

OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ

Douglas David Sousa Silva¹
Gislene Lima Carvalho²

Resumo

Este trabalho pretende analisar as consequências do ensino remoto para as atividades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A pesquisa se deu com participação de três professores e quatro alunos, sendo dois professores e dois alunos pertencentes a uma escola, e 1 professor e dois alunos integrantes de outra escola, localizadas, respectivamente, em Fortaleza e Redenção. Utilizaremos, para a análise teórica desses dados, as *etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividades da escrita*, propostas por Antunes (2003), e o censo do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (2019), a respeito dos dados do ensino médio sobre a conectividade dos alunos, bem como a configuração racial que predomina entre os estudantes de escola pública, para que se compreenda as desigualdades sociais na educação que se agravaram no período do ensino remoto. Os aspectos metodológicos se deram baseados nos cunhos qualitativo e descritivo, na tentativa de analisar, por meio de questionários destinados aos professores e alunos participantes, suas experiências nas aulas de produção textual durante esse período. Deste modo, concluiu-se que o ensino remoto afetou diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e professores durante o ensino remoto, resultando em desigualdades na área da educação.

Palavras-chave: Ensino remoto, produção textual, ensino público.

Abstract

This paper intends to present, through analysis and discussion, the situation of the text production process of students from two public high schools, located, respectively, in Fortaleza and Redenção. This research had the participation of three teachers and four students, two teachers and two students from one school, and one teacher and two students from another school. We will use, for the theoretical analysis of these data, the distinct and intercomplementary stages involved in the activities of writing, proposed by Antunes (2003), and the census of the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará - SPAECE (2019), regarding high school data on the connectivity of students, as well as the racial configuration that predominates among public school students, in order to understand the social inequalities in education that have worsened in the period of remote education. The methodological aspects were based on qualitative and descriptive aspects, in an attempt to analyze, by means of questionnaires addressed to the participating teachers and students, their experiences in text production classes during this period. Thus, it was concluded that remote teaching directly affected the teaching-learning process of students and teachers during remote teaching, resulting in educational inequalities;

Keywords: Remote learning, textual production, public education;

Resumen

Este trabajo pretende presentar, a través del análisis y la discusión, la situación del proceso de producción textual de los alumnos de dos escuelas secundarias públicas, situadas, respectivamente, en Fortaleza y Redenção. Esta investigación contó con la participación de tres profesores y cuatro alumnos, siendo dos profesores y dos alumnos de un centro, y un profesor y dos alumnos de otro centro. Utilizaremos, para el análisis teórico de estos datos, las etapas distintas e intercomplementarias involucradas en las actividades de escritura, propuestas por Antunes (2003), y el censo del Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica de Ceará - SPAECE (2019), en relación con los datos de la escuela secundaria sobre la conectividad de los estudiantes, así como la configuración racial que predomina entre los estudiantes de la escuela pública, con el fin de comprender las desigualdades sociales en la educación que se han agravado en el período de la educación a distancia. Los aspectos metodológicos se basaron en aspectos cualitativos y descriptivos, en un intento de analizar, mediante cuestionarios a los profesores y alumnos participantes, sus experiencias en las clases de producción textual durante ese período. Por lo tanto, se concluyó que la

¹ Discente do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab. E-mail: douglas.davi14@gmail.com

² Docente do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab. E-mail: gislenecarvalho@unilab.edu.br

enseñanza a distancia afectaba directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y de los profesores durante la enseñanza a distancia, dando lugar a desigualdades en el ámbito de la educación.

Palabras clave: enseñanza remota, producción textual, educación pública

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19, vivenciada pelo mundo nos últimos anos, trouxe consigo dificuldades que afetaram várias áreas da sociedade para além da saúde pública. No contexto do Brasil, em 2020, quando o Governo Federal decretou o fechamento obrigatório de todos os espaços públicos, na intenção de reduzir a contaminação do vírus entre as pessoas, foi incluído também as escolas, que ficaram sem nenhuma atividade. Segundo Costa e Nascimento (2020), somente no dia 29 de maio do mesmo ano que o Ministério da Educação homologou o retorno das atividades na educação básica, embora tenha sido a partir do Ensino Remoto.

A partir dessa homologação, os professores tiveram que reorganizar as metodologias das aulas, aplicando-as a ferramentas virtuais que muitos sequer conheciam. Essa adaptação se deu a partir de inúmeras exigências estabelecidas pelas secretarias educacionais do país, que tinham como foco a não paralisação das atividades. Ainda que essa intenção fosse válida, o sistema educacional não soube lidar com os inúmeros aspectos sociais que antes desse período já se fazia presente, e com essa nova modalidade, se agravou ainda mais. Outrossim, no início do ensino remoto, o Senado aprovou o projeto de lei 3477/20, referente ao investimento de mais de 3 bilhões de reais, que seria destinado aos alunos da rede pública, para que todos tivessem acesso à internet, no entanto, essa PL foi vedada pelo Presidente da República.

A partir desse contexto, esse trabalho pretende desenvolver análises e discussões acerca das consequências desse período para as atividades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio. Conforme assegura Antunes (2003), o processo de escrita requer uma série de requerimentos que, segundo a autora, são fundamentais para que tenha eficácia, com etapas que vão desde a leitura até a elaboração dos textos. Com isso, durante o ensino remoto, os alunos de escola pública não tiveram acesso sequer à leitura, e tampouco aos equipamentos necessários para essas atividades.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que se trata de uma avaliação externa realizada pela Secretaria da Educação do Ceará, cujo objetivo é possibilitar uma educação de qualidade baseada na equidade para todos

os alunos pertencentes às escolas públicas do estado, retratou, no censo de 2019, a desigualdade que se fez presente durante a aplicação do ensino remoto. Conforme a pesquisa, somente 9,9% dos alunos da rede pública do ensino médio tinha acesso à internet através do computador, 75% teve acesso somente através do celular, enquanto 14,9% sequer teve acesso a um dispositivo de acesso à internet. Além da conectividade, seguindo por uma perspectiva racial, segundo este censo, 77% dos alunos de escola pública do ensino médio eram negros. Ou seja, as condições sociais dos alunos prejudicaram diretamente na participação deles no ensino remoto.

Destarte, esse trabalho está organizado em tópicos e subtópicos, que desenvolverão discussões e análises fundamentais para a compreensão da problematização aqui estabelecida. Sendo eles, o tópico dos *Gêneros textuais e sala de aula*, onde será discutida a importância da aplicação dos gêneros em sala de aula. Em segmento a esse tópico, discutiremos a associação entre leitura e escrita no subtópico *A leitura para a escrita*, bem como a necessidade dessas duas habilidades não estarem dissociadas. Em sequência, e para finalizar as fundamentações teóricas, discutiremos a situação das escolas públicas frente ao ensino remoto durante a pandemia, no subtópico *Ensino público e pandemia*. Logo após, apresentaremos os *aspectos metodológicos* desta pesquisa, bem como o tipo de pesquisa, os espaços, os sujeitos e as configurações das coletas de dados. Em seguida, no tópico de *análise dos dados*, analisaremos, com o auxílio de gráficos, o resultado dessa pesquisa, a partir de teorias e discussões, no objetivo de compreender os fatores aqui estabelecidos. E por fim, as *considerações finais*, onde concluiremos este trabalho, tendo como base todas as discussões e análises desenvolvidas durante toda a pesquisa.

