais facilidade e quais não foram atingidas.

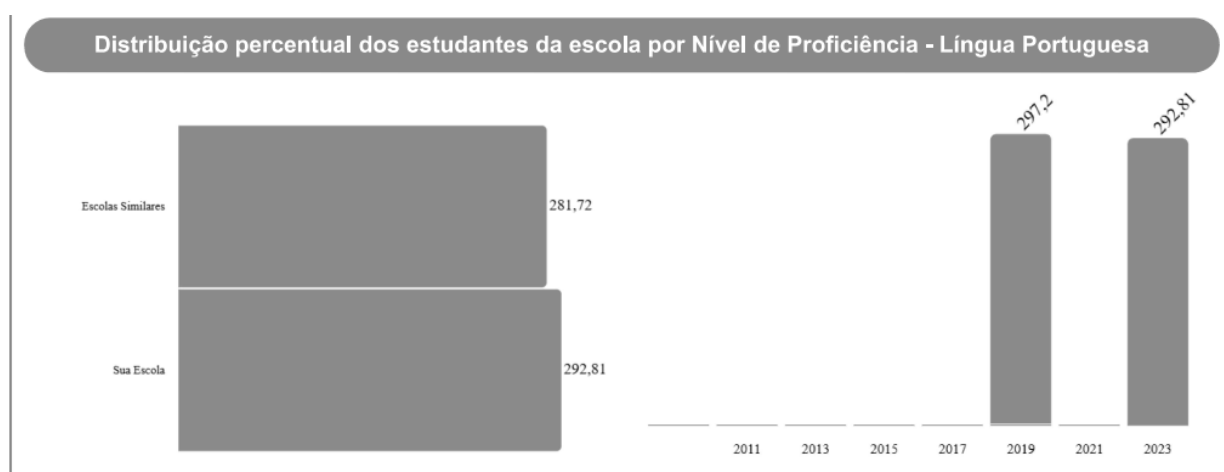
Para uma compreensão mais clara e objetiva das pontuações alcançadas através das notas de proficiência média, o Inep utiliza uma escala de proficiência que varia de 1 a 9. Dessa forma, é possível identificar se os alunos estão desenvolvendo novas competências de acordo com a escala em que estão inseridos, resultando em uma análise do ensino direcionada aos intervalos de pontuação alcançados (Lima; Nóbile, 2025).

No entanto, foi possível observar que faltam dados sobre o desempenho das escolas nas últimas edições do SAEB. No boletim de desempenho por escola, divulgado pelo próprio Inep, nem todas as escolas têm os mesmos dados disponíveis. Das seis escolas pesquisadas, o Colégio Estadual 12 de Maio, de Três

Coroas, foi o único que não tinha boletim de desempenho disponível no banco de dados do Inep. Apesar de aplicado a cada dois anos, nem todas as escolas dispõem dos dados relativos à todas as edições no boletim de desempenho do Inep, como pode ser observado a seguir.

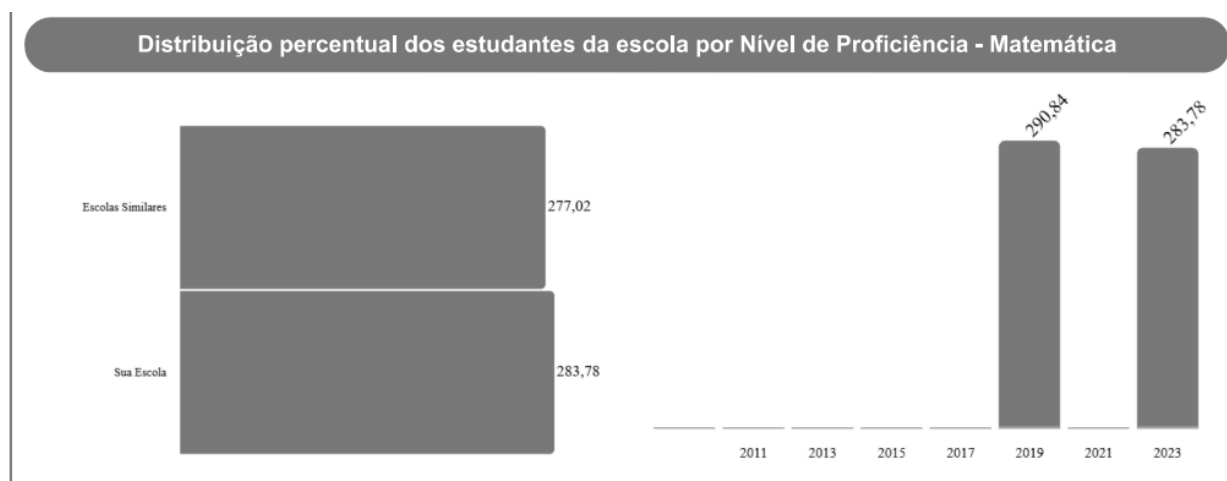
No caso da Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx, de Taquara, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio tiveram queda no desempenho em ambas as disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática. Para essa escola, o Inep disponibilizou a nota relativa às avaliações do SAEB dos anos de 2019 e 2023, apenas. Apesar desse recorte, esse período permite verificar o desempenho dos estudantes pré e pós pandemia de covid-19.

Figura 10 – Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx em Língua Portuguesa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

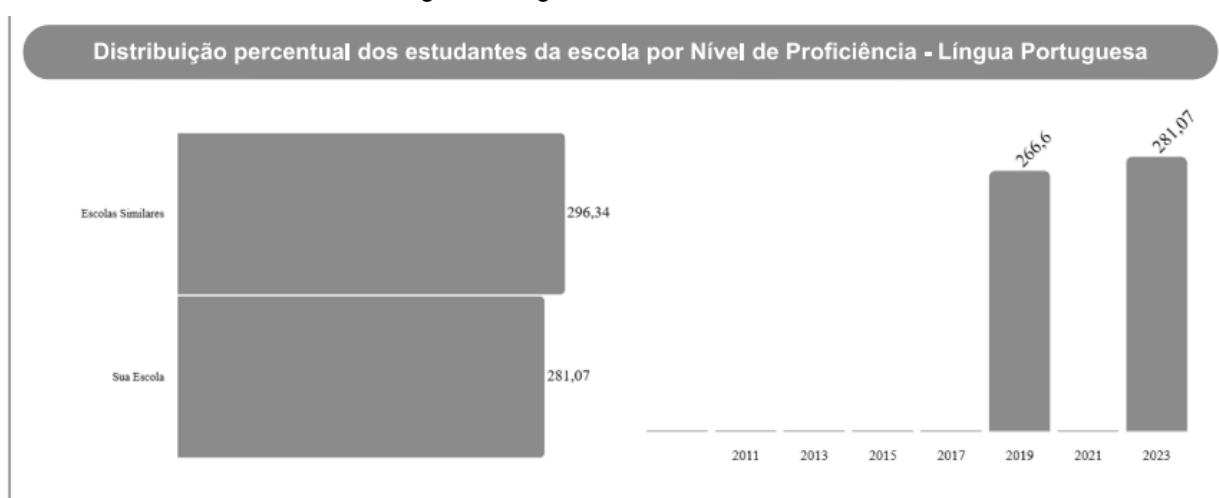
Figura 11 – Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Felipe Marx em Matemática



