

Recuperação de Estudos no Ensino Remoto Emergencial: estudo de caso na disciplina de matemática do segundo ano do ensino médio

Recovery of Studies in Emergency Remote Education: case study in the mathematics discipline of the second year of high school

José Wilson da Costa¹, Iomara Albuquerque Giffoni²

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação sobre a recuperação de estudos durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade de ensino foi a alternativa adotada no Brasil para que as escolas pudessem dar continuidade ao ano letivo virtualmente, uma vez que a pandemia do Corona vírus obrigou a interrupção das atividades presenciais. As investigações foram realizadas na disciplina de matemática do segundo ano do ensino médio numa perspectiva de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada por meio de um estudo de caso e teve como instrumento de coleta de dados um questionário on-line e observações dentro do ambiente virtual. Concluiu-se que a recuperação de estudos, enquanto uma estratégia de intervenção no processo de construção do conhecimento, é um fracasso e, por isso, deveria estar inserida em um processo de apoio a aprendizagem.

Palavras-chaves: Recuperação de estudos; Ensino remoto emergencial; Tecnologias digitais da informação e comunicação; Ensino médio,

ABSTRACT

This article presents an investigation of the recovery of studies during Emergency Remote Education (ERS). This type of teaching was the alternative adopted in Brazil so that schools could continue the school year virtually, since the Corona virus pandemic forced the interruption of face-to-face activities. The investigations were carried out in the mathematics discipline of the second year of high school from a qualitative, exploratory and descriptive research perspective, carried out through a case study and had as an instrument of data collection an online questionnaire and observations within the virtual environment. It was concluded that the recovery of studies, as an intervention strategy in the process of knowledge construction, is a failure and, therefore, should be inserted in a process of support to learning.

Key-words: Recovery of studies; Emergency remote education; Digital information and communication technologies; High school,

¹Doutor em Ciência da Informação pela UFMG. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: jwcosta01@gmail.com

²Doutora em Educação pela PUCMinas. Professora do CEFET-MG. E-mail: iomara.giffoni@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pelo acometimento da pandemia mundial do Corona vírus, que provoca uma doença respiratória aguda chamada COVID-19. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em fevereiro de 2020 e imediatamente foram tomadas medidas para o seu enfrentamento. A principal delas foi o isolamento social, instituído pelo Decreto No. 10.282/2020 que definiu que os serviços públicos e as atividades essenciais que poderiam funcionar eram “aqueles indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, assim considerados aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população” (BRASIL, 2020).

A educação não se enquadrou nesse critério e houve, então, a suspensão das atividades escolares brasileiras. Essa ação foi tomada tendo como pressuposto que tal paralisação duraria um curto espaço de tempo, a chamada quarentena, mas não foi o que aconteceu. A disseminação do vírus cresceu exponencialmente durante quase todo aquele ano. Com o prolongamento do isolamento social as instituições de ensino se viram obrigadas a procurar uma alternativa para dar continuidade ao ano letivo. A solução encontrada foi a adoção do chamado “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), que utilizou os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) para substituir as salas de aulas presenciais. O ERE foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020, com a Portaria nº 343/2020, sendo que ela foi alterada sucessivas vezes, sempre prorrogando o seu prazo de vigência. A última prorrogação foi realizada pelo Parecer nº 19/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e estendeu o prazo até dezembro de 2021.

O ERE “tem aproximações com a Educação a Distância (EaD), no sentido de que possui algumas de suas características, como professores e alunos estarem distantes fisicamente e interagirem por meio de tecnologias” (GROSSI, 2021, p.5) em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, mas as semelhanças param aí. A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que, além de possuir uma organização e estrutura específicas, demanda do aluno disciplina e autonomia. O ERE, por sua vez, foi implantado para todas as etapas, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. É nesse contexto que esse artigo se propõe a apresentar uma investigação sobre a recuperação de estudos na disciplina de matemática do segundo ano do ensino médio, no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no. 9.394/96, em seu artigo 24, inciso V, alínea “e”, ao tratar dos critérios de verificação do rendimento escolar estabelece a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996). Contudo, se a ideologia apregoada na LDB, e rebatida no parecer nº. 1158/1998 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), é de que o processo de recuperação se constitui em:

[...] uma estratégia de intervenção deliberada no processo educativo, quando as dificuldades são diagnosticadas, constituindo nova oportunidade de levar os alunos ao desempenho esperado. (MINAS GERAIS, 1998, p.4)

O que as pesquisas realizadas anteriormente indicam é que entre o ideal descrito nas leis e o real vivenciado nas escolas há divergências substanciais. A consideração é que a recuperação de estudos “na maioria das vezes, não sai do papel, resultando em uma ferramenta que mistura nota e punição devido à distorção de significados e à minimização de sua importância” (CAMARGO, 2012, p.05). O fato de que, por lei, “o tempo destinado à recuperação de estudos não pode ser computado nas horas regulamentares dos cursos, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados” (BRASIL, 2013a, p. 2), é um fator relevante e que contribui para o desinteresse de todos os envolvidos nesse processo. A consequência é que ela acaba por se configurar como meio para que o aluno melhore suas notas e a escola cumpra mais uma determinação burocrática imposta pela legislação (ELLIOT, 2009). Essa percepção é endossada por Caldas (2010), que ao final da sua pesquisa argumenta que

A busca do sentido da recuperação conduziu à conclusão de que esta prática configura-se muito mais como um espaço de impossibilidades do que de potencialidades. As classes de recuperação exercem em alunos e professores o pernicioso efeito de cristalização do “não saber” - professores destituídos de sua função de ensinar e alunos desistentes de suas possibilidades de aprender. (CALDAS, 2010, p. 231).

Essas questões indicam o mascaramento da real situação da qualidade do ensino brasileiro, e que os resultados abaixo da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), vistos na Tabela 1, denunciam. Esse índice é calculado a partir dos dados levantados no Censo Escolar sobre o fluxo: aprovação, reprovação e evasão; e das médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB), que avalia o impacto do aprendizado nas disciplinas de português e matemática.

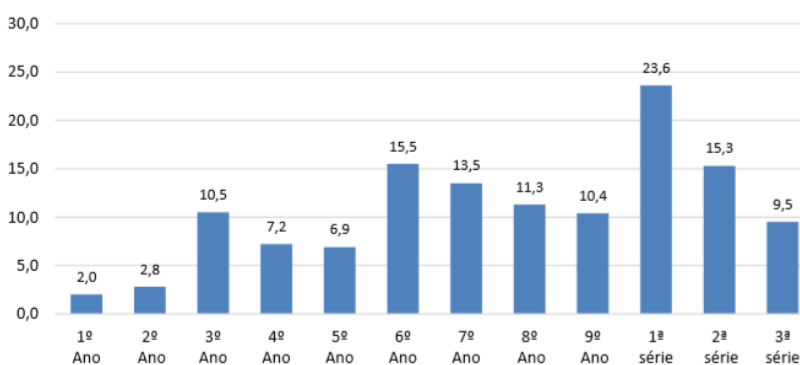
Tabela 1: IDEB do Ensino Médio Meta PNE 2014-2024 e medido

| IDEB Ensino Médio | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|--------------------|------|------|------|------|
| Meta PNE 2014-2024 | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |
| Medido | 3,7 | 3,8 | 4,2 | ? |

Fonte: Adaptado pela autora a partir da Lei nº. 13.005/2014.

Fernandes (2007, p.5) explica que a taxa de aprovação sugerida para compor a meta relativa ao IDEB é de 96%, dito de outra forma, a reprovação sugerida é de 4%. Ao detalhar a incidência dos índices de reprovação, retenção e abandono na educação básica, ilustrada no Gráfico 1, o Censo Escolar da Educação Básica 2017³ demonstra o quanto longe a realidade está dos objetivos. Observa-se ainda, que o ensino médio concentra os maiores índices de reprovação, motivo pelo qual se optou por sua escolha como campo de pesquisa.

Gráfico 1: Índices de reprovação, abandono e retenção do Ensino Médio



Fonte: Censo escolar da educação básica 2017, INEP, 2018, *on-line*.