2. GÊNEROS E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA

As habilidades fundamentais para o processo de escrita do indivíduo estão relacionadas a sua interação com o mundo. Por causa disso, o processo de escrita não se trata de uma habilidade nata, mas de uma série de competências para a escrita, previstas por ANTUNES (2016). Para começarmos a refletir sobre a escrita, é necessário observar a aplicação dessas temáticas em sala de aula, no que diz respeito à necessidade dos estudos de gêneros textuais. A relevância dos estudos dos gêneros em sala de aula pode ser explicada a partir da teoria de Bakhtin (1992), pois o autor explica que nossa interação com o mundo surge a partir desses gêneros que já existem, e que todo texto está ancorado

em uma tipologia, referentes a esse aspecto. Essas tipologias são configuradas enquanto *megainstrumentos*, nos quais o indivíduo as utilizará a partir das situações comunicativas.

Dessa forma, torna-se indispensável a aplicação dos estudos de gênero nas aulas de linguagens, uma vez que eles estão totalmente relacionados ao caráter interacional na comunicação dos indivíduos. A partir desse pressuposto, o ensino de gênero em sala de aula parte da necessidade de desenvolver o caráter interacionista do aluno, desde o período escolar infantil, fazendo com que o aluno tenha possibilidade de dominar os esquemas de utilização estabelecidos por cada gênero presente nas interações sociais, pensando no âmbito sala de aula até seu contato com o mundo, bem como a família, amigos, e etc. (Vygotsky, 1988)

A partir dessa teoria, segundo Vygotsky, o indivíduo interage com o mundo a partir do intermédio de outrem, ou seja, faz-se necessário um mediador que estabeleça os esquemas de utilização existentes nos gêneros em geral. No âmbito escolar, o lugar desse orientador é assumido pelo professor, que conduzirá o aluno a dominar os gêneros textuais, que, conforme o autor, atuará enquanto instrumento social, transformando o mundo em sua interação com ele. Em complemento a esse conceito, percebe-se a necessidade da presença da figura do professor para o processo de escrita do indivíduo, e, além disso, também se faz necessário os aspectos de interação social deste com o mundo, já que o processo de escrita não se dá somente no ato de pegar na caneta e escrever palavras no papel, mas a partir de uma série de fatores interacionais e cognitivos que compõem os aspectos necessários para o desenvolvimento do processo de escrita do aluno.

Em seu livro, “*Aula de Português*”, Antunes (2003) afirma que “[...] somente uma concepção interacionista da língua, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante” (ANTUNES, 2003, p. 41). Dessa forma, a linguista explica que as aulas de língua portuguesa advêm de segmentos que acompanham uma série de fatores condizentes à interação do indivíduo com a sociedade, e somente esse caráter desenvolverá um processo de ensino-aprendizagem apto para a sala de aula, pois ao invés de observar o ensino da gramática para o processo de escrita, por exemplo, o professor observará, juntamente com o aluno, as suas interações com a língua para com os outros indivíduos.

Pensar na escrita do indivíduo, desde seu período escolar, não parte de uma qualidade que nasce com o indivíduo, e sim de um processo sociocognitivo. Para Bakhtin,

a língua passa por um processo constante de desenvolvimento, pois está atrelada com a interação do indivíduo com a sociedade, e esse processo se efetua a partir de enunciados,

a experiência formal do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado (BAKHTIN, 1997, p. 314)

Esses enunciados atuam na língua a partir de características orais e escritas, fazendo com que eles se desenvolvam nas interações com os outros indivíduos e transformando esses enunciados a partir de interações.

Além das temáticas introduzidas acima, discutiremos a seguir acerca das etapas fundamentais para o processo de escrita, explicadas por Antunes (2003), que relata que esse processo se dá a partir de uma sequência de requerimentos didáticos e sociais até que tenha eficácia. Essas etapas se dão desde o planejamento do indivíduo até a mediação do professor, bem como o resultado do desenvolvimento da escrita.

2.1 Da leitura para a escrita

O desenvolvimento dos gêneros textuais em sala de aula compõe uma série de seguimentos imprescindíveis para que tenha eficácia. A etapa primordial para que se inicie esse processo é a habilidade de leitura, pois é a partir dela que o indivíduo obterá os conhecimentos de mundo, gramaticais e dos estilos dos gêneros textuais. Essa habilidade não diz respeito somente ao ato do aluno pegar o texto ler a sequência das palavras, mas em relação à maturidade na leitura, que implica na experiência do leitor em ler e compreender textos.

Neste sentido, Antunes (2003) assume a importância da leitura para a escrita, pois segundo a autora,

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003. p.66)

A ausência da leitura no processo de escrita de uma redação, por exemplo, pode acarretar na produção de textos totalmente desconexos e fora das normas gramaticais e estilísticas, além da possibilidade do resultado ser de um texto sem muitas informações, a partir de dados mal elaborados. Isso ocorre porque somente os conhecimentos obtidos a partir da leitura, como também a frequência no ato de ler, serão capazes de estabelecer maturidade no âmbito da leitura, a ser desenvolvida durante o processo da escrita.

Destarte, em consoante à Antunes (2003), podemos discutir ainda acerca desse processo a partir de Vieira (2005), que assume a importância da etapa da leitura para a escrita de gêneros textuais, e não somente essa etapa por si só, como a prática frequente para o desenvolvimento do hábito de leitura dos alunos, pois segundo a autora, a leitura de textos é de suma importância para que possamos reconhecer os aspectos fundamentais para com a escrita, bem como a pontuação, a ortografia, as formas de organização de parágrafos e etc.

Posteriormente à etapa da leitura, é válido atrelar ao processo necessário para o desenvolvimento da escrita dos gêneros textuais orientado por Antunes (2003).

Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (pág. 50)

Nesse procedimento proposto pela autora, são apresentadas três etapas que são fundamentais para o desenvolvimento de uma produção textual, são elas, a de planejar, onde o aluno ampliará seu repertório a partir de pesquisas, delimitando o tema e elegendo os objetivos, a partir da organização das ideias, prevendo as condições dos possíveis leitores. Ademais a isso, nessa etapa o aluno deve considerar a situação na qual o texto irá circular, além de decidir as estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação, assumindo a segurança do que está sendo escrito.

A segunda etapa é a da escrita, onde o aluno passará para o papel o que foi realizado na primeira etapa, tendo cuidado para que não esqueça de nenhuma informação ou ideia desenvolvida no tópico anterior. A última etapa é a de reescrever o texto, onde o aluno irá rever e avaliar o que foi escrito, juntamente com os objetivos estabelecidos anteriormente. Analisando ainda os aspectos gramaticais, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto entre parágrafos, avaliando ainda os elementos de clareza

do que foi comunicado, e por fim, as questões sintáticas e semânticas do texto. (ANTUNES, 2003. pag. 57-58)

Em consoante a essa necessidade, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dispõe que nas disciplinas de linguagens as práticas de leitura e escrita precisam

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (BRASIL, 2018. p.506)

Esse atrelamento se dá pela mesma explicação das autoras, no que diz respeito à exigência da prática frequente de leitura para o desenvolvimento dos gêneros textuais em sala de aula, pois como discutido, as práticas de escrita não partem de uma ação que caminha sozinha, mas que está dependente de outros inúmeros fatores que irão colaborar para o desenvolvimento e elaboração dos textos.

À vista da necessidade dos estudos de gêneros textuais e da escrita em sala de aula, bem como as propostas estabelecidas pelas autoras, é indispensável considerar os estudos dessa temática frente ao contexto da educação pública na pandemia. No próximo subtópico, discutiremos acerca dessas condições, levando em conta ainda duas interseccionalidades sociais que terão extrema importância no decorrer das análises, que são as concepções raciais e sociais.