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

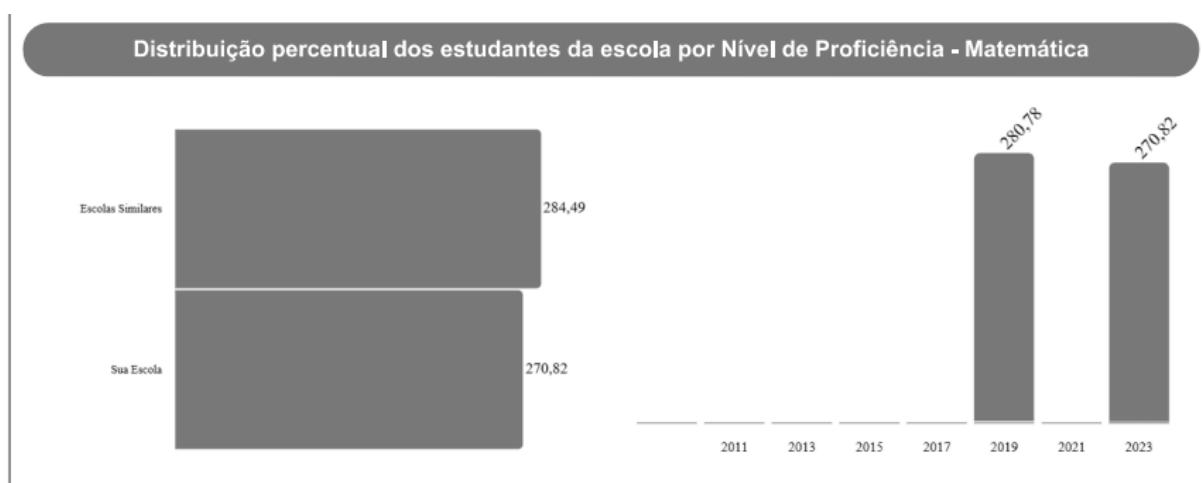
Observa-se queda nas médias de desempenho nas duas disciplinas, sendo o pior resultado em Matemática, com queda de praticamente 7 pontos. Diferentemente de Taquara, sua vizinha, Parobé, apresentou aumento na média de Língua Portuguesa no mesmo período avaliado (2019 e 2023). Em Matemática, porém, os estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé também apresentaram queda nas médias, conforme segue.

Figura 12 – Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé em Língua Portuguesa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

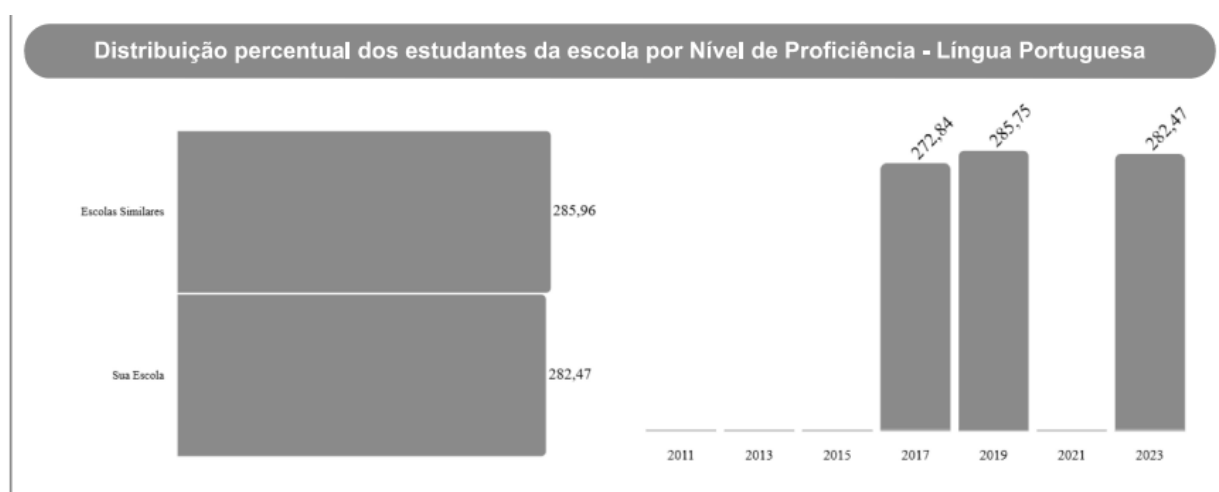
Figura 13 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Parobé em Matemática



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

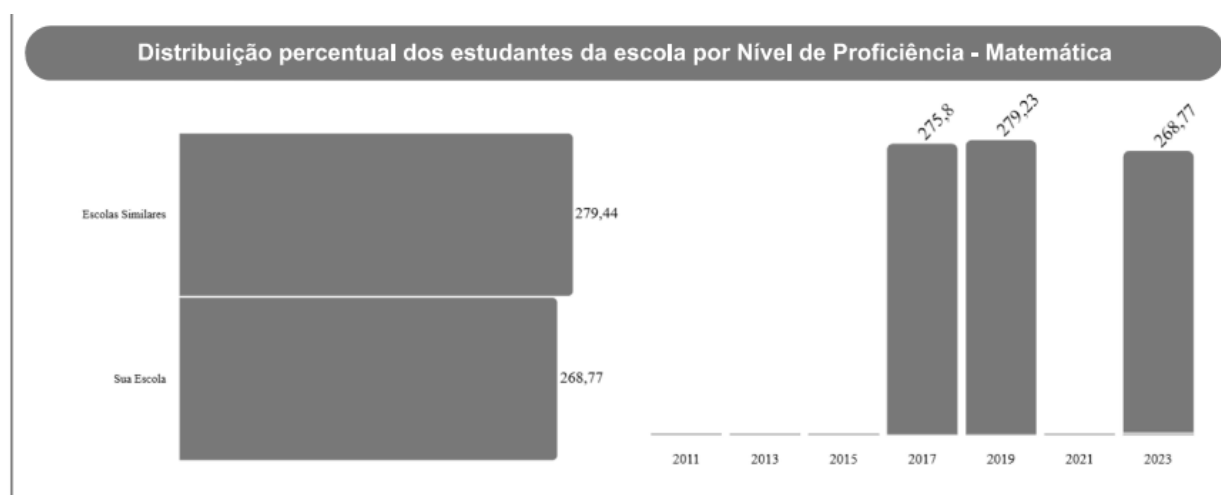
Assim como em Taquara, a Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo, de Riozinho, também teve queda na média das duas disciplinas avaliadas. No caso dessa escola, porém, o Inep também disponibilizou a nota relativa ao SAEB de 2017, além de 2019 e 2023. Dessa forma, fica ainda mais evidente o quanto a pandemia impactou a aprendizagem e o desempenho dos alunos na referida avaliação.

Figura 14 – Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo em Língua Portuguesa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Figura 15 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Ensino Médio João Alfredo em Matemática

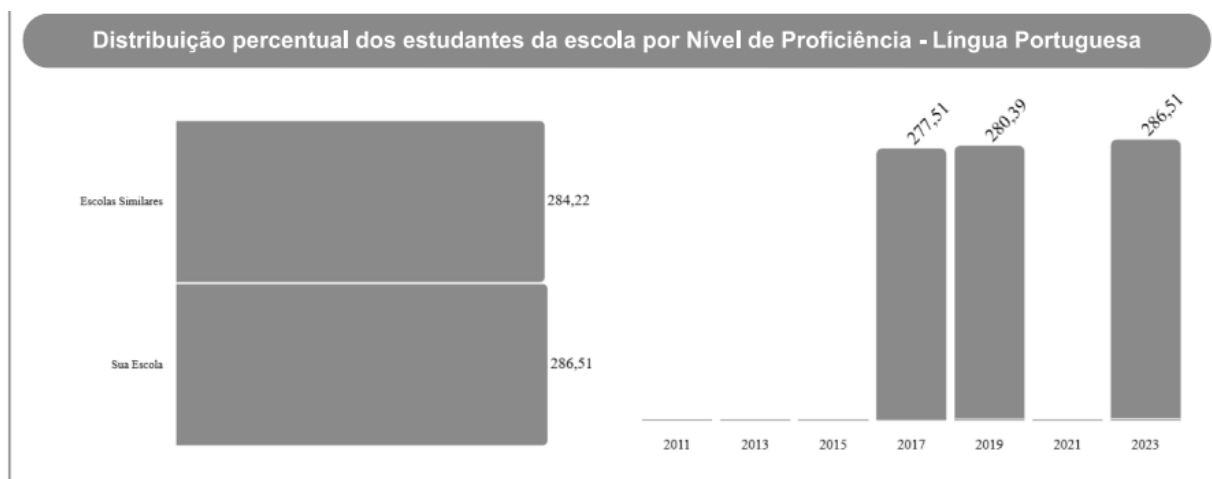


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz, de Rolante, também teve divulgadas as notas relativas à 2017, 2019 e 2023. Contudo,