Tais números mostram a premência de se pesquisar a recuperação de estudos, uma vez que eles representam pessoas, trajetórias de vidas marcadas por um fracasso que, dependendo do indivíduo e do meio no qual ele está inserido pode implicar no abandono escolar, se desdobrando em alto índice de analfabetismo, subempregos, dentre outros.

³A partir do ano de 2018 o governo passou a divulgar a Taxa de distorção aluno série e não a Taxa de insucesso, motivo pelo qual aqui se trabalha com os dados de 2017. A Taxa de distorção aluno série representa o percentual de matrículas em uma série/etapa que está fora da idade adequada para mesma, ou seja, ao se medir esse montante se tem não só as reprovações inerentes aquela série/etapa, mas todas as anteriores, logo, o número resultante é maior.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, realizada por meio de um estudo de caso. A pesquisa exploratória, conforme Gil (2019) proporciona maior familiaridade com o problema e a pesquisa descritiva, visa descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. O que converge para o objetivo aqui proposto de descrever as características de um fenômeno contemporâneo, a recuperação de estudos realizada no ERE utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. O estudo de caso é explicado por Gil (2019) como o estudo profundo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

O lócus da pesquisa foi uma instituição de ensino da Rede Federal de ensino no Estado de Minas Gerais, os sujeitos da pesquisa foram os alunos em recuperação de estudos final da disciplina de matemática, do segundo ano do ensino integrado médio-técnico. O universo da pesquisa consistiu em quinze alunos que ficaram em recuperação de estudos, onze participaram dela, desses, nove concordaram em colaborar com a pesquisa respondendo ao questionário de avaliação. O questionário foi aplicado virtualmente, teve como ferramenta o *Google forms* e ficou disponível para resposta durante o período destinado à recuperação de estudos.

Análise dos Dados

Primeiramente, coube prospectar quais foram as dificuldades que o aluno encontrou para acompanhar a disciplina de matemática no ERE e que resultaram na sua recuperação de estudos. Para essa pergunta, o aluno poderia marcar mais de uma resposta. Inicia-se a análise pelo primeiro item indicado pelos alunos como o maior dificultador, que foi a “não adaptação ao Ensino Remoto Emergencial” oito marcações. Cabe fazer essa análise conjuntamente a dois aspectos correlatos a ele, que são: “não conseguir aprender da maneira como é ensinado” e “a dificuldade com as plataformas/programas utilizados”, ambos com duas manifestações. Sobre esses três pontos, a experiência internacional sobre políticas educacionais voltadas ao combate da COVID-19 indica que:

é prudente esperar uma queda da aprendizagem ao menos no curto prazo. A evidência internacional mostra que esse efeito negativo na transição para o ensino a distância ocorre devido:

- (i) à falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas no ensino EaD, (ii) à falta de um ambiente familiar motivador ao aprendizado online bem-sucedido,
- (iii) e à falta de congruência entre o que antes era ensinado em sala de aula e o que passa a ser ensinado online. (WORLD BANK, 2020, p. 3).

Outro aspecto avaliado pelos alunos como impactante e causador do seu baixo desempenho, foi o “acúmulo de disciplinas/atividades”, também com oito marcações. Efetivamente o maior número de disciplinas é uma característica dos cursos integrados da Rede Federal de Ensino, ao qual se somam as disciplinas do ensino técnico àquelas do ensino médio. A carga horária é maior, exatamente por isso que esses cursos são realizados em dois turnos, manhã e tarde. Logo, conclui-se que esse seja um ponto que o ERE possa ter agravado, mas que sua origem está na concepção do curso e não na pandemia.

Faz sentido que a desmotivação e a organização pessoal (tempo de estudo, estabelecer prioridades, outros) apareçam com o mesmo número de marcações, cinco, afinal uma é consequência da outra. Em investigação realizada por pesquisadores do *Children’s Hospital of Chicago*, sobre a saúde mental de alunos do ensino infantil ao ensino médio após o fechamento das escolas e a implantação do ERE, apurou-se que de 12,8% a 30,2% dos alunos foram caracterizados como ansiosos, deprimidos, solitários ou estressados (RAVIV *et al.*, 2021). Esses sentimentos também são atribuídos a “questões familiares”, como saúde e condição financeira, item assinalado por três alunos da nossa pesquisa.