2.2 O ensino público na pandemia: raça e classe

Durante a pandemia, todas as modalidades de ensino das escolas públicas do Brasil foram sujeitadas ao distanciamento social, fazendo com que o único meio de realização educacional fosse à distância. Segundo Costa e Nascimento (2020), a portaria que assegurou a implementação do ensino remoto foi homologada pelo Ministério da educação em 29 de maio de 2020, dando obrigatoriedade na reorganização do calendário escolar, para que fosse cumprida a carga horária anual da educação básica. Essa realidade submeteu os professores e todo o sistema educacional a adaptar e reinventar as metodologias de ensino, para que os alunos da rede pública não se afetassem tanto durante esse tempo.

Em concordância com Garcia, que desenvolve reflexões acerca das aplicações metodológicas no ensino remoto,

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos. (GARCIA et al., 2020, p. 5).

O ensino remoto se configura na modalidade virtual, como o ensino EAD, no entanto, os fatores sociais que se fazem presentes na realidade dos indivíduos das escolas públicas são capazes de reverter as expectativas do ensino à distância padrão. Essa realidade é percebida na pesquisa realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE (2019), que obteve como resultado que somente 9,9% dos estudantes, que estavam cursando o ensino médio em rede pública, tinham acesso à internet através do computador (notebook), e 75,2% tinham acesso somente pelo celular ou tablet. E 14,9% sequer possuíam acesso a um desses dispositivos para utilizarem a internet.

Apesar dessa pesquisa ter sido realizada antes da pandemia, é perceptível que a chegada do ensino remoto tenha submetido a educação a situações precárias, uma vez que não houve políticas públicas que auxiliassem os alunos, no que diz respeito ao acesso à internet no período do ensino remoto. O projeto de lei 3477/20, que garantia o acesso à internet para 18 milhões de estudantes havia sido aprovado no Congresso Nacional, embora tenha sido vedado por parte do Presidente da República, o que expressa o descaso por parte do Estado em relação a essa situação. Consoante a isso, pode-se relacionar essa situação com a discussão de Gunzburg (2020), quando afirma que

Para levar a cabo uma pesquisa navegando na web, nós precisamos saber como dominar os instrumentos do conhecimento: em outras palavras, nós precisamos dispor de um privilégio cultural que, como posso dizer com base na minha própria experiência pessoal, é como uma regra ligada ao privilégio social (Ginzburg, 2016, s/p).”.

Fazendo com que, somente pessoas com acesso aos equipamentos, bem como o domínio destes para o ensino, conseguissem eficácia no desenvolvimento do ensino remoto. Toda situação é capaz de fomentar uma educação desigual, que privilegia

algumas classes e raças, enquanto desprivilegia outras. Somando este autor, Travitzki (2017), assegura que para a construção de uma educação que promova a equidade social, é indispensável que as condições sociais do aluno não sejam capazes de prejudicar seu processo de aprendizagem.

Esse descaso governamental afetou não somente os alunos, como também milhões de professores da rede pública, que com altas demandas, e sem a participação dos alunos, tiveram que continuar exercendo suas atividades à distância. Conforme retratado por Joye, Moreira e Rocha (2020), os professores não conseguiram assumir as demandas necessárias para todos os alunos, sujeitando-os a atividades sem acompanhamento docente, pois além da quantidade de turmas que tiveram que acompanhar, ainda houve as dificuldades de muitos professores, sobretudo da educação básica, em não obterem conhecimento prático acerca da utilização de dispositivos e plataformas digitais voltadas para o ensino, dificultando ainda no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O conjunto desses fatores acarretou uma educação altamente precária e desigual, uma vez que se antes da pandemia, o ensino público, historicamente, não era relevado enquanto prioridade social, agora com as demandas advindas do COVID-19, a situação dessa responsabilidade nacional se tornou ainda mais precária. De acordo com Santos (2008), a globalização é um dos motivos estruturais que submete a educação mundial às negligências estatais, fomentando em um ensino sem qualidade, tendo como única prioridade o resultado, e nunca as exigências fundamentais para o desempenho de práticas educativas que integre todos os alunos.

Para a compreensão dessa desigualdade, podemos utilizar novamente o censo de 2019 do SPAECE, pois segundo este setor, 77% dos alunos, pertencentes a escolas públicas no Brasil, são negros (pretos e pardos). Esse retrato possibilita dizer que a população racial que mais foi afetada na educação durante a pandemia, foram os alunos negros, pois se os dados de 2019 refletiram em desigualdades sociais e digitais, a chegada da pandemia agravou ainda mais essas questões para essa população.

Esse fator é capaz de prejudicar diretamente o processo de aprendizagem desses alunos, pois além do contexto pandêmico, no que diz respeito à saúde pública, vários outros aspectos coexistiram na vida das pessoas. Em meio a uma pandemia mundial, sem o acesso aos equipamentos fundamentais para o desenvolvimento das atividades estabelecidas, esse aluno certamente será gradativamente prejudicado, em relação ao atraso no aprendizado do currículo escolar de sua respectiva série.

No que diz respeito ao aluno negro inserido na educação pública, o antropólogo Munanga (2000) problematiza o sistema educacional do Brasil.

No sistema do ensino público brasileiro, a maioria dos alunos sofre desvantagem em sua educação que pode persistir pelo resto de suas vidas. Sem dúvida, esse aluno, cujas educação e formação são prejudicadas é geralmente pobre, economicamente. Se é verdade que as condições socioeconômicas desse aluno interferem negativamente no seu processo de aprendizagem, seu baixo rendimento escolar não se explica exclusivamente e absolutamente pela natureza de suas condições sociais. Seu fracasso se deve em parte ao fato de que o sistema de ensino ao qual ele é submetido foi construído com base na realidade da minoria abastecida, ou seja, da classe média brasileira. (MUNANGA, 2000. p.235)

Essa crítica é fundamentada a partir da estrutura histórica do sistema educacional, que favorece determinadas classes sociais e raciais, negligenciando as demais. Além desses alunos lidarem, em suas condições, com a ausência de privilégios no dia-a-dia, dificultando seu processo de aprendizagem mesmo antes da pandemia, agora esses alunos lidarão também com as desigualdades digitais, as quais a eles foram submetidas.

O descaso do governo em relação a disponibilização de políticas que acompanhassem esses alunos no ensino remoto afetou diretamente a trajetória deles em sala de aula. Consoante a isso, é preciso levar em consideração que durante o ensino médio os alunos são preparados, a partir das disciplinas, para realizarem provas de vestibulares ou do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois através desses meios, eles terão a oportunidade de ingressar nas universidades. No entanto, devido os atrasos e prejuízos do ensino remoto, ao passo que alunos que tiveram acesso a um ensino adaptado para as tecnologias não tenham se prejudicado em relação aos conteúdos dessas provas, a realidade da maioria dos alunos de escola pública, em contrapartida, resultou no alto déficit de alunos que sequer resolveram prestar o Enem de 2021.

Nesse contexto, ainda que a *política de cotas* (raciais e sociais) tenha a função de facilitar o ingresso de alunos negros e de baixa renda na universidade, elas não serão capazes de contemplar milhões de alunos que devido à falta de preparo nos estudos, optaram por não realizar o exame durante a pandemia, trazendo resultados gradativamente desiguais, na perspectiva de raça e classe, para o sistema educacional brasileiro. (UOL, 2021).

No tópico seguinte, apresentamos a caracterização da pesquisa e os procedimentos para a sua realização.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo como base as reflexões de Gil (1999) acerca da pesquisa qualitativa, esse trabalho assume essa configuração pois a estratégia de análise desenvolvida se deu a partir de uma construção interativa de uma explicação, não obtendo um modelo prévio. Isso porque a pesquisa foi realizada no retorno das aulas presenciais, possibilitando somente a análise dos impactos que foram consequentes da pandemia para com a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de produção textual.