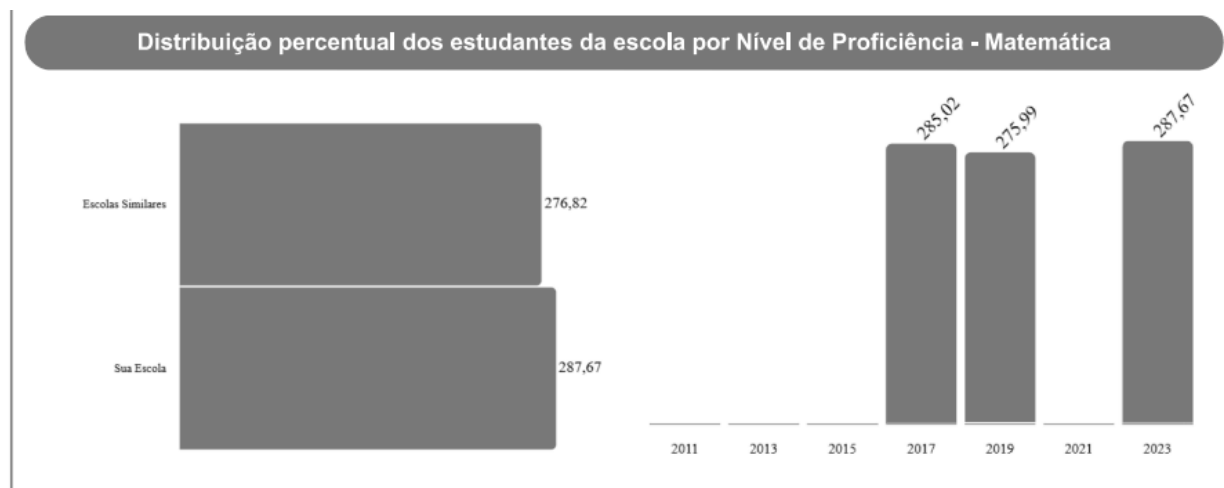
diferentemente das outras escolas, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio tiveram aumento nas médias em ambas as disciplinas avaliadas.

Figura 16 – Notas do SAEB da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Língua Portuguesa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

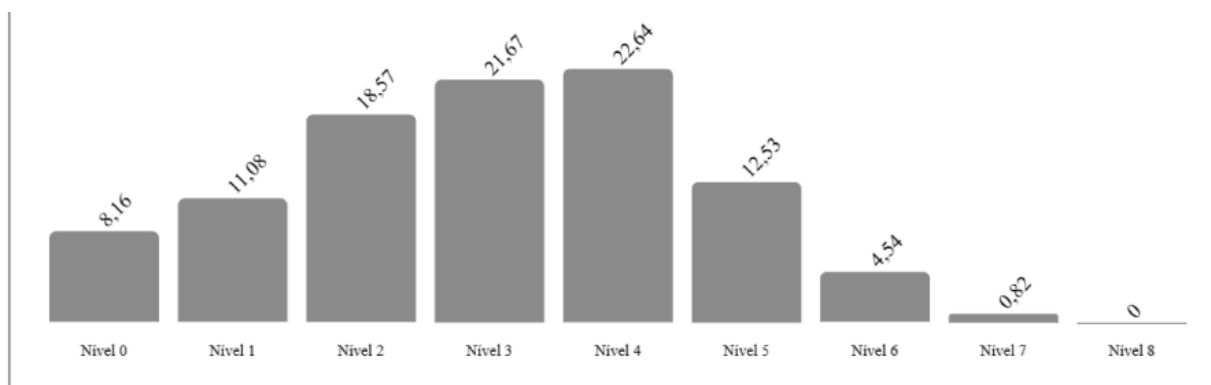
Figura 17 - Notas do SAEB da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Matemática



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Esse resultado, porém, deve ser interpretado com cuidado. Apesar do aumento nas médias, os alunos dessa escola não atingiram os maiores níveis de proficiência em nenhuma das disciplinas avaliadas. No caso de Língua Portuguesa, a maior parte dos estudantes alcançou os níveis de proficiência 3 e 4 e nenhum atingiu o último nível.

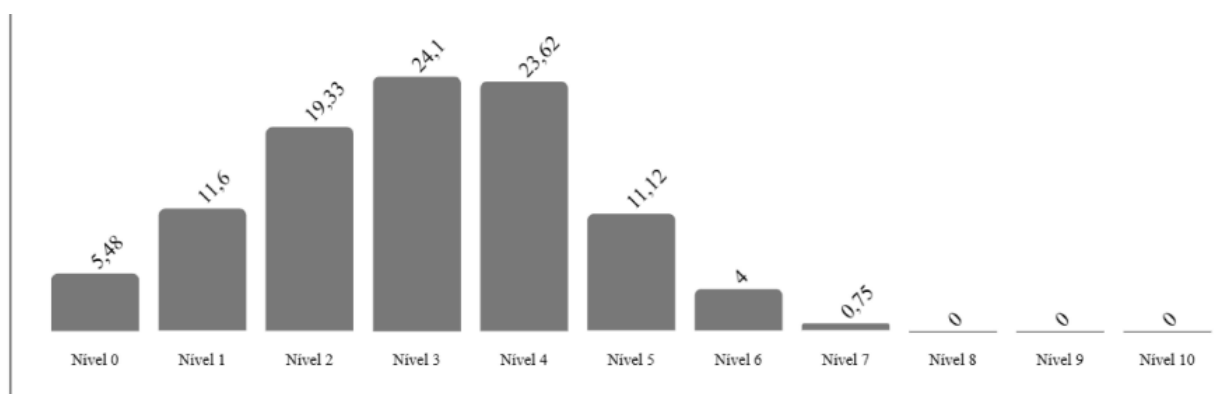
Figura 18 – Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Língua Portuguesa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

O mesmo pode ser observado na disciplina de Matemática, conforme segue.

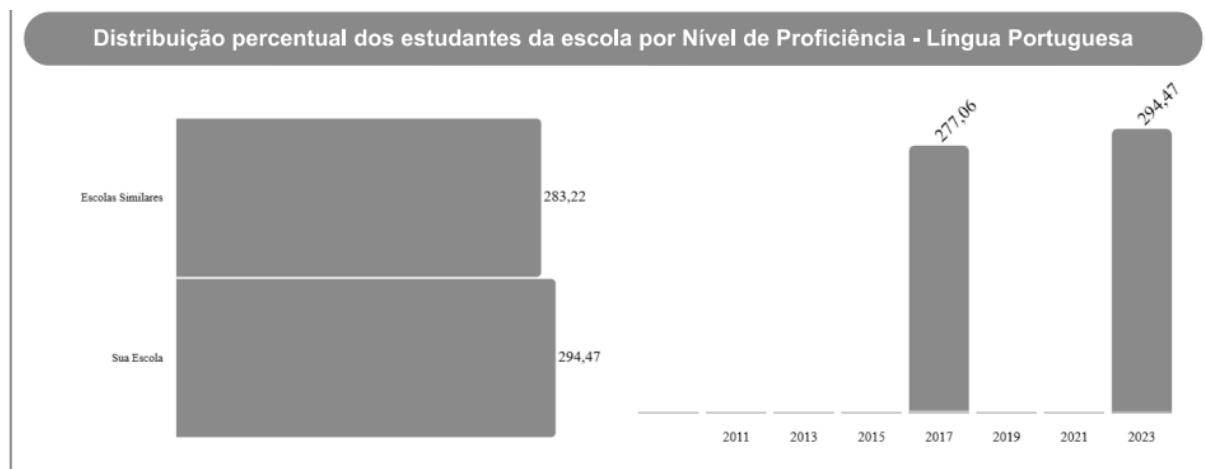
Figura 19 - Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos da Escola Estadual de Educação Básica Comendador Albino Souza Cruz em Matemática