Outros estudos, já na área da psicologia, sobre os efeitos do confinamento causado pela pandemia de COVID-19, apontam para o surgimento do chamado “corona vírus *burnout*”. A síndrome de *burnout* está associada ao esgotamento profissional, contudo, pesquisas realizadas durante a pandemia têm encontrado convergência entre seus sintomas e aqueles descritos por pessoas em outros tipos de situação, principalmente “sentir-se sobrecarregado, emocionalmente drenado, sem energia, vazio e desmotivado, e incapaz de atender às suas demandas diárias” (QUEEN; HARDING, 2020, p. 873).

É plausível que se pense em termos mais amplos, na ocupação do indivíduo, e não se restrinja essa doença ao meio profissional. Por exemplo, os alunos da instituição pesquisada possuem uma longa jornada de estudos, que chega a ultrapassar oito horas de um expediente de trabalho, o que, igualmente ao trabalho formal, gera um esgotamento no indivíduo. Tanto é assim que, retomando, o acúmulo de

disciplinas/atividades é a uma das causas mais citada. Enfim, as dificuldades encontradas podem transformar a aprendizagem em uma tarefa árdua para o estudante, levando-o à falta de motivação, à procrastinação e à desorganização (PEREIRA, 2006).

No rol das questões familiares (quatro marcações) que surgiram com a pandemia, além da saúde, a mais pungente foi a econômica. Conforme se pôde verificar na própria instituição pesquisada, houve tanto o impacto indireto, por algum membro da família dos alunos ter a sua renda diminuída, quanto direto, pelo próprio estudante (uma marcação) ter que buscar algum tipo de ocupação para compor a renda familiar. Em pesquisa que buscou conhecer os impactos primários e secundários da COVID-19 em crianças e adolescentes, o UNICEF apurou que:

[...] o impacto da pandemia foi sensivelmente maior quanto mais baixa a renda familiar dos indivíduos, uma vez que 67% dos brasileiros com 18 anos ou mais com renda familiar de até um salário mínimo revelam que a renda familiar diminuiu desde o início da pandemia. (UNICEF, 2020, p. 13).

Ainda foi apontado, por quatro alunos, o conteúdo – e aspectos correlatos a ele, como dificuldade de compreensão, desinteressante, desatualizado e desordenado – como causa da recuperação de estudos. Há de se pensar que, em tempos não pandêmicos, essa seria apontada como a sua principal causa, juntamente com o acúmulo de disciplinas/atividades, e que foi agravada pelo ERE, conforme observado pelo *World Bank* (2020).

Uma transição repentina para ensino a distância em escala sem considerar a capacidade das escolas em ofertar aulas de qualidade e a dos alunos em ter a estrutura e o apoio necessários para absorver este material tende a reforçar as já elevadas desigualdades de aprendizado no Brasil. (WORLD BANK, 2020, p. 4).

Para o ERE se tornar viável, no mínimo, todos os alunos deveriam ter acesso a computador, celular ou outro tipo de dispositivo eletrônico que possibilitasse o acesso à internet, bem como a própria internet. Infelizmente, três alunos indicaram o primeiro ponto como uma das causas da recuperação de estudos e um indicou o segundo. O IBGE (2019), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), identificou que, em 2019, havia microcomputador em apenas 44,8% dos domicílios em área urbana, enquanto, em área rural, esse percentual era de 13,1%.

Segundo essa pesquisa, o acesso à internet é feito predominantemente via celular, sendo que 94% dos domicílios tinham telefone móvel. A solução encontrada

pelo governo brasileiro para garantir o acesso dos estudantes ao AVEA, durante a pandemia, foi o fornecimento de chip com pacote de dados pré-pago para celular. Quanto à internet, a pesquisa verificou que 86,7% de domicílios em área urbana possuíam acesso a ela, enquanto na área rural esse percentual cai para 55,6%. Esses dados demonstram a falta de estrutura sobre a qual o ERE foi instaurado no Brasil, quando a recomendação do *World Bank* (2020) foi que:

A substituição de aulas presenciais por aulas a distância deve superar a desigualdade de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual. Várias desigualdades devem ser consideradas além do nível socioeconômico dos pais; como diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre o meio rural e urbano. Esta assimetria também pode ser observada entre escolas privadas e públicas. (WORLD BANK, 2020, p. 4).