Ademais a classificação de pesquisa proposta por Gil, a pesquisa será descritiva, pois tem a função de descrever as características de um determinado fator, seja ele uma população ou um fenômeno social. Em conformidade a isso, essa pesquisa tem a ideia de assumir a responsabilidade de coletar os dados pertencentes aos fatores pesquisados, relatando as consequências e gravidade situada no contexto educacional, no âmbito do desenvolvimento textual dos alunos, afetado pela pandemia do COVID-19.

Segundo o autor, caracteriza-se como pesquisa de campo a seguinte descrição:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 1999. pág. 53)

Partindo por esse pressuposto, essa proposta desenvolveu a pesquisa com foco nos alunos e professores de duas escolas públicas, configurando-se em relação ao espaço social e geográfico no qual as escolas participantes estão localizadas. Essa abordagem tem a intenção de estabelecer levantamentos que servirão como base para as reflexões das hipóteses desenvolvidas nesta pesquisa, a partir de perspectivas sociais, raciais e metodológicas.

No que diz respeito aos espaços, essa pesquisa foi realizada em duas escolas, de ensino médio, públicas do Ceará. Sendo elas a E.E.M.T.I João Nogueira Jucá, localizada no bairro Sapiranga na cidade de Fortaleza e a escola E.E.M Brunilo Jacó, localizada no

município de Redenção. No que diz respeito aos sujeitos, os critérios utilizados para a escolha dos professores se deram a partir de suas atuações no período anterior, durante e posterior ao ensino remoto emergencial. Dessa forma, obteve-se a participação de 3 professores pertencentes a essas escolas, sendo 2 de uma escola e 1 de outra escola. Os critérios de escolha dos alunos foi a partir de indicações dos professores envolvidos na pesquisa, sendo 2 alunos por escola, totalizando em 4 alunos para a pesquisa.

Conforme classificado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida através de coleta de dados, tendo como meio de desenvolvimento a utilização de questionários, que segundo Gil (2002), é conhecido como um dos principais meios para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois possibilita ao pesquisador o levantamento de informações acerca das hipóteses desenvolvidas no projeto de pesquisa.

Dessa forma, nos questionários foram elaboradas perguntas de várias temáticas para os professores, sobre como se deu a aplicação das metodologias de produção textual durante o ensino remoto; no que diz respeito às dificuldades vivenciadas, as estratégias utilizadas e em como conseguiram driblar esses empecilhos para que essa situação não prejudicasse tanto os alunos. Além de perguntas voltadas para saber como se deu o domínio deles na utilização das ferramentas virtuais para a aplicação dos conteúdos, perguntas sobre a saúde mental do docente durante esse período devido à alta demanda estabelecida e, também, sobre como se deram as práticas de leitura.

Além dos professores, a participação dos alunos também assumiu um papel fundamental para o andamento dessa pesquisa, e tal como a abordagem realizada com os professores, foram destinadas perguntas aos alunos, sobre como se deu a adaptação deles em relação ao domínio nas plataformas digitais, se tiveram acesso aos equipamentos necessários para o desenvolvimento do ensino remoto, sobre como foi possível realizar as atividades de escrita sem as orientações presenciais dos professores e como se deram as práticas de leitura deles durante a pandemia.

Essas perguntas foram fundamentais para perceber e discutir a situação da produção textual dos alunos e sua relação com as práticas pedagógicas dos professores. As respostas foram analisadas de acordo com categorias pré-estabelecidas, tais como as dificuldades encontradas por parte dos professores e alunos no que diz respeito à produção textual em sala de aula, ao acesso às ferramentas necessárias para o desenvolvimento do ensino remoto. Também em relação às estratégias desenvolvidas pelos professores nesse campo de atuação, para com as atividades de leitura, dentro do contexto no qual se estava inserido, e as possibilidades encontradas para que a aplicação das metodologias abordadas

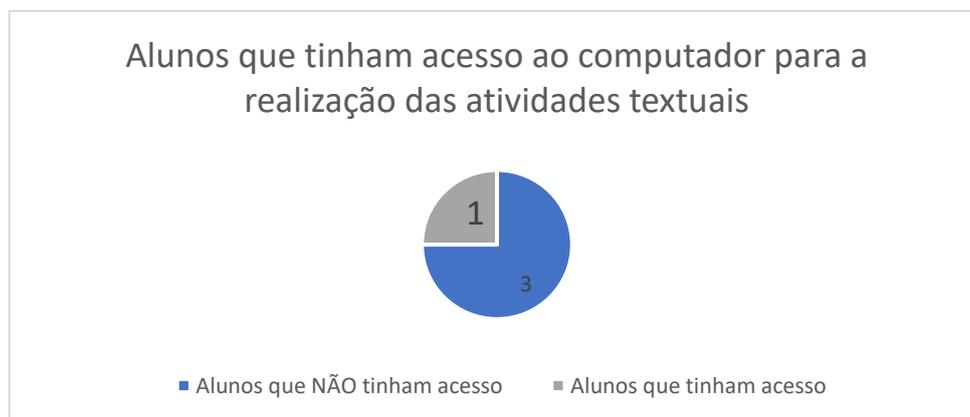
obtivesse eficácia. Além disso, fez-se uma análise sob uma perspectiva social, no que diz respeito aos aspectos de raça e classe, para as respostas dos alunos participantes. A partir disso, na análise e discussão dos dados, tópico a seguir, utilizamos gráficos a partir das respostas aos questionários, para que fosse possível organizar as ideias qualitativamente.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Os alunos

A partir dos inúmeros seguimentos acarretados pela pandemia, esta pesquisa empenha-se em identificar os impactos decorrentes da situação do ensino remoto para com as atividades de escrita do ensino médio. Como explicado no tópico da metodologia, o caráter dessa pesquisa é de cunho qualitativo, pois a coleta de dados dos indivíduos será analisada a partir dos teóricos já discutidos na fundamentação teórica e configurada em quatro alunos e quatro professores de duas escolas, sendo eles 2 alunos e 2 professores para uma escola e 2 alunos e 1 professor para outra escola.

Conforme citado na fundamentação teórica, segundo a pesquisa realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE (2019), a maioria dos alunos do ensino médio só tinham aparelhos de celular como meio de acesso à internet. A pesquisa realizada com os alunos das escolas participantes reflete a realidade da maioria dos jovens e adolescentes que são estudantes do ensino médio, pois tal como a censo do SPAECE, a pesquisa aqui realizada, retratou a realidade de 4 alunos de escola pública, apresentando suas situações e dificuldades enfrentadas por eles durante o ensino remoto.



FONTE: Elaborado pelo autor

A falta de acessibilidade, por parte dos alunos, em relação aos aparelhos digitais necessários para o desenvolvimento de um ensino remoto satisfatório, foi uma das

dificuldades relatadas pelos alunos, dos 4 alunos entrevistados, apenas 1 possuía computador. Os 3 restantes alegaram desenvolver todas as atividades somente pelo celular. Esse cenário reflete em uma falha preocupante na educação brasileira, uma vez que para o desenvolvimento de uma educação que promova a equidade social, seja imprescindível que as condições sociais e econômicas dos alunos não promovam empecilhos para os seus aprendizados. (TRAVITZKI, 2017)

A conexão entre as respostas dos estudantes, no que diz respeito aos fatores sociais básicos para o desenvolvimento de um aprendizado eficaz proporciona reflexões no que diz respeito à eficácia da escola para com o processo de aprendizagem dos alunos. Se antes da pandemia, as escolas públicas já estavam submetidas a condições precárias, no que diz respeito ao descaso estrutural por parte do governo para com a Educação, agora, com o ensino remoto, é perceptível que essas dificuldades se tornaram ainda mais presentes no retorno escolar dos alunos.