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

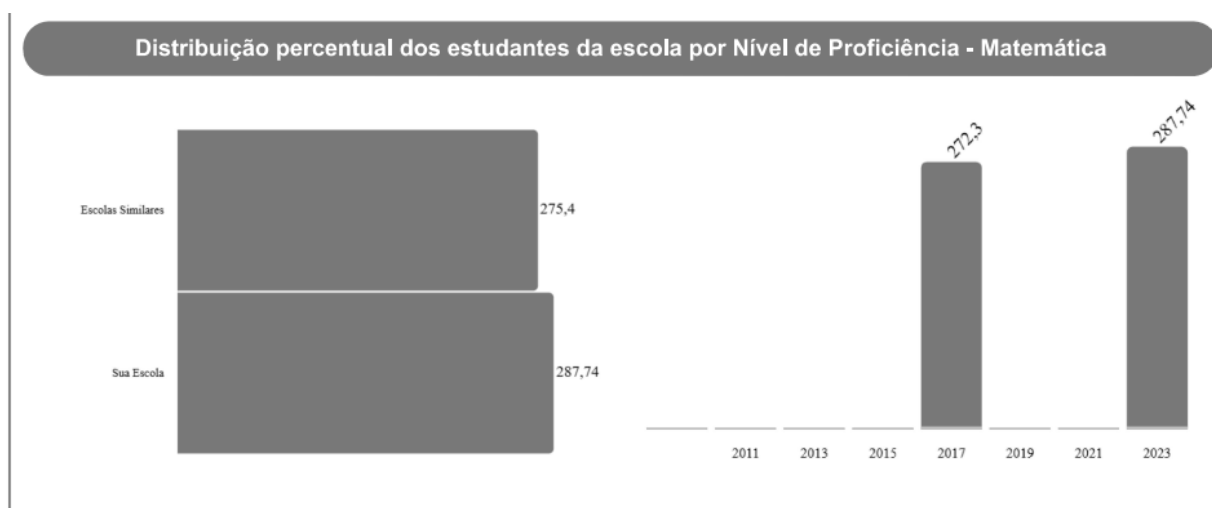
Assim como a escola de Rolante, o Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt, de Igrejinha, também apresentou aumento nas médias das duas disciplinas avaliadas no SAEB. A diferença ficou quanto aos períodos disponibilizados pelo Inep. No caso de Igrejinha, há dados relativos às edições de 2017 e 2023, apenas.

Figura 20 – Notas do SAEB do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Língua Portuguesa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

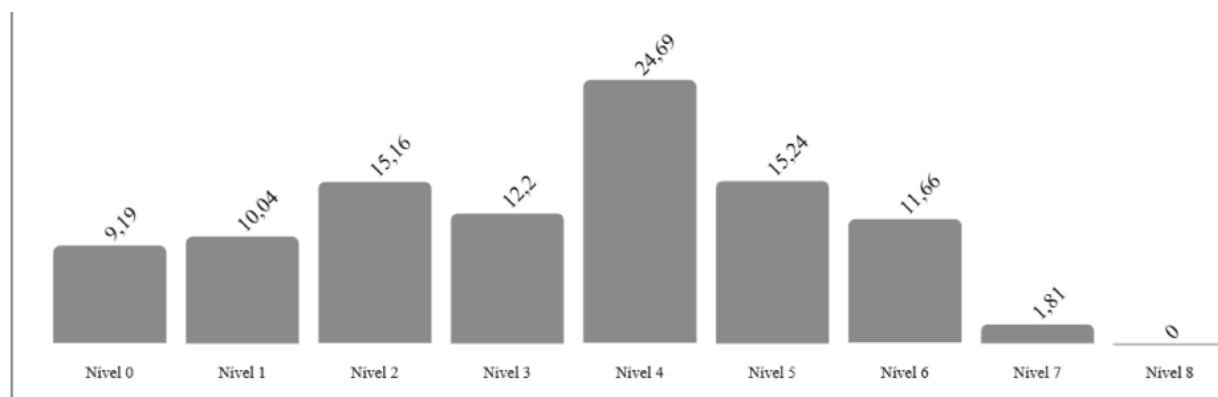
Figura 21 - Notas do SAEB do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Matemática



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da escola de Igrejinha, porém, tiveram melhores resultados por nível de proficiência, como pode ser observado na sequência.

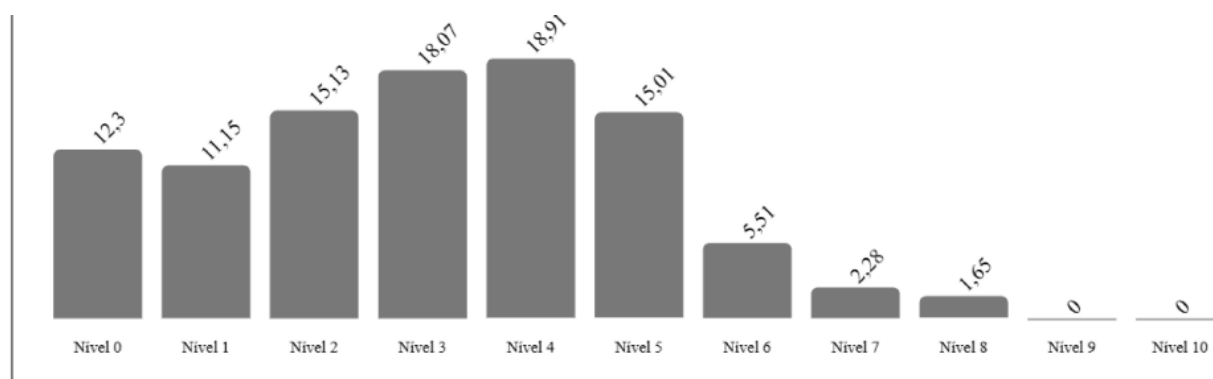
Figura 22 – Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Língua Portuguesa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Em Língua Portuguesa, a maioria dos estudantes ficou nos níveis de proficiência 4 e 5. Em Matemática, os melhores resultados ficaram nos níveis 3 e 4, mas um pequeno percentual dos estudantes atingiu o nível de proficiência 8.

Figura 23 - Níveis de aprendizado atingidos no SAEB pelos alunos do Instituto Estadual de Educação Olívia Lahm Hirt em Matemática



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Evidentemente que as escolas das cidades pesquisadas, que compõem o Vale do Paranhana, são apenas um recorte e não podem servir de referência para analisar o Estado do Rio Grande do Sul como um todo. Nesse sentido, Lima e Nóbile (2025) se propuseram a analisar os dados relativos às edições do SAEB e do Enem no período entre 2019 e 2021, com o objetivo de compreender os reflexos da pandemia de covid sobre os estudantes de Ensino Médio do Rio Grande do Sul.