Posteriormente à aplicação do questionário, avaliou-se que a organização da escola (cronograma, horário, outros) como causa da recuperação de estudos, assinalada por dois alunos, poderia estar ligada à adoção do sistema modular das disciplinas. Pois, para os conteúdos que tinham conexão entre si, a interrupção entre um módulo e outro representou, igualmente, uma interrupção no processo ensino-aprendizagem, dificultando o seu pleno entendimento. Sobre esse ponto, cabia uma voz específica no questionário, o que não foi realizado.

Inerente especificamente ao processo ensino-aprendizagem, um aluno expressou não ver correlação entre o que a escola ensina e as questões da vida real. Essa é uma questão séria e significa que, como colocado anteriormente, a escola necessita “(re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (BRASIL, 2000, p. 23).

Não foi feita nenhuma manifestação por parte dos alunos quanto a avaliação, que contemplaria as alternativas do questionário: processo avaliativo; não me adaptei ao modo como as avaliações foram realizadas; o retorno dado das avaliações não colaborou para a aprendizagem. A reflexão a partir desse fato é que, se por um lado isso pode indicar a ausência dos alunos no processo. Por outro lado, pode indicar que a prova não é um instrumento indicador de aprendizagem com o qual os alunos lidem bem, se transformando mais em uma ferramenta obstaculizante (HOFFMAN, 2009). Nesse último caso, cabe ao professor escolher indicadores de aprendizagem que o subsidiem na escolha de um tipo de avaliação que funcione como uma oportunidade de o aluno aprender e não em uma punição (HOFFMAN, 2009). Não houve nenhuma

indicação de falta de apoio da escola (pedagógico, psicológico, estrutural) que contribuisse para a recuperação de estudos, bem como não houve nenhuma indicação de que o conteúdo e os exercícios eram difíceis ou que se solicitavam outros conhecimentos que o aluno havia esquecido.

A próxima pergunta versou sobre a recuperação de estudos realizada no ERE empregando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e teve como objetivo conhecer qual a percepção dos alunos sobre ela. Averiguou-se que havia um desconforto dos alunos em relação à recuperação de estudos, da amostra, seis alunos assinalaram que “psicologicamente ela é um fator de tensão”. Há uma dualidade na forma de reagir a esse estresse por parte dos alunos. Uma parte deles tem uma postura mais positiva e consegue aproveitar a recuperação de estudos, assinalando que “rever alguns pontos do conteúdo ajudaram no meu aprendizado”, seis alunos; “conseguiu tirar dúvidas anteriores”, quatro alunos; e “a possibilidade de ser reprovado o motivou a estudar”, um aluno. De maneira oposta, a outra parcela dos alunos lida de forma negativa com a recuperação de estudos, e quatro deles afirmaram que “a possibilidade de ser reprovado os levou a pensar em desistir do ano letivo/estudos”. Há ainda dois alunos cujo “foco dele está na nota”; e um que “não vê efetividade nela”.

Para três alunos, “tempo destinado à recuperação de estudos é muito curto”, havendo aí convergência com a opinião da docente. Houve unanimidade entre os alunos quanto ao fato de que os exercícios colaboraram na assimilação dos conteúdos, pois não houve nenhuma marcação na frase “as atividades propostas não propiciam o aprendizado”. Uma vez identificada a percepção dos alunos quanto à recuperação de estudos no geral, coube investigar a opinião deles especificamente sobre aquela que eles acabaram de cursar.

A acessibilidade foi a maior vantagem percebida pelos alunos, que elegeram a “facilidade de acesso à atividade pelo celular”, com seis votos, juntamente com a “possibilidade de fazer a atividade a qualquer momento e em qualquer lugar”, com cinco votos. O *World Wide Web Consortium* (W3C) define a acessibilidade na internet como:

A possibilidade e a condição de alcance, percepção, entendimento, interação para a utilização, a participação e a contribuição, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, dos sítios e serviços disponíveis na web, por qualquer indivíduo, independentemente de sua capacidade motora, visual, auditiva, intelectual, cultural ou social, a qualquer momento, em qualquer local

e em qualquer ambiente físico ou computacional e de qualquer dispositivo de acesso. (W3C, 2016, on-line).