Apesar das tecnologias, nos últimos anos, terem se reinventado, na capacidade de abranger inúmeras áreas na sociedade, como a economia, a política, o comércio e o lazer, e levando em consideração que, segundo Libâneo (2010), seja impossível dissociar a educação da sociedade, é notório que esses meios também fossem se integrar à educação, já que o público etário que mais consome e participa dessa conjuntura sejam as novas gerações. Mesmo com essa evolução, para a implementação de uma educação progressista a partir das tecnologias, é primordial que os alunos e professores tenham acesso aos equipamentos fundamentais (como notebook e computador), e para além disso, tenham o domínio necessário no uso desses meios em relação ao âmbito educativo-tecnológico.

As dificuldades relatadas pelos alunos, a partir de suas experiências com o ensino remoto, explicam a necessidade da incorporação dos aspectos fundamentais para o processo de escrita, explicados por Antunes (2003). Com o auxílio presencial, antes da pandemia, por parte do professor ao aluno, as habilidades de escrita de produção de textos tinham mais preparo e possibilidade para serem desenvolvidas, pois além da presencialidade, os estudantes tinham acesso a textos e livros através das bibliotecas das escolas, mas com o fechamento dos espaços públicos com a pandemia, esses fatores foram capazes de interferir no desenvolvimento da escrita dos alunos. Esse cenário foi perceptível nesta pesquisa, pois as respostas dos alunos em relação ao hábito de escrever antes da pandemia foram, em sua maioria, positivos.

Ainda que o hábito de escrita dos alunos, antes da pandemia tenha sido afetado por dificuldades, que estão interligadas aos fatores sociais até ali vigentes, a chegada da pandemia foi capaz de impulsionar ainda mais essas dificuldades. Se até ali, o descaso governamental na educação e as condições sociais dos alunos afetavam diretamente o ensino público, como o processo de escrita dos alunos, agora, esses problemas se multiplicam exacerbadamente, pois como foi discutido anteriormente, é sabido que o COVID-19 afetou não somente a saúde pública, como também diversas áreas sociais, tais como a economia, a política, o meio ambiente e a educação. Tal como essas áreas tenham sido afetadas em inúmeras esferas, como a população pobre ser afetada com os altos índices de desemprego por causa da inflação consequente à pandemia, assim também a educação sofreu essas consequências, sobretudo no ensino público, exemplificada aqui a partir das aulas de produção textual.

Em meio a todo o contexto pandêmico na educação, segundo as respostas dos alunos, as atividades de produção de gênero textuais, como redações e artigos de opinião, se limitavam às plataformas digitais. Isso fez com que somente os alunos que possuíam os aparelhos necessários, como computador ou celular, conseguissem desenvolver as atividades textuais. Além desses, é necessário observar as dificuldades existentes no ato de desenvolver atividades de escrita pelo celular, que além da falta do acompanhamento docente, os alunos ainda tinham que escrever textos de redações e artigos de opinião através de plataformas, como o Google Forms, pelo celular.

Além dessas dificuldades, com base na resposta do Aluno 2, acerca das atividades de escrita desenvolvidas durante a pandemia, o aluno relata que, em sua turma, não houve tais atividades no decorrer deste período, e que os professores da língua portuguesa, na sua turma, desenvolveram somente atividades gramaticais. Essa situação contraria os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 2000), pois conforme assegurado nas atribuições da escola frente à organização dos currículos escolares, as escolas deverão

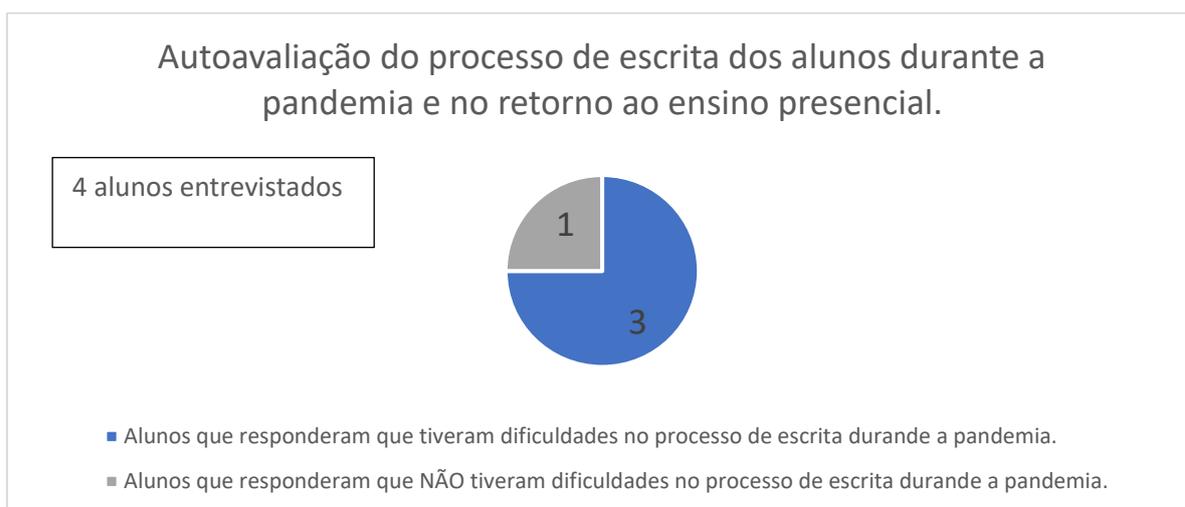
III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; (pág. 102)

Esse item se refere ao ato das escolas procurarem planejar suas aulas, a partir das situações dos alunos, com a utilização de metodologias diversas, que visam favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. E no caso relatado, o professor em questão, sequer desenvolveu atividades nas plataformas digitais de ensino.

Nesse contexto, as respostas dos alunos em relação a essa situação, retrataram a importância da presencialidade do professor/mediador enquanto participação no desenvolvimento das aulas de produção textual, pois os entrevistados justificaram suas dificuldades por causa da ausência docente. Em reflexo a isso, o aluno que, segundo a pesquisa, teve acesso ao computador, explicou que isso não favoreceu seu aprendizado, mas que quando realizava as atividades de escrita, não entendia as correções ortográficas sugeridas nas plataformas digitais, segundo ele, suas redações ficavam perfeitas, mas essas sugestões não o ajudavam, e sim atrasavam seu aprendizado por não ter o auxílio do professor para acompanhar seu processo de escrita, tendo que desenvolver todas essas atividades sem os recursos necessários.

Essa situação, bem como teorizado anteriormente, evidencia a importância do auxílio de um mediador para com as atividades de escrita. Essa autoavaliação realizada pelos alunos obteve respostas de que, dos quatro alunos entrevistados, só o aluno 3 alegou não ter sentido dificuldades nas suas atividades de produção textual durante a pandemia. Esse mesmo aluno, nas outras respostas, disse ter tido acesso a livros e aos equipamentos necessários para o desenvolvimento do ensino remoto.

Com base nas discussões de Antunes (2003) acerca da escrita, o processo de escrita vai além do ato do aluno pegar na caneta e começar a escrever textos, pois parte de um conjunto de etapas imprescindíveis para que o processo de escrita obtenha resultados bem elaborados.