Sobre os pontos de proficiência média, é possível identificar que o estado do Rio Grande do Sul apresentou valores maiores em relação à média nacional nas

duas disciplinas analisadas e nos dois anos de aplicação da prova. Apesar de alcançar pontuações médias mais elevadas, a faixa de nível do estado do Rio Grande do Sul que não permaneceu consistente com a do Brasil foi referente ao ano de 2021 na disciplina de Matemática, já que a média nacional atingiu apenas o nível 2 enquanto a do estado gaúcho permaneceu no nível 3 (Lima; Nóbile, 2025).

Nos anos de 2019 e 2021, tanto em âmbito nacional quanto em relação ao estado gaúcho, no que se refere a disciplina de Língua Portuguesa, os estudantes eram capazes de identificar informações explícitas em diversos tipos de textos, reconhecer variantes linguísticas, estabelecer conexão entre os sentidos marcados por conjunções, dentre outras atribuições. Contudo, em 2021, por terem regredido na disciplina de Matemática, a média dos estudantes nacionais indicaram que eles eram capazes de reconhecer coordenadas em planos cartesianos, o valor de uma função afim, progressão aritmética, dentre outras habilidades. Por outro lado, os estudantes gaúchos se encontravam em níveis mais avançado por terem desenvolvido mais competências ao incluírem no seu rol de aprendizado habilidades além das apresentadas pelos estudantes brasileiros como capacidade de determinar proporções, gráfico de setores, interpretar gráficos de funções quadráticas, dentre outras (Lima; Nóbile, 2025).

Além disso, o indicador de suporte para estudo remoto indicou que cerca de 63,4% dos alunos do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul possuíam alto ou muito alto suporte durante a pandemia. Enquanto isso, apenas 46,6% dos estudantes brasileiros possuíam suporte alto ou muito alto no mesmo período. Isso indica que, apesar da melhoria socioeconômica das famílias brasileiras em geral, o país não conseguiu acompanhar o mesmo desenvolvimento em relação ao apoio ofertado aos estudantes durante o estudo remoto. Contudo, o estado do Rio Grande do Sul conseguiu conceder suporte educacional para mais da metade dos estudantes, indicando que este fator pode ter influenciado nas maiores médias de proficiência do estado em relação ao país (Lima; Nóbile, 2025).

A análise das repercussões da pandemia de covid-19 nas avaliações externas de larga escala evidencia que os resultados obtidos por meio de instrumentos como o SAEB, o SAERS e o IDEB devem ser interpretados com cautela, sobretudo quando considerados como reflexo direto da aprendizagem dos estudantes. As falas dos professores entrevistados revelam um consenso predominante de que tais avaliações, em muitos casos, não conseguem representar de forma fidedigna a

realidade escolar, uma vez que são atravessadas por fatores como a falta de engajamento dos estudantes, a realização das provas sem seriedade, o uso inadequado de dispositivos eletrônicos e as limitações inerentes ao próprio formato das avaliações.

Os dados analisados demonstram que a aplicação das avaliações externas durante o período pandêmico, aliada à política de aprovação automática nos anos de 2020 e 2021, produziu indicadores inflacionados, especialmente no IDEB de 2021, que não correspondem ao nível real de aprendizagem dos estudantes. O aumento das notas observado nas escolas investigadas não reflete avanços pedagógicos consistentes, mas está fortemente associado ao fluxo escolar artificialmente elevado, o que compromete a função diagnóstica desses indicadores.

Ao mesmo tempo, a análise das edições mais recentes do SAEB, particularmente a de 2023, permite identificar de forma mais clara os impactos de longo prazo da pandemia na aprendizagem, evidenciando quedas significativas nas médias de proficiência, sobretudo em Matemática, e a permanência dos estudantes em níveis intermediários ou baixos de desempenho. Mesmo nos casos em que houve aumento nas médias, observa-se que poucos alunos alcançaram os níveis mais elevados de proficiência, o que indica avanços limitados e desiguais.

Outro aspecto relevante diz respeito às desigualdades socioeconômicas e às condições extraescolares que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes. Fatores como o nível socioeconômico, o suporte familiar, a infraestrutura das escolas, o acesso às tecnologias e o apoio ao estudo remoto mostraram-se determinantes para explicar as diferenças observadas entre escolas, municípios e estados. Nesse sentido, embora o Rio Grande do Sul tenha apresentado médias superiores à nacional em algumas edições, tais resultados não anulam os efeitos negativos da pandemia nem as disparidades internas existentes.

Dessa forma, conclui-se que, embora as avaliações externas desempenhem papel relevante no monitoramento da educação básica e no direcionamento de políticas públicas, elas não são suficientes, isoladamente, para captar a complexidade dos processos educativos e das aprendizagens efetivamente construídas nas escolas. Torna-se imprescindível que seus resultados sejam analisados de maneira contextualizada, articulados a avaliações internas, a diagnósticos qualitativos e a políticas educacionais voltadas à recuperação das

aprendizagens e à redução das desigualdades agravadas no período pós-pandêmico.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas de Ensino Médio da região do Vale do Paranhana, buscando compreender como o período de ensino remoto e o posterior retorno às atividades presenciais repercutiram nas práticas pedagógicas, na organização institucional e, especialmente, nas dinâmicas emocionais e relacionais do ambiente escolar. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a pandemia não representou apenas uma interrupção temporária das atividades presenciais, mas um marco de reconfiguração profunda do cotidiano escolar e das próprias condições de produção do trabalho docente.

Os resultados demonstram que a transição abrupta para o ensino remoto exigiu dos professores um intenso processo de reorganização pedagógica. Houve redefinição curricular, adaptação metodológica, reformulação dos instrumentos avaliativos e apropriação acelerada de tecnologias digitais, frequentemente sem formação específica ou suporte técnico adequado. Nesse cenário, os docentes assumiram papel central na mediação entre as diretrizes institucionais, as limitações estruturais e as múltiplas realidades vivenciadas pelos estudantes.

Mais do que responsáveis pela transmissão de conteúdos, os professores tornaram-se sustentáculos do vínculo escolar. Durante o ensino remoto, grande parte do esforço docente concentrou-se na tentativa de manter os alunos conectados à escola, reduzir a evasão e minimizar as perdas pedagógicas. A prática pedagógica passou a incorporar estratégias de busca ativa, flexibilização de prazos, adaptação de atividades e, sobretudo, acolhimento emocional. A docência, nesse contexto, evidenciou sua dimensão social e relacional, ampliando-se para além da função estritamente didática.

O retorno às aulas presenciais revelou que os impactos da pandemia estavam longe de serem superados. As lacunas de aprendizagem acumuladas, a desmotivação, as dificuldades de concentração e as fragilidades emocionais dos estudantes demandaram dos professores sensibilidade, escuta e reorganização contínua das estratégias pedagógicas. O processo de recomposição das aprendizagens mostrou-se complexo, desigual e atravessado por condicionantes socioeconômicos e territoriais que extrapolam os limites da escola.

Nesse cenário, um elemento que se destacou foi o peso atribuído às avaliações externas e aos seus indicadores. Mesmo diante de um contexto excepcional, marcado por ensino remoto emergencial, desigualdades de acesso à tecnologia e profundas alterações nas condições de aprendizagem, manteve-se a centralidade dos índices e metas vinculados ao desempenho escolar. Entretanto, os dados apontam para a fragilidade desses indicadores no período analisado, uma vez que não captam adequadamente as especificidades do contexto pandêmico nem as desigualdades ampliadas durante esse período.

Os professores relataram tensionamentos decorrentes da cobrança por resultados mensuráveis em avaliações padronizadas que, em muitos casos, não refletiam o real processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas escolas. A ênfase excessiva em métricas quantitativas, descoladas das condições concretas de trabalho e das experiências dos estudantes, contribuiu para intensificar a sobrecarga docente e produzir distorções na interpretação dos resultados educacionais. Assim, os indicadores externos, ao invés de oferecerem um diagnóstico preciso, mostraram-se limitados e, por vezes, pouco confiáveis como parâmetro exclusivo de qualidade educacional no contexto da pandemia.