Ainda que sob a perspectiva pedagógica seja recomendado que o aluno tenha um ambiente propício ao estudo, a realidade imposta pela pandemia de COVID-19, em alguns casos, obrigou-os a se deslocarem para locais onde fosse possível acessar a internet, por exemplo, a casa de parentes ou de vizinhos.

Atribui-se o alto índice de assinalação da alternativa “tornou a recuperação mais dinâmica”, seis alunos, ao modo como as possibilidades ofertadas pelo programa *Edpuzzle* e pela ferramenta *Google forms* foram empregadas nela. Para o estudo dos conteúdos “Sistemas lineares” e “Geometria espacial”, utilizaram-se dois recursos, disponíveis no *Google forms*, cujos resultados foram avaliados pelos alunos como vantajosos. Foram eles: “as explicações disponibilizadas nas questões erradas”, cinco alunos; e “vídeos como o do Templo de *Kukulcán* conectam o conteúdo com a vida real”, quatro alunos.

O primeiro recurso foi a possibilidade de direcionar o aluno a retornos diferentes, mediante o acerto ou o erro na resolução da questão. Isso foi feito ao final de cada uma delas, e a comunicação do acerto foi realizada por meio de GIF⁴. Sobre esse ponto, especificamente, uma aluna fez questão de encaminhar uma mensagem expressando “que ficou muito legal a utilização dos GIF, eu adoro os personagens da Marvel”. Essa fala mostra que a introdução de um *feedback* em linguagem apropriada à faixa etária dos alunos, com os símbolos por eles conhecidos, é capaz de gerar sentimentos positivos neles em relação à atividade, além de motivá-los. Já a tela de comunicação do erro continha a correção da questão em vídeo e escrita.

O segundo recurso disponibilizado pelo *Google forms* que tornou a atividade de recuperação de estudos dinâmica foi a introdução de vídeos. Isso foi feito em duas situações: a primeira, já mencionada no parágrafo anterior, foi no retorno das resoluções erradas; e segundo, introduzindo o tema das questões, demonstrando a aplicação daquele conhecimento na vida real. Já no estudo da trigonometria, utilizou-se o programa *Edpuzzle* e essa ferramenta possibilitou fazer “explicações pontuais de conteúdos prévios” o que na percepção de cinco alunos contribuiu para o entendimento da resolução da questão.

⁴O GIF (Graphics Interchange Format) é um formato de imagemem que as imagens possuem movimento e a mensagem é transmitida pelas expressões e situações apresentadas.

A sétima pergunta tratava da avaliação do aluno sobre qual o nível de colaboração que aquela experiência com a recuperação de estudos trouxe para o seu aprendizado. Com apenas a variação de uma resposta para cima e outra para baixo, a maioria dos alunos, ou seja, sete, concordaram que a atividade foi proveitosa para o seu aprendizado.

A última pergunta do questionário buscou saber se a utilização das TDIC na recuperação de estudos foi capaz de apresentar os conteúdos e seus exercícios de uma maneira mais aprazível para os alunos. Sobre esse aspecto, não houve consenso, e o nível de satisfação dos alunos variou desde o gostei (quatro alunos), passando pelo razoável (dois alunos) e indiferente (dois alunos), até um grau antes do não gostei (um aluno).

Por meio dos dados levantados conclui-se que o processo ensino-aprendizagem é o maior desafio do Sistema Escola (MARTINELLI E OSTI 2014). A pesquisa aqui desenvolvida apurou o interesse de boa parte dos alunos na nota e na sua aprovação, desprezando a importância de assimilar os conhecimentos. Essas atitudes sugerem, segundo Charlot (2000) uma má relação com o saber por parte do aluno, o que poderia ter sido mais bem desenvolvida no ensino presencial, uma vez que é na relação educador-educando que se dá o processo ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2016).

