



## ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

INTEGRATED HIGH SCHOOL IN EMERGENCY REMOTE TEACHING AS PERCEIVED  
BY STUDENTS

Renata Porcher Scherer<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2331-1453>

Maria Raquel Caetano<sup>2</sup>  
<http://orcid.org/0000-0001-6973-908X>

Luciana Neves Loponte<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2734-069X>

### Resumo:

Neste texto, o objetivo principal é analisar narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) de dois câmpus de Institutos Federais, localizados no sul do Brasil, sobre o trabalho pedagógico realizado na modalidade remota. Assumimos como campos teóricos para o presente artigo os estudos acerca do Ensino Médio Integrado e da formação humana integral. A análise de conteúdo foi utilizada como recurso metodológico para análise dos excertos apresentados. O estudo mapeia duas categorias analíticas, a saber: pressão por desempenho e falta de motivação. Tais categorias indicam desafios acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na formação das juventudes que precisa considerar diferentes dimensões formativas favorecendo o engajamento e a integração entre os diferentes saberes. Ao final, conclui-se que, no contexto analisado, a aprendizagem foi resumida a um conjunto de conteúdos isolados, o que se opõe ao processo de integração proposto na criação dos Institutos Federais como construção coletiva a ser desenvolvida no cotidiano das escolas.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Formação Humana Integral; Ensino Remoto.

### Abstract:

The main objective of this paper is to analyze narratives about the remote pedagogical work as seen by students attending Integrated High School at two campuses of Federal Institutes situated

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNISINOS. Docente no IFSUL-Campus Sapucaia do Sul e Mestrado ProfEPT/RS-Brasil. E-mail: [renatascherer@ifsul.edu.br](mailto:renatascherer@ifsul.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. Docente no IFSUL-Campus Sapucaia do Sul e Mestrado ProfEPT/RS-Brasil. E-mail: [caetanoraquel2013@gmail.com](mailto:caetanoraquel2013@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela PUC-SP. Docente no IFSUL-Campus Sapucaia do Sul e Mestrado ProfEPT/RS-Brasil. E-mail: [lucianaloponte@ifsul.edu.br](mailto:lucianaloponte@ifsul.edu.br)

in the south of Brazil. Studies on Integrated High School and integral human education were the theoretical fields considered in this article. The content analysis was used as a methodological resource to analyze the excerpts. The study identified two analytical categories: performance pressure and lack of motivation. Such categories indicate challenges of pedagogical work for integration developed in the training of young people who consider different formative dimensions favoring engagement and between different knowledge. Finally, it was concluded that, in the analyzed context, learning was limited to a set of isolated contents, which is opposed to the integration process proposed in the creation of the Federal Institutes as a collective construction to be carried out in the school routine.

**Keywords:** Integrated High School. Integral Human Education. Remote Teaching.

## INTRODUÇÃO

Neste texto, assumimos como objetivo principal analisar narrativas sobre o trabalho pedagógico na modalidade remota de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) de dois câmpus de Institutos Federais localizados no sul do Brasil. No ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, muitas atividades precisaram ser realizadas no formato remoto, e a educação foi uma delas. Ao longo de 2021, instituições e redes de ensino voltaram às suas atividades, seja de forma semipresencial ou presencial.

Os Institutos Federais, desde a suspensão dos calendários escolares, buscaram diferentes estratégias para organizar suas práticas pedagógicas na nova modalidade, em um constante debate com a comunidade sobre quais as melhores estratégias a serem adotadas, objetivando não ampliar as desigualdades naquele contexto. As atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) foram amparadas pela Resolução número 2 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 10 de dezembro de 2020, que estabeleceu a possibilidade do “cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistissem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, s/p, 2020). Como explica a reportagem de Luiz Stevanim (2020), a pressão do retorno às atividades escolares levou à implementação do ensino remoto emergencial às pressas, mas esbarrou na falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos por parte de estudantes e professores. A reportagem também aponta que o ensino remoto trouxe prejuízos para a autonomia dos docentes, que foram expostos nas redes sociais, podendo perder o controle sobre a autoria de seu trabalho, estando sob o risco de sua fala ser reproduzida de maneira descontextualizada.