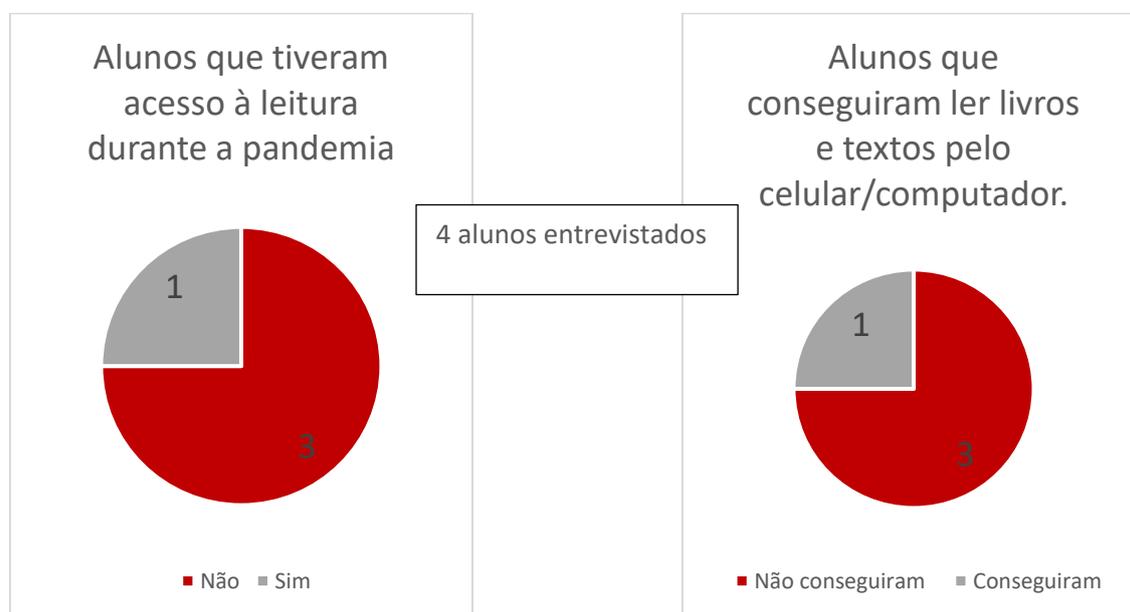


FONTE: Elaborado pelo autor

O aluno 3, que não percebeu dificuldades nesses processos, respondeu nas outras perguntas que teve acesso aos elementos fundamentais para esse processo, como o

computador e uma prática constante de leituras, a partir de livros aos quais ele tinha acesso. Ainda que esse aluno não conheça, e não tivesse realizado todas as etapas propostas por Antunes (2003), certamente as que ele conseguiu realizar o elevaram a resultados que não seriam possíveis para os outros alunos que não tiveram a obtenção, de pelo menos uma das etapas desse processo.

Levando em consideração essas etapas fundamentais para a escrita, vale ressaltar também a importância da leitura para esse processo, que conforme assegura Vieira (2005), é impossível que esses dois aspectos estejam dissociados para o desenvolvimento da escrita. Apesar desse fator assumir essa relevância, as respostas dos alunos em relação ao hábito de leituras de textos durante a pandemia, foram em sua maioria, negativas.



FONTE: Elaborado pelo autor

Somando a isso, o único espaço que possibilitava o acesso à leitura nessas escolas, seriam as bibliotecas, que foram fechadas no ensino remoto, devido os protocolos sanitários. Dessa forma, com base nas respostas, as escolas disponibilizaram plataformas com bibliotecas virtuais, a partir de um acervo diverso com livros de inúmeros gêneros literários, essa ideia surgiu da necessidade de estabelecer possibilidades de leitura para os alunos, para que não ficassem sem o hábito de ler. Ainda assim, conforme as respostas, somente 1 dos 3 alunos conseguia ler livros digitais a partir do celular ou notebook. Os três alunos restantes alegaram terem sentido dificuldades nessas leituras.

A ausência de leitura por parte dos alunos, baseado nos estudos de Antunes (2003) e Vieira (2005) foi um dos fatores responsáveis pelo resultado da pesquisa voltada para a

situação do processo de escrita dos alunos, pois durante esse período, além dos alunos estarem limitados no desenvolvimento da escrita, a maioria dos teve acesso a livros, e ainda tiveram dificuldades em desenvolver o hábito de leitura a partir do computador e celular.

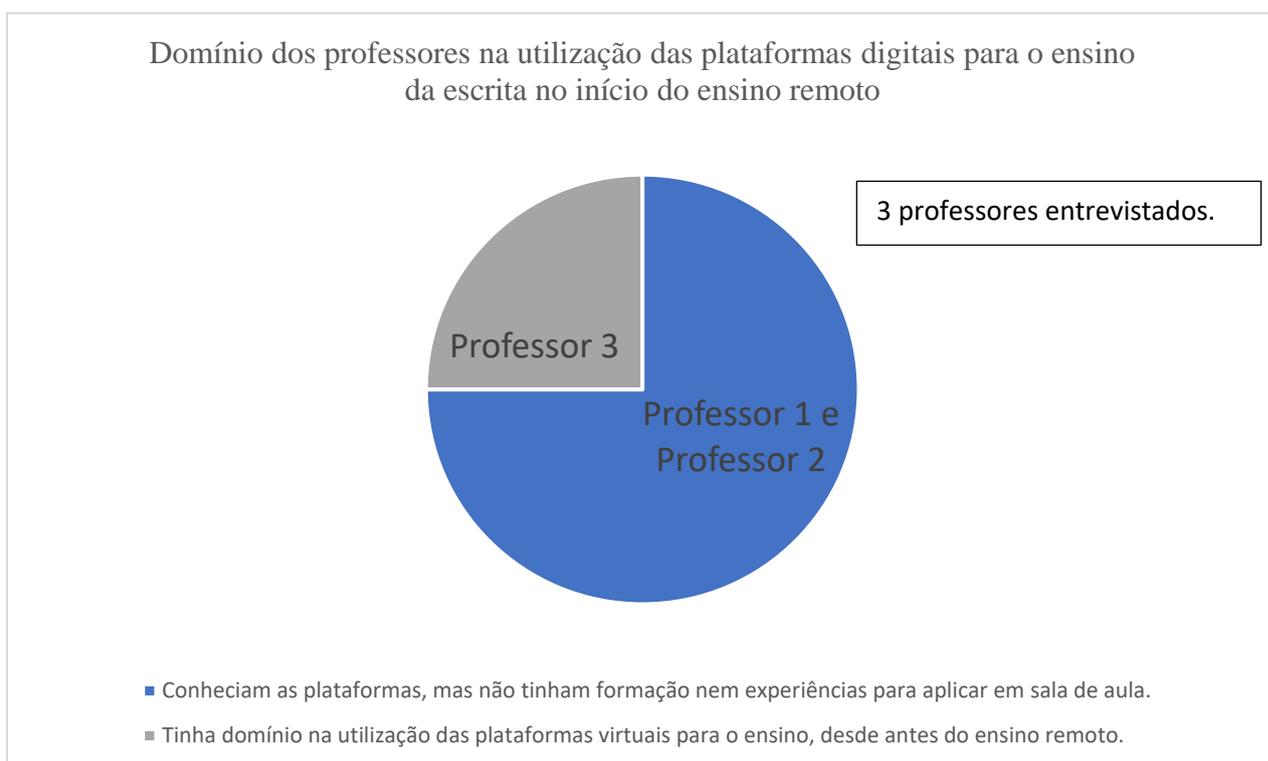
Retomando o sistema de pesquisa apresentado no início deste tópico, o SPAECE, segundo o censo de 2019, 78% dos alunos de escolas pública que cursavam o ensino médio, eram negros. Ou seja, as dificuldades discutidas nestes aspectos afetaram, majoritariamente, os alunos negros dessas instituições, e em concordância com Munanga (2000), o aluno negro vivencia adversidades sociais, que perpassam suas vidas durante toda sua vida escolar. Segundo o autor, um dos motivos que fazem com que essa situação aconteça, é porque o sistema educacional é estruturado, historicamente, para favorecer pessoas que ocupam os lugares de privilégio na sociedade.