Do ponto de vista do Planejamento Urbano, Regional e Demografia, essa constatação é particularmente relevante. As avaliações externas tendem a homogeneizar realidades profundamente distintas, desconsiderando as especificidades territoriais, as desigualdades de infraestrutura digital, as condições socioeconômicas das famílias e as políticas públicas implementadas em diferentes escalas. A pandemia evidenciou que o desempenho escolar não pode ser analisado de forma isolada, pois está intrinsecamente vinculado às dinâmicas regionais e às condições estruturais do território.

A pesquisa também evidenciou que o impacto da pandemia não se restringiu aos estudantes. O corpo docente vivenciou sobrecarga de trabalho, insegurança, intensificação das demandas burocráticas e diluição das fronteiras entre vida profissional e pessoal. A exigência simultânea de recomposição das aprendizagens, cumprimento de metas institucionais e atendimento às demandas emocionais dos estudantes reforçou a necessidade de políticas públicas que contemplem valorização profissional, formação continuada e apoio institucional consistente.

As contribuições deste estudo residem, portanto, na compreensão de que os efeitos da pandemia sobre o Ensino Médio devem ser analisados de forma ampla,

articulando dimensões pedagógicas, emocionais, institucionais e territoriais. Ao destacar a centralidade dos professores como mediadores do processo educativo em um contexto de crise, bem como ao problematizar a utilização acrítica de indicadores externos, a pesquisa aponta para a necessidade de repensar os parâmetros de avaliação da qualidade educacional em situações de excepcionalidade.

Reconhecem-se limitações relacionadas ao recorte territorial e ao número de participantes, o que impede generalizações amplas. Ainda assim, os achados oferecem subsídios relevantes para investigações futuras, especialmente aquelas que ampliem o escopo regional, incorporem a perspectiva discente e aprofundem a análise crítica das políticas de avaliação em contextos de crise.

Conclui-se que a pandemia de covid-19 expôs fragilidades históricas do sistema educacional, mas também evidenciou a centralidade do trabalho docente na sustentação da escola como espaço de formação, acolhimento e construção de vínculos. Ao mesmo tempo, revelou os limites de modelos avaliativos excessivamente baseados em indicadores padronizados, que desconsideram as complexidades do território e das experiências vividas. Reconhecer essas dimensões é fundamental para a construção de políticas educacionais mais equitativas, contextualizadas e comprometidas com uma compreensão qualitativa e humanizada da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. G.; BARBOSA, M. A. P. **O “Novo Normal” na Educação Pós-Pandemia: a utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação.** *EaD & Tecnologias Digitais Na Educação*, 12(17), 117–127, 2024.

AMESTOY, M. B.; BOTON, J. de M. **A educação em tempo de pandemia: entre a conectividade e os desafios da ciência.** In: MAROZO, L. F.; FELIX, S. A tecnologia na educação em tempos de pandemia: propostas e vivências. Ed. da FURG, Rio Grande, 2022.

ANHAIA, E. M. de; COSTA, R. C. da. **Condições do trabalho docente durante a pandemia da Covid 19.** *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 9, e18527, 2024.

APPLE, M. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ASSUNÇÃO, E. D. *et al.* **Desafios e adaptações no ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19.** *Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO*, 3(2), 110–125, 2025.

BARBOSA, A. L. A.; ANJOS, A. B. L.; AZONI, C. A. S. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento social pela pandemia da COVID-19.** *CoDAS*, 2021.

BASSAN, D. S. **Mobilidade espacial: a dinâmica das migrações e a trajetória dos migrantes na região do Vale do Paranhana / RS – Brasil.** Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Tese de Doutorado, 2017.

BESSA, S. **Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica.** *Devir Educação*, 2021.

BOF, A. M.; MORAES, G. H. **Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros.** *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORTOLI, G. O. W. **“Atrás das máquinas tem gente!”: Uma análise histórica dos trabalhadores da indústria calçadista de Igrejinha (1960 – 1980).** *Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Trabalho de Conclusão de Curso.* Taquara, 2018.

BOSA, R.; BUGS, G. T. **A indústria coureiro-calçadista e a configuração da estrutura urbana do Vale do Paranhana**. Revista Brasileira De Gestão E Desenvolvimento Regional, 17(3), 2021.

BOTELHO, M. E. A. S.; MORAES, G. C. S.; SANTOS, A. L. M. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: Desafios e Dilemas Num Contexto Pós – Pandêmico**. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, [S. l.], v. 1, p. 904–920, 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6**, de 20 de março de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020.

BRESSAN, C. R.; SARATT, A. R. R.; SILVA, A. M. R. **Desigualdade educacional e impactos da pandemia de covid-19 segundo a imprensa digital**. Temporalis, Brasília (DF), ano 24, n. 47, p. 86-105, jan./jun. 2024.

BRITO, V. F. de *et al.* **O ensino remoto e pandemia: saúde mental e vivências subjetivas dos adolescentes**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 17, n. 50, p. 464–487, 2024.

BRITO, A. R. dos S.; DE SOUZA, A. P. R.; ZUCHETTI, J. H. V. **Recomposição da aprendizagem: desafios e estratégias nas políticas educacionais do Brasil e de Mato Grosso**. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 41339–41352, 2025.

CARREIRA, D.; DI PIERRO, M. C. **Impactos da covid-19 na educação de jovens e adultos: Uma revisão de literatura**. Cadernos De Pesquisa, 55, e11093, 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. **Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia**. Educação & Realidade, 2021.

CORDEIRO, R. da S.; OLIVEIRA, A. V. B. de. **Políticas educacionais para o retorno das aulas presenciais: reflexão sobre os programas de recomposição de aprendizagens do estado de Alagoas**. Redin - Revista Educacional Interdisciplinar, 13(1), 437–456, 2024.

CUNHA, A. E. F.; SILVA, M. J.; FELCHER, C. D. O. **Defasagem matemática pós-pandemia nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e perspectivas docentes**. Boletim Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEM). Rio de Janeiro, n. 86, p. 52-75, 2025.

DANTAS, O. M. A. da N. A.; ALMEIDA, P. D. de; CABRAL, E. R. de O. **Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: Da Educação Básica ao Ensino Superior**

no Distrito Federal – Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024002, 2024.

DIAS, E; RAMOS, M. N. **A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, V. 30, n. 117, p.859-870, 2022.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. **Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia.** *Retratos Da Escola*, 14(30), 736–752, 2021.

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. **Direito à educação e desigualdades: efeitos estruturais e escolares durante a pandemia da covid-19 no Brasil.** Debates em Educação, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17886, 2024.

FERREIRA, J. F. **Ensino de matemática no contexto da pandemia: desafios, adaptações e estratégias de recuperação.** Epitaya E-Books, 1(91), 105-115, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. **Educação pós-pandemia: os impactos da COVID-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem.** EPEduc, 2023.

FILHO, J. N. da S.; ANDRADE, C. B.; PORTO, F. **O impacto da pandemia de covid-19 nas condições de trabalho da categoria docente da Educação Básica no Brasil, através de uma revisão de escopo: precarização, trabalho feminino e saúde.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, e350103, 2025.

FLORES, M. **História do Rio Grande do Sul.** Ediplat, 8. ed. Porto Alegre, 2006.

FRANÇA, A.; FURLIN, N. **Educação e desigualdades digitais durante a pandemia da covid 19: análise da produção científica.** Linguagens, Educação E Sociedade, 27(53), 300–326, 2023.

GALVÃO, C. A. **Sistemas Industriais Localizados: O Vale do Paranhana – Complexo Calçadista do Rio Grande do Sul.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, 1999.

GATTI, B. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.** Estudos Avançados, 2020.