Outra dimensão explorada nos estudos sobre o trabalho remoto emergencial refere-se ao esgotamento dos docentes. O trabalho das pesquisadoras Karla Saraiva, Clarice Traversini e Kamila Lockmann (2020), ao tomar como material empírico a seção de notícias de três sites de sindicatos gaúchos, identificou a intensificação de mecanismos disciplinares para o controle das atividades dos estudantes e a exaustão dos docentes devido ao aumento do trabalho, que

vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 13).

Com relação ao trabalho remoto, muito se discutiu, em termos pedagógicos, sobre as lacunas de aprendizagem para as futuras gerações. Especialistas chegaram a afirmar que esta seria uma “geração perdida”. Segundo o relatório *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*, com dados compilados em estudo do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2021), cerca de 1,38 milhão de alunos com idades entre 6 e 17 anos abandonaram as instituições de ensino. Os maiores números desse abandono foram nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A análise desenvolvida pelas pesquisadoras Susana Sacavino e Vera Candau (2020) sobre a implantação do ensino remoto emergencial atentou para a necessidade de garantir o direito de todos ao acesso às tecnologias da comunicação e informação, especialmente às mídias digitais. Porém, as autoras alertaram para que não se analisasse a questão de um ponto de vista meramente instrumental, reduzindo-a à utilização de pacotes oferecidos por diferentes organizações, sob uma perspectiva mercadológica. As pesquisadoras defenderam que “não se trata simplesmente de dispor da possibilidade de utilizar alguns dispositivos tecnológicos, por mais importante que isto seja, mas de se ser capaz de entender a cultura digital e trabalhá-la, de modo crítico, reflexivo e criativo, na perspectiva educacional” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 128).

Com relação as distinções teóricas e metodológicas acerca do fazer pedagógico na modalidade do Ensino a Distância (EaD) e o ensino remoto reitera-se que enquanto a EaD pressupõe além do uso de tecnologias e de temporalidade diferenciada do processo o encontro entre docentes e alunos em um espaço virtual oferecido com base em pressupostos teóricos e metodológicos para tal (MOORE, KEARSLEY, 2007) sendo então considerada uma modalidade educativa. O ensino remoto consiste em uma ação pedagógica na qual objetiva-se uma espécie de transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais ou pela proposição de apostilas e materiais impressos voltados para a realização dos alunos (CHARCZUK, 2020). Considerando tais dimensões, acreditamos ser relevante produzir estudos que registrem a escuta aos jovens e suas percepções sobre o ensino remoto vivenciado para compreendermos de que forma eles perceberam as práticas pedagógicas e suas aprendizagens nesse processo.

Este texto encontra-se dividido em três partes, além desta introdução. Na primeira parte, apresentamos o referencial teórico que servirá como grade de análise do texto. Para a presente argumentação, consideramos como centrais as discussões teóricas sobre o Ensino Médio Integrado e a formação humana integral. Na segunda parte, apresentamos as narrativas de jovens sobre o processo de trabalho pedagógico não presencial, atentando para a construção dos percursos formativos, as dificuldades encontradas e as percepções sobre as aprendizagens. Ao final, apresentamos algumas considerações finais relacionadas as análises construídas no texto e aos desafios para o retorno as atividades escolares.

## **ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA GRADE DE ANÁLISE PARA O TEXTO**

O Ensino Médio Integrado, em sua concepção, não se constitui apenas como uma forma de oferta de educação profissional de nível médio. Como explicam Araujo e Frigotto (2015, p. 62):

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o

acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado faz parte de uma concepção pedagógica comprometida com o desenvolvimento de ações formativas integradoras para todos os estudantes. Considera-se que seu desenvolvimento carece não apenas de soluções didáticas, mas também de soluções ético-políticas. Nas palavras de Araujo e Frigotto (2015, p. 64): “a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para concretização do projeto de ensino integrado”.

Tal perspectiva dialoga com a compreensão do trabalho como princípio educativo, a partir das contribuições da escola unitária pensada por Gramsci. Como explica Saviani (2007, p. 161): “o horizonte que deve nortear o ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”. Busca-se, assim, uma organização escolar que propicie uma “atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Essa concepção integral e integrada das práticas pedagógicas tem se constituído como horizonte para o trabalho educativo nos Institutos Federais (IFs) e visa superar a dualidade entre disciplinas técnicas e propedêuticas para a construção de currículos que dialoguem com as juventudes. Tais desafios são enfrentados cotidianamente por aqueles que atuam na educação técnica e tecnológica oferecida nos IFs. Como nos convoca a pensar Ramos (2014, p. 25 e 26), “talvez nenhuma, e nunca haverá uma escola que consiga implantar o currículo integrado em sua totalidade. Porque menos do que uma forma, ou um formato, ou um modelo, a integração é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola”.