Durante essa pesquisa, foi percebida uma eventualidade, que retrata a pesquisa realizada pelo censo supracitado, pois dos 4 alunos entrevistados, 3 eram negros. As respostas dos alunos negros, em relação às dificuldades na elaboração de atividades de escrita e no acesso aos equipamentos necessários para o desenvolvimento dessas atividades, foram em sua maioria, negativos. Tal como assegura Munanga (2000), as condições sociais submetidas a esses alunos foram capazes de prejudicar diretamente as habilidades de escrita e leitura, e além disso, com a pandemia, esses fatores afetaram ainda a saúde psicológica desses alunos. Com isso, é possível estabelecer uma análise, a partir de uma interseccionalidade entre raça e classe nesta pesquisa, pois além dos alunos entrevistados pertencerem racialmente à configuração negra, ainda pertencem socialmente a uma escola pública e periférica.

4.2 Os professores

A participação dos professores nesta pesquisa foi fundamental para a compreensão deste cenário, pois durante o período remoto, eles quem estiveram à frente de todas as demandas necessárias para o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Como explicado nos tópicos anteriores, essa análise surge a partir da pesquisa de 3 professores de escolas públicas, sendo dois professores em uma escola e 1 professor em outra. Este subtópico desenvolverá análises acerca das respostas destes docentes, no que diz respeito às suas experiências durante o ensino remoto.

Para iniciar a compreensão deste cenário, vale ressaltar o contexto social das escolas, que se configuram enquanto escolas públicas e periféricas. Como já discutido no subtópico anterior, onde foram analisadas as respostas dos alunos em relação às dificuldades vivenciadas por eles durante o ensino remoto, assim também os professores lidaram com as suas. O domínio voltado para a aplicação de atividades de produção textual no início do ensino remoto foi a primeira temática abordada no questionário. Neste campo, pode-se analisar a partir do seguinte gráfico:



FONTE: Elaborado pelo autor

As respostas dos docentes em relação ao domínio de utilizar as plataformas virtuais, como Google Forms, Google Classroom, Moodle e etc, eram, em sua maioria, negativas, pois dos 3 professores, só 1 tinha conhecimentos acerca da utilização dessas plataformas em sala de aula. Essa realidade reflete a outro fator já discutido anteriormente, que se trata do descaso, por parte do governo, no investimento educacional nas escolas públicas. Essa negligência governamental acarretou uma série de consequências, que foram vivenciadas pelos alunos e professores durante o ensino remoto, uma vez que, se antes da pandemia, os professores tivessem formações tecnológicas, a partir do letramento digital, voltado para a elaboração de metodologias virtuais a serem aplicadas em sala de aula, a chegada abrupta do ensino remoto não teria prejudicado tanto a educação pública brasileira como afetou.

A resposta do professor 3 em relação ao domínio das ferramentas virtuais foi explicada que se deu através dos inúmeros cursos de formação tecnológica que o mesmo fez, por conta própria, para que conseguisse desenvolver as atividades. Ainda que, neste caso, o professor tenha tido oportunidades de obter conhecimentos acerca dessas metodologias, os outros 2 professores alegaram que tiveram que adaptar, a partir de formações curtas e urgentes, as atividades de escrita em sala de aula. O desenvolvimento dessas estratégias se deu durante o tempo em que o ensino remoto foi se implementando, e nesse momento, os docentes conseguiram se familiarizar com as ferramentas.

A complexidade que está contida na utilização destas plataformas para o ensino se dá porque não se trata de manuseá-las por fins de lazer ou informais, e sim pelo fato de envolver vários outros aspectos, até que seja planejado uma aula de escrita a partir delas. Além disso, o processo do letramento digital requer preparo e planejamento, organização e seleção dos materiais, através dos utensílios virtuais presentes nos navegadores da internet. (REZENDE, 2016)

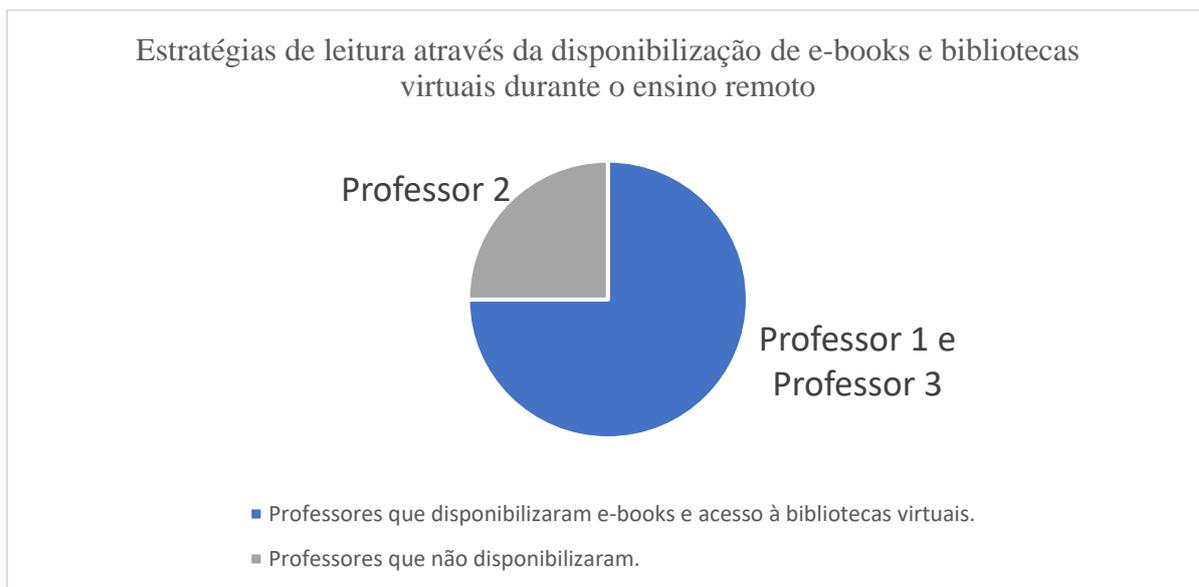
Ademais ao letramento digital, é necessário enfatizar ainda as desigualdades vivenciadas pelos alunos de escola pública, frente às tecnologias, que resultou na ausência de participação nas aulas de produção textual. A resposta do professor 2, referente à pergunta acerca das dificuldades percebidas nas aulas de produção textual foi: “Não houve muita evolução na produção textual dos alunos. Foi difícil fazer um acompanhamento individual, pois muitos não realizavam as atividades, nem participavam das aulas.” Esse relato é capaz de demonstrar a inadmissível situação que foi sofrida pelos alunos da educação pública, que por condições sociais, alguns sequer desenvolveram as atividades estabelecidas pela escola, prejudicando gradativamente seus processos de aprendizagem. Esse cenário é perceptível ainda em outro relato do Professor 2, acerca das atividades de leitura e escrita estabelecidas por ele aos alunos:

As aulas de produção textual durante o ensino remoto tiveram dificuldades para serem desenvolvidas, pois uma série de fatores sociais agiram como empecilhos para o desenvolvimento delas. Muitos alunos não tinham acesso à internet, nem aparelhos celulares, computadores e etc, o que dificultava a participação deles nas aulas, bem como a realização das atividades escritas. Houve também desinteresse e desmotivação por parte de muitos alunos.” (Relato do Professor 2)

Na tentativa de amenizar essas dificuldades, o Professor 1 relatou que concedia a possibilidade de os alunos elaborarem suas atividades de gêneros textuais no caderno, e enviassem através do WhatsApp por foto. Isso ocorreu devido às ausências, por parte dos

alunos, no desenvolvimento dessas atividades, que segundo o Professor 1, eram também motivadas por questões sociais.