Há que se pontuar que as TDIC são ferramentas que possibilitam o contato educador-educando, na dinâmica virtual, mas que ainda não foi assimilado completamente por ambos. De fato, no ERE a Cultura Digital segundo Kenski (2018) propiciou a incorporação dos conhecimentos por meio do uso das TDIC, a partir daí foram realizados novos tipos de interação, comunicação e compartilhamento. Nessa lógica, presença e ausência ganham nuances que se desconectam do estar físico e vão em direção a virtualidade, percebida na sua ação, interação, construção ou destruição virtual.

Como se pode deduzir por tudo quanto discutido até aqui, no ano letivo de 2020 a reprovação, o abandono e a retenção envolveram tanto a escola, quanto a família e o que estava acontecendo na sociedade (RUMBERGER, 2004). Os poucos casos de reprovação que aconteceram na disciplina de matemática, foram em verdade, casos de abandono, dessa forma a reprovação não serviu para interpretar o que ocorreu na disciplina, Charlot (2000), mas sim, do que aconteceu na sociedade. Não que se possa imputar à pandemia a total responsabilidade pelo fracasso desses alunos, pois a educação a distância indica que existe uma ausência de adaptação à metodologia,

considerada como uma das principais causas da evasão (ABED, 2014). O que converge para o fato dos alunos pesquisados manifestarem ter tido dificuldades com os programas e plataformas adotados, tanto que alguns deles julgaram não terem se adaptado ao ERE. Contudo, reitera-se que os fatores econômicos, sanitários e psicológicos contribuíram para o agravamento dessa situação.

Enfim, o Ensino Remoto Emergencial comprovou que “ensinar e aprender a distância não são tarefas fáceis e ambos os atores diretamente implicados – professor e aluno – precisam passar por uma mudança cultural” (ALMEIDA et al., 2013, p.20). Os alunos na assimilação do próprio papel dentro do seu processo ensino-aprendizagem; e o professor na apropriação das possibilidades do universo digital, pois a “capacidade e experiência de professores e gestores no uso da tecnologia para aprendizagem é um fator crítico” (WORLD BANK, 2020, p. 2) no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de a recuperação de estudo ter sido realizada totalmente on-line, foi visto pelos alunos como positivo por facilitar o seu acesso pelo celular e por propiciar fazê-la em qualquer lugar e a qualquer momento. Essa ubiquidade é uma característica da virtualidade que deve ser empregada de forma a transportar o ato de ensinar e aprender para outros espaços e tempos; para além dos muros da escola e do horário de aula.

Outras questões que emergiram nessa pesquisa em relação à recuperação de estudos, foram o seu tempo de duração; a forma como ela está disposta no calendário escolar e, a sua não contabilização na carga horária oficial da escola. Esses fatores juntos a tornam mais um remendo, do que uma costura bem-feita. A mesma legislação que assevera que mediante a necessidade dos alunos a recuperação pode alargar-se no tempo até chegar ao ponto de ser contínua, determina que o tempo destinado a ela não possa ser computado no mínimo das 800 horas anuais que a Lei no. 9394/96 determina (BRASIL, 2013). Isso torna a recuperação de estudos um serviço a mais para o professor e para a escola, algo realizado apenas cumprir uma exigência da lei (ELLIOT, 2009).

Se for obrigatório obter o desempenho mínimo necessário para progredir, uma vez identificadas as dificuldades do aluno, defende-se aqui que, sim! A recuperação de estudos deveria ser tratada como uma atividade a que todos os alunos nessa situação estivessem obrigados. Afinal cabe à escola viabilizar o ensino e a aprendizagem, possibilitando ao aluno a superação das dificuldades encontradas (CAMARGO, 2012).

Da mesma forma para o professor, sendo essa carga horária contabilizada na sua jornada de trabalho como aula efetivamente e não em momentos pontuais como é realizada.