Sobre o sentido da integração, Ramos (2008) reforça que a formação omnilateral implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, sendo essas dimensões o trabalho, a ciência e a cultura. A autora destaca que compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo.

A concepção de Ensino Médio Integrado presente na lei de criação dos IFs (Lei 11.892/2008) pressupõe a formação omnilateral, sendo necessário superar a histórica vinculação da formação para o mercado de trabalho e tornar os sujeitos educandos o centro das finalidades dessa etapa da educação básica, segundo Ramos (2008). De acordo com a autora, a experiência na qual os jovens se relacionam com a técnica e a tecnologia, em que a plena formação se dá pela unidade entre trabalho intelectual e manual, ocorre no ensino técnico profissional vinculado ao Ensino Médio, na concepção do Ensino Médio Integrado. Integrar os conhecimentos gerais e específicos como totalidade já era desafio constante do trabalho docente na concepção do Ensino Médio Integrado nas atividades presenciais até então realizadas nos IFs, o que se ampliou no ensino remoto emergencial em virtude da pandemia de Covid-19.

## **ENTRE A NECESSIDADE DE DESEMPENHO E A FALTA DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANALISANDO AS NARRATIVAS DOS JOVENS**

Nesta seção, analisamos a materialidade empírica do presente estudo, atentando para os significados atribuídos pelos estudantes ao trabalho remoto emergencial no contexto de pandemia. Importa destacar, em termos metodológicos, que, à luz dos conceitos apresentados na seção teórica – Ensino Médio Integrado e formação humana integral –, operaremos com análise de conteúdo.

Conforme os metodologistas Laville e Dionne (1999), o princípio da análise de conteúdo consiste em desmontar a estrutura e os elementos dos conteúdos para esclarecer suas diferentes características e extrair significação. Para tal propósito, foram realizadas duas etapas neste estudo. Na primeira, foi feito o recorte dos conteúdos, buscando-se agrupá-los em função de sua significação; os elementos assim recortados constituíram as unidades de análise. Uma segunda etapa foi a definição de categorias, orientada por um modelo aberto. As categorias identificadas neste estudo, ou seja, necessidade de desempenho e falta de motivação, não estavam fixas no início, mas tomaram curso durante a análise da materialidade empírica. Ao final, buscou-se apresentar uma construção iterativa “na qual o pesquisador elaborou pouco a pouco uma explicação lógica da situação estudada, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 228).

Como já apontamos, analisamos um conjunto de narrativas de estudantes de Ensino Médio Integrado de dois câmpus de Institutos Federais localizados no sul do Brasil sobre suas percepções do trabalho pedagógico na modalidade remota emergencial. Importa contextualizar que ambos os campus se encaminhavam para o encerramento do ano letivo de 2020 e que tais jovens desenvolveram suas atividades pedagógicas durante praticamente todo o ano letivo nessa modalidade de ensino, o que nos permitiu um olhar mais ampliado para a questão. Os dados das entrevistas foram coletados entre outubro e dezembro de 2020 totalizando oito estudantes, quatro estudantes do Ensino Médio Integrado de cada campus pesquisado. Optamos por não identificar os estudantes para preservar suas identidades e quanto aos campus, identificamos como campus 1 e campus 2.

Ao analisarmos as narrativas dos estudantes, foi possível construir duas categorias de percepções do trabalho na modalidade remota. A primeira refere-se à pressão por desempenho e ao sentimento de sobrecarga de trabalho que os estudantes relatam em sua avaliação das atividades desenvolvidas.

A pressão por desempenho é entendida aqui como a atividade sem fim, no duplo sentido de interminável e com bombardeamento ininterrupto de informação e da pressão cada vez maior por desempenho e performance. A expansão do paradigma de desempenho escolar vem determinando a sobrecarga horária, a oferta de múltiplas atividades e fontes de informação, o desenvolvimento de competências para as avaliações (CAETANO; MADALENA G.).

Outra dimensão que também apareceu nas narrativas dos estudantes refere-se à dificuldade de acompanhar as atividades e a um sentimento de falta de motivação frente ao trabalho nessa modalidade.

A motivação é a disposição dos estudantes para estudar e realizar as tarefas solicitadas nas aulas. A dificuldade de acompanhar as atividades pode ser entendida como excesso de trabalho munido de um sentimento de liberdade e auto-organização no qual o estudante ainda não consegue lidar sozinho. Precisa do mediador e da relação com o grupo.

Nas narrativas dos estudantes, também foi possível mapear o trabalho dos docentes, que, por meio de diferentes estratégias didático-pedagógicas, buscaram realizar um trabalho significativo junto aos estudantes.

Após apresentar brevemente as categorias analíticas advindas da materialidade empírica, iniciamos nossas análises. Apresentamos um conjunto de narrativas de estudantes do EMI nas quais foi possível identificar como a pressão por desempenho acompanhou os estudantes na modalidade remota e/ou Atividades Pedagógicas Não Presenciais, o que parece intensificou-se naquele contexto:

#### QUADRO 1: narrativas dos estudantes 1

“O professor começa explicando com calma e depois parece acelerar os conteúdos, de modo que nós ficamos nos sentindo despreparados e ansiosos com o pouco tempo, mesmo com atendimentos realizados fora do horário de aula regular”. (Excerto do Câmpus 1, extraído em entrevista com estudantes)

“O ensino remoto está muito puxado, e fico preocupado de quando as aulas retornarem não conseguir acompanhar os conteúdos”. (Excerto do Câmpus 1, extraído em entrevista com estudantes)

“Me senti pressionada pela quantidade de conteúdo. Pra mim, as duas horas de aula e o número de conteúdos que precisava rever depois. Cada dia, 20 mil informações. Tanta matéria em tão pouco tempo. São duas horas assíncronas e seis horas em casa naquela disciplina”. (Excerto do Câmpus 2, extraído em entrevista com estudantes)

“As atividades nesta modalidade remota são muito diferentes. Professores fazem o possível, mas aulas presenciais com certeza são muito melhores na questão de aprendizado. No trabalho remoto, sempre temos tarefas e atividades para fazer, e a sensação é que estudamos muito mais e aprendemos muito menos”. (Excerto do Câmpus 1, extraído em entrevista com estudantes)

“Eu acho que estamos mais adaptados e não estamos aprendendo da mesma forma. Ter tempo para aprender, a gente não tem, e nos acostumamos com isso. A gente se acostumou”. (Excerto do Câmpus 2, extraído em entrevista com estudantes)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Dito de outra forma, os jovens estudantes mostraram desmotivação com esse tipo de aula e, ainda, uma espécie de frustração frente ao montante de conteúdos repassados em pouco tempo para serem “aprendidos”. Como diz a estudante acima, “não aprendemos da mesma forma, a gente se acostumou” com esse tipo de aula no período de isolamento social. Ressaltamos a importância das interações para os jovens e para o próprio ensino presencial, em que o diálogo, o encontro e a troca com estudantes, junto com a mediação pedagógica do professor, são fundamentais às

aprendizagens e ao desenvolvimento integral. No cenário pandêmico, as interações proporcionadas pela escola foram limitadas ou até mesmo restritas ao ambiente virtual.

#### QUADRO 2: narrativas dos estudantes 2

“Eu estava bem desmotivada. Eu não queria assistir às aulas síncronas. Era uma missão quase impossível assistir às aulas. Alguns professores mandavam muito conteúdo para uma aula. Coisas que a gente aprendia em duas semanas na aula presencial, nós tínhamos que fazer em duas horas”. (Excerto do Câmpus 2, extraído em entrevista com estudantes)

“Alguns assuntos têm sido debatidos em várias disciplinas, e acaba se tornando maçante. Nós até entendemos que esses debates são importantes, mas a turma está preocupada com os vestibulares e o ENEM” (Excerto do Câmpus 1, extraído em entrevista com estudantes)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Destacamos esses excertos para discutir algumas dimensões que nos parecem importantes no trabalho remoto na modalidade emergencial