GOMES, E. G. **Matemática em tempos de covid-19: Um estudo sobre os impactos da pandemia na EEFM Getúlio Vargas.** Bienal Internacional do Livro do Ceará, Seminário Docentes, 2022.

GOMIDES, B. B.; SILVA, M. S. P. da. **Sistema de ensino e pandemia COVID-19: ensino remoto, desafios e política educacional brasileira.** Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024.

GRAEFF, P. S.; GUSMÃO, D. **Saúde mental e bem-estar na educação.** Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 11(4), 1197–1208, 2025.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S.; FONSECA, R. G. P. **Impactos da pandemia da COVID-19 na educação.** Revista Thema, 2022.

HAGE, T.; CASALINO, V. G. **Políticas públicas educacionais em tempos de pandemia de COVID-19: o isolamento social e as consequências para profissionais da educação.** Revista Meritum, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 248-263, 2023.

KASPARY, R. M.; GEVEHR, D. L. **Os impactos da imigração alemã no espaço natural do Vale do Paranhana (RS): uma análise crítica sobre a ocupação da região através da história ambiental.** VII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional. Santa Cruz do Sul, 2015.

LESSA, S. E. do C.; DOS SANTOS, T. P.; PEREIRA, F. N. R. **Pensando a covid19 e seus impactos na educação brasileira.** Revista Desenvolvimento & Civilização, Rio de Janeiro, Brasil, v. 3, n. 2, p. 34–58, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, C. A. *et al.* **Concepção de Trabalho Docente na Pandemia: entre o cômico e o real.** Educação & Realidade, 50, 2025.

LIMA, A. S. S. **Direito social à educação: eficácia da legislação emergencial e o acesso à educação durante a pandemia da COVID-19.** Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal da Paraíba, 2024.

LIMA, C. S. de O.; NÓBILE, M. F. SAEB e ENEM 2019-2021: **Impactos da pandemia no Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul – RS.** Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 6, p. e025004, 2025.

LISBOA, F. C.; QUIRINO, R. **Trabalho docente durante a pandemia de covid-19: experiências de professoras da educação básica.** Anais eletrônicos 9º Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente / IV Simpósio Educação, Formação e Trabalho, Belo Horizonte, 2024.

MAIA, V. R. *et al.* **Dificuldades no ensino da Matemática durante a pandemia do covid-19.** Contraponto: Discussões Científicas e Pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação. Blumenau, v. 5, n. 7, 2024.

MAGNAGO, W. *et al.* **Os desafios da educação pós-pandemia: desinteresse estudantil e caminhos para superação.** Revista JRG de Estudos Acadêmicos. São Paulo, v. 8, n. 18, p. e082048, 2025.

MARCELINO, B. L. de M. *et al.* **Motivação escolar em tempos de pandemia: um relato de experiência.** Cadernos de Estágio, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 184–188, 2021.

MARTINS, M. A. R.; MENDES, I. S. **A recuperação da aprendizagem no pós-pandemia: medida fundamental para a garantia do direito à educação.** Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, Brasil, v. 33, n. 3, p. 550–563, 2024.

MELO, H. *et al.* **Indicativos de Ansiedade, Estresse e Depressão em Professores e Estudantes no Contexto da Pandemia.** Revista PsicoFAE: Pluralidades Em Saúde Mental, 11(1), 95–104, 2022.

MELO, M. A. F. **Pandemia da COVID-19: efeitos retratados na educação pública brasileira.** Boletim de Conjuntura, 2021.

MENDANHA, G. B. *et al.* **O mito do ensino remoto e a expulsão dos alunos no acesso à educação em 2020/2021.** Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

MESQUITA, L. B.; MOURA, J. F. **O ensino da matemática escolar no contexto da covid-19: O lúdico como dispositivo metodológico de uma residente pedagógica.** III Encontro de Ludicidade e Educação Matemática, v. 3, n. 1, 2021.

MITTANCK, V. A. **De donas de casa submissas a operárias da fábrica: Mulheres em busca de trabalho nas fábricas do setor coureiro-calçadista de Parobé (RS, Brasil).** Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Dissertação de Mestrado. Taquara, 2018.

NEUHOLD, R. dos R. **Desigualdades na educação brasileira durante a pandemia de covid-19: um estudo sobre o ensino remoto em uma escola pública de um pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul.** Trabalho de conclusão de curso. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

NEUHOLD, R. dos R.; PACHECO, J. N. **Desigualdade educacional na pandemia da Covid-19: um estudo sobre o ensino remoto e o abandono escolar.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 21–34, 2023.

NEVES, D. G.; BORGES, R. M. **Trabalho docente em tempos de pandemia: os efeitos das atividades remotas de ensino na saúde mental de professores da educação básica de uma escola da rede pública.** Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.], v. 20, p. e11840, 2025.

NICÁCIO, M. de L.; NICÁCIO, R. de L. **Impactos da pandemia na educação pública do Brasil**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 9, n. 27, 2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. **Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira**. Retratos Da Escola, 14(30), 719–734, 2021.

PAULA, A. S. do N. de. *et al.* **Impactos da pandemia da Covid-19 nas avaliações de larga escala no Brasil: breves reflexões**. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 2, n. 2, p. e021010, 2021.

PRADO, K. A. C. do. **Consequências do ensino remoto durante a pandemia da covid-19 na aprendizagem de estudantes do ensino médio de escolas públicas de Petrolina-PE**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, [S. l.], v. 14, n. 33, p. A09 01–27, 2024.

RAMOS, D. K.; ANASTACIO, B. S.; ALMEIDA, R. P. de. **Impactos Pós-Pandemia sobre as Dimensões da Aprendizagem Escolar**. Educação, 48(1), e47800, 2025.

REBELO, A. S. **Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de covid-19: registros do censo escolar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 44, n. 123, p. 197-206, 2024.

REINHEIMER, D. (Org). **Terra, Gente e Fé: aspectos históricos de Taquara do Mundo Novo**. 1ª. ed. v. 1. Taquara: Faccat, 2005.

REINHEIMER, D. *et al.* **Caminhando pela cidade: Apropriações históricas de Taquara em seus 125 anos**. 1. ed. v. 1. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

REIS, D. S. **Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020.

RIBEIRO, C. de S.; DARCOLETO, C. A. da S. **Desigualdade social na educação pública no período da pandemia da covid-19: análise de produções da área da Educação**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 19, p. 1–24, 2024.

RODRIGUES, R. F.; MENEZES, E. A. de O.; SANTOS, F. A. C. **Desafios do ensino remoto no contexto educacional: percepções entre família e professores**. EmRede - Revista De Educação a Distância, 9(1), 1–18, 2022.

RODRIGUES, N. P. C. *et al.* **Do isolamento social ao distanciamento da aprendizagem: problematização sobre o ensino remoto compulsório na educação brasileira à luz de Paulo Freire**. Revista Educação Básica em Foco, v. 2, n.4, 2021.

SANTOS, J. C. dos; OLIVEIRA, L. A. de. **Perspectivas para a educação pós-pandemia**. Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica, Brasil, v. 3, n. 18, 2024.

SANTOS, T. R. *et al.* **Impactos da pandemia do covid-19 no ensino de matemática: desafios e estratégias de adaptações**. Revista Contemporânea, 5(6), e8493, 2025.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. **Ensino Remoto e Pandemia de covid-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores**. Revista Interações, 16(55), 41–57, 2020.

SANTOS, L. S.; MOTA, M. P. **Os impactos da pandemia na acentuação da desigualdade digital**. Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos, v. 5, n. 5. 1, 2024.

SANTOS, N. M.; COELHO, M. C. P. G.; FERNANDES, F. E. C. V. **Alterações emocionais de estudantes da educação básica induzidas pelo isolamento social durante a pandemia**. Revista Cocar, [S. l.], v. 23, n. 41, 2025.

SANTOS, G. B. de L. dos. **Avaliações externas: compreensão dos resultados e planejamento pedagógico em duas escolas de Sinop**. Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 363–375, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação**. Revista Práxis Educativa, 2020.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA, TURISMO, ESPORTE E LAZER – SEDACTEL. **Regionalização turística do RS – 2017**. Vale do Paranhana. Disponível em: <<<https://sedactel.rs.gov.br/regionalizacao-turistica-2017>>>. Acesso: 15 set. 2025.

SENA, E. L. da S. *et al.* **Saúde mental de adolescentes da educação básica no contexto da relação intrafamiliar na pandemia de covid-19**. Revista Contemporânea, 5(8), e8836, 2025.

SERAFIM, L.; ALMEIDA, J. F. **Reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa no contexto pós-pandêmico: Desafios e perspectivas em turmas do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, Ifes Campus Vitória, 2024.

SILVA, N. F. da. **Desafios das políticas educacionais no contexto pós-pandêmico**. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 5, p. e024015, 2024.

SILVA, S. M.; ROSA, A. R. **O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção**. Revista Prâxis, 2, 189–206, 2021.

SIMÃO, A. A. **A educação repensada no contexto de pandemia da Covid-19: rupturas do conhecimento**. Revista De Educação PUC-Campinas, 29, 1–13, 2024.

SOARES, J. R.; BOCK, A. M. B.; MARQUES, E. S. A. **Impactos da pandemia da COVID-19 na educação básica**. Educação, 2023.

SOARES, G. B. *et al.* **O impacto da pandemia no ensino-aprendizagem dos alunos da rede básica de ensino: Uma revisão bibliográfica**. Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro, 12(2), 2024.

SOUSA, F. E.; FREIESLEBEN, M. A. **A educação como fator de desenvolvimento regional**. Revista da FAE, 2018.

SOUZA, A. S. B *et al.* **Distanciamento social na pandemia e os impactos na aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental**. Cadernos da Fucamp, v. 35, p. 65 – 80, 2024.

SILVA, G. L. **O ensino da Língua Portuguesa no período pandêmico: Os desafios da docência no contexto remoto**. A MARgem, Uberlândia, v. 19, n. 1, 2022.

SIMAS, D. S.; MADRUGA, Z. E. de F. **Desafios e obstáculos no ensino de matemática na/pós pandemia: mapeamento de investigações científicas**. Revista Ensino em Debate, Fortaleza, v. 5, p. e2025029, 2025.

SOARES, L. A. do N. **Ensino-aprendizagem de língua portuguesa em tempos de pandemia: O olhar dos estudantes do terceiro ano do ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2023.

SOARES, L. A. *et al.* **Impactos da pandemia da covid-19 no desempenho dos estudantes da rede estadual de educação de Minas Gerais**. Anais XI Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2025.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C. **Desafios da implementação do ensino remoto**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020.

STURION, B. C.; MALHEIROS, A. P. dos S. **Avaliações Externas e Indicadores de Desempenho: uma representação opaca das realidades escolares**. Seminário Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática, 1-14, 2024.

VAZQUEZ, D.A *et al.* **Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19**. Saúde debate, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, 2022.

UNESCO. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. 2020.

YAEGASHI, S. F. R.; ALMEIDA, S. V. M. **Impactos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de alunos da educação básica: reflexões sobre o fracasso escolar e a pandemia da Covid-19**. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, [S. l.], p. e025001, 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES

- 1- Idade:
- 2- Formação:
- 3- Tempo de experiência docente:
- 4- Como foi a sua experiência com o ensino remoto durante a pandemia de covid-19?
- 5- Em sua percepção, quais os maiores desafios enfrentados nesse período?
- 6- Você acredita que o ensino remoto afetou a aprendizagem dos estudantes? Se sim, como?
- 7- Em sua percepção, quais foram as principais dificuldades dos alunos durante o ensino remoto?
- 8- Em sua percepção, qual o nível de aprendizado dos estudantes do Ensino Médio quando do retorno presencial? Inadequado, regular ou adequado?
- 9- Quando do retorno presencial, você precisou adaptar sua metodologia a fim de recuperar conteúdos e nivelar as turmas?
- 10- Foi possível identificar lacunas de aprendizagem nos estudantes? Se possível dê um exemplo relacionado ao seu componente curricular.
- 11- Como você avaliou o retorno presencial?
- 12- Qual sua avaliação sobre a aprovação automática implementada nos anos de 2020 e 2021?
- 13- Você acredita que as medidas tomadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul foram eficazes na recuperação das aprendizagens?
- 14- Especificamente quanto ao seu componente curricular, quais os maiores desafios enfrentados após o retorno presencial?
- 15- Em sua percepção, os alunos estão saindo do Ensino Médio plenamente preparados após dois anos de retomada das atividades presenciais?
- 16- Você avalia que os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações do Saeb e Saers são compatíveis com a realidade?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa que tem como tema os impactos da pandemia de COVID-19 na educação, desenvolvida pela mestrandia Vitória Nicolini Nunes, do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara/RS, sob orientação do professor Dr. Daniel Luciano Gevehr.

O objetivo central do estudo é compreender o impacto da pandemia de COVID-19 no aprendizado dos estudantes de Ensino Médio das escolas estaduais do Vale do Paranhana. Este estudo justifica-se, principalmente, devido à seu caráter inovador e à sua relevância social, visto que ainda não foram produzidos trabalhos sobre essa temática na região estudada.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A pesquisadora do projeto se compromete com o sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos e com a privacidade da identidade dos participantes, e não fara uso dessas informações para outras finalidades, sendo obtido qualquer dado que possa identificá-lo na divulgação da pesquisa. Somente após a análise dos dados obtidos é que será divulgado o resultado coletivo referente ao estudo realizado.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa você estará amparado pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A sua participação consistirá em responder uma entrevista, que tem como finalidade esclarecer os objetivos de identificar as lacunas de aprendizagem deixadas pela pandemia de COVID-19 nos estudantes de Ensino Médio das Escolas Estaduais do Vale do Paranhana, comparar os resultados obtidos nas avaliações externas SAEB e SAERS realizadas nos anos de 2021, 2022 e 2023; e verificar quais as condutas adotadas pelos professores visando mitigar os impactos da pandemia.

As entrevistas/questionários serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu professor orientador.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na forma de dissertação e será examinada perante banca avaliadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/2016 e orientações do CEP/FACCAT e com o fim deste prazo, serão descartados.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa resultará em aprofundamento da temática sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na educação, que poderá acarretar outros estudos.

O presente estudo apresenta riscos mínimos relacionados ao possível desconforto ao lhe fazer algumas perguntas pertinentes ao tema. Mas, se eventualmente isso ocorrer poderá se manifestar para a acadêmica e sua orientadora conforme explicitado neste termo.

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos ou questões éticas como participante deste estudo, você também pode contar com um contato imparcial junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faccat, situado no 2º piso do Prédio administrativo – Campus das Faculdades Integradas de Taquara.

Desde já agradeço sua disponibilidade na participação deste trabalho e coloco-me à disposição para quaisquer informações adicionais que possam ser necessárias. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa ao pesquisador(a). Este termo deverá ser assinado em duas vias, todas as páginas deverão ser rubricadas, uma fica com você e a outra deve ser entregue ao (à) pesquisador(a).

Pesquisadora: Vitória Nicolini Nunes

Tel.: (51) 98948 3430

E-mail: vitorianunes@sou.faccat.br

Professor orientador: Dr. Daniel Luciano Gevehr

Tel.: (51) 99966 – 2638

E-mail: danielgevehr@faccat.br

_____ / _____ / _____
(Assinatura do Participante) Dia mês ano

(Nome do Participante)

_____ / _____ / _____
(Assinatura Pesquisador(a)) Dia mês ano