A leitura na pandemia, por parte dos alunos, é um hábito fundamental para o processo de escrita, como discutido nos tópicos anteriores. Destarte, as respostas dos professores acerca de como eles estabeleceram possibilidades de leituras para com os alunos, obteve o seguinte resultado:



FONTE: Elaborado pelo autor

O professor 3, além de ter conseguido continuar estabelecendo atividades de leitura durante as aulas, ainda alegou ter utilizado textos bases para todas as aulas que ministrava. Apesar de só dois dos professores terem disponibilizado as ferramentas, todos concordaram que elas não abrangiam todos os alunos, uma vez que a maioria dos alunos, segundo eles, tinham dificuldades em ler textos e livros através do computador/celular, é o que declara o professor 2, explicando que os alunos que estudavam somente através do celular, eram prejudicados nas práticas de leitura, nos estudos e nas produções textuais. Essa discussão foi realizada no subtópico anterior, quando é explicado, teoricamente que a utilização desses recursos sem os outros fatores fundamentais para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita tornavam-se ineficazes.

Além dessas circunstâncias terem se efetivado devido a todos esses fatores sociais vivenciados pelas escolas públicas, ainda vale abordar a alta demanda, estabelecida pelos professores durante suas atuações em sala de aula durante o período remoto. Além do relato do Professor 2, em não ter conseguido acompanhar todos os alunos, durante esse

período, os outros dois professores também alegaram terem recebido demandas impossíveis de serem cumpridas.

Conforme explica Santos (2008), o processo de *globalização* no mundo, que consiste em estabelecer um padrão internacional que integre, mundialmente, os aspectos econômicos, sociais e políticos, tem refletido também na educação. Essa afirmação se dá pelo fato de o sistema educacional ter sofrido inúmeras tentativas, segundo o geógrafo, em ser estruturado a partir do *neoliberalismo*, retratando uma educação tecnicista, que tem como prioridade o resultado e não os sujeitos. A aplicação dessa estrutura na pandemia foi refletida a partir das respostas dos professores em relação às burocracias estabelecidas pelas secretárias educacionais durante o período remoto, no que diz respeito aos resultados da atuação desses professores. A resposta do Professor 1 em relação a pergunta sobre se foi possível atender às demandas estabelecidas pelo sistema educacional na pandemia, explica bem esse cenário:

Não, não foi possível. O ensino remoto foi mais burocrático que produtivo (eficaz). Infelizmente, os horários dedicados ao trabalho remoto extrapolaram o tempo exercido obrigatoriamente. (Relato do Professor 1)

Esta conjuntura foi capaz de afetar diretamente a saúde mental dos professores, pois as exigências e obrigações constantes, na tentativa de atender e resolver todas as demandas que foram, a partir de nenhuma humanização, destinadas aos docentes. Além de não levarem em consideração suas vidas pessoais, tais como família e bem-estar psicológico.

Na pergunta acerca da situação da saúde mental dos professores hoje e durante o ensino remoto, o Professor 2 respondeu: “Durante o ensino remoto, fiquei muito cansada, preocupada e ansiosa. Mas, principalmente, por conta da pandemia. Hoje, no presencial, melhorei um pouco.”, esse é o reflexo de que os sistemas educacionais, durante a pandemia, cometeram diversas improvidências, para com os docentes de escola pública. Nunes; Nunes (2013) aborda esse contexto, explicando que

[...] os professores desenvolvem seu trabalho sob uma estrutura organizacional que não foi por eles criada. Esta estrutura, no atual momento do capitalismo, é uma estrutura montada com a finalidade de fazer cada professor trabalhar no maior ritmo e duração possíveis, extraindo assim uma enorme produtividade do seu trabalho (NUNES; NUNES, 2013, p. 10).”

A partir desse entendimento, é perceptível que durante o ensino remoto nas escolas públicas, as marcações de uma educação tecnicista foram, demasiadamente, desenvolvidas, prejudicando não só os alunos, em meio ao seu processo de aprendizagem, mas também os professores dessas instituições.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa e nas discussões realizadas a partir da análise dos dados, é cabível afirmar que o ensino remoto afetou diretamente a produção textual dos alunos de escola pública que cursavam o ensino médio. Essa afirmação é explicada a partir dos dados aqui apresentados, que foram capazes de expressar ainda que não somente a falta de presencialidade prejudicou o processo de aprendizagem dos alunos, como também os aspectos sociais, no que diz respeito à raça e às condições sociais dos alunos dessas escolas. Essa situação resultou em aplicações pedagógicas ineficazes, pois segundo os dados do SPAECE (2019) relacionado com os dados obtidos nesta pesquisa, os fatores sociais fizeram com que inúmeros alunos sequer tivessem acesso ao suporte necessário para o desenvolvimento dessas aulas.

Ao passo que alunos com privilégios sociais não tenham enfrentado tantas dificuldades durante o ensino remoto, o aluno de escola pública vivenciou uma série de adversidades para que conseguisse, tão somente, participar das aulas. Os dados demonstram que a educação brasileira, a partir do ensino remoto, destacou a desigualdade já existente, quando não considerou a real situação enfrentada pelos alunos dessas escolas neste período.

Em consoante a isso, tendo sido afetado o processo de escrita dos alunos de escola pública do ensino médio, o desempenho deles diante das avaliações de ingresso às universidades, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, também demonstrará esse déficit. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita em sala de aula requererão mais atenção por parte dos professores e do sistema educacional, uma vez que o desenvolvimento dessas atividades não se trata somente de continuar de onde parou, mas de tentar, a partir de metodologias inclusivas e eficazes, reparar os danos acometidos pelo descaso do Estado, em relação ao processo de aprendizagem do aluno, especificamente no processo de escrita destes em período de ensino remoto.

Além da atenção por parte dos agentes citados, é necessário que o Governo Federal, através do Ministério da Educação, invista na implementação de políticas

públicas educacionais para que seja possível construir uma educação baseada na equidade, desde o processo de ensino-aprendizagem, até os aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento desse ensino, bem como os discutidos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Explorando a escrita. In: ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003, p.39-66.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. (1979). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores de escolas públicas**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>,. Acesso em: 05/07/2022

COSTA, A. E. R. NASCIMENTO, A. W. R. Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil. **Plataforma Espaço Digital**, Maceió. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, C. **A internet é um instrumento potencialmente democrático**. 2016. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/carlo-ginzburg-a-internet-nao- apenas-remete-aos-livros-como-tambem-pessupoeLivros-1427135419>. Acesso em: 14 de jul. 2022.

LEI nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro” . In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.) **Utopia e democracia na escola cidadã**. Porto Alegre; UFRGS, 2000. P. 235-244

NUNES, A. J. P. G.; NUNES, W. A. J. P. G. Considerações sobre o aumento da produtividade do trabalho e suas consequências para os professores e demais trabalhadores do funcionalismo público. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 6, n. 2, jan. /jun. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/6447/4756> . Acesso em: 14 de junho de 2022.

BIMBATI, Ana Paula. **Enem mais desigual**: Principal acesso às universidades faz neste mês sua edição mais excludente e expõe diferenças educacionais. UOL, São Paulo. 14 de nov de 2021. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/enem-2021-desigualdades-na-educacao-publica/>>

SANTOS, Milton – **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 16ª ed. Rio de Janeiro: editora Record, 2008.

TRAVITZKI, R. Qualidade com equidade escolar: obstáculos e desafios na educação brasileira. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. v. 15, n. 4, p. 1-23, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.002>

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005. p. 79-97.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988.