Enfim, os fatores, que implicam no fracasso da recuperação de estudos enquanto uma estratégia de intervenção no processo de construção do conhecimento, são partes de uma equação que possui muitas variáveis, tais como: o seu tempo de duração, a forma como ela está disposta no calendário escolar, a forma como ela está estruturada – exercício, prova, aula para tirar dúvidas –, e a sua não obrigatoriedade/contabilização na carga horária oficial da escola. Somando todos esses pontos, conclui-se que, enquanto estratégia, a recuperação de estudos precisa ser repensada! A melhor situação é que o aluno não avance para níveis mais complexos de aprendizagem sem o conhecimento necessário para isso. Para tanto, a intervenção tem que ser imediata e direta na dificuldade, não ao final do trimestre ou do ano. Por isso, defende-se aqui a metamorfose da recuperação de estudos em apoio contínuo à aprendizagem.

REFERENCIAS

ALMEIDA, O. C. de S. *et al.* Evasão em cursos à distância: fatores influenciadores. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 14, n. 1, jan./jun., p. 19-33, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100004. Acesso em: 10 nov. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014**. Curitiba: Ibpx, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Diário Oficial da União, 20 Mar. 2020. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-022/2020/decreto/d10282.htm. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL.MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº. 19, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192.gov.br. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996^a. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Notas sobre estudos de recuperação**. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_IDEB/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_IDEB_2005-2015.pdf> Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. MEC. **Plano de ação para o cumprimento das determinações do Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte I – Bases legais**. Brasília, 2000.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação Escolar: Discurso Oficial e Cotidiano Educacional - Um estudo a partir da Psicologia Escolar**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

CAMARGO, R. Recuperação Paralela de Estudos na Educação Básica: Uma Proposta de Intervenção com Professores do Instituto de Educação Estadual de Londrina – IEEL. In: **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense** – Produção Didático Pedagógica, UEL. S. Educação do Estado do Paraná, Vol. 2, Londrina, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ELLIOTT, E. H. J. **Estudos de Recuperação Paralela na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007 – 2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2009.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no brasil, estados, municípios e escolas**. INEP, MEC: 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_IDEB/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 29 dez. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7, ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GROSSI, M. G. R. **Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar?** Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15879/209209214383g.br>>. Acesso em: 16 ago.2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma prática da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua - Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

KENSKI, V. M. Cultura Digital. [verbete]. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-144.

MARTINELLI, S. C.; OSTI, A. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ Pesqui**, v. 40, n. 1, p. 49-59, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1200.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MINAS GERAIS (Estado). Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer 1158, de 11 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a **operacionalização da educação básica nos termos da Lei 9394/1996**. Belo Horizonte: CEE/MG, 1998. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

PEREIRA, A. Aspectos pedagógicos no ensino a distância. In: VERMEERSCH, J. (org.) **Iniciação ao ensino a distância**. Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs, 2006. p. 41-54.

QUEEN, D.; HARDING, K. Burnout da pandemia social: um legado COVID. In: **Interantional Wound Journal**, v. 17, 4. ed., jul. 2020, p. 873-874.

QUEIRÓS, P.; GRAÇA, A. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: MESQUITA, I; GRAÇA, A. (Org.). **Investigação qualitativa em desporto**. Porto: Porto, 2013. v. 2, p. 115-149.

RAVIV, T.; WARREN, C. M; WASHBURN, J. J.; KANALEY, K. K.; EIHENTALE, L.; GOLDENTHAL, H. J.; RUSSO, J.; MARTIN, C. P.; LOMBARD, L. S.; TULLY, J.; FOX, K; GUPTA, R. Caregiver Perceptions of Children's Psychological Well-being During the COVID-19 Pandemic. **JAMA Network Open**, v. 4, n. 4, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/lomara/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/5c730617-b50d-4f28-a8c5-b2247a1d9608/raviv_2021_oi_210325_1618948265.63655.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

RUMBERGER, R. Why students drop out of school. In: ORFIED, G (Org.) **Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis**. Cambridge (MA): Harvard Education, p.131-155, 2004.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Revista Movimento**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

UNICEF. **Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes Relatório de análise 1ª Onda**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/11331/file/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

WORLD BANK. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** 2020. Disponível em: <<http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2020.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. **Cartilha de acessibilidade na web. Fascículo I.** Disponível em: <<https://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html#capitulo2>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Recebido em: 05/10/2022

Aprovado em: 12/11/2022

Publicado em: 18/11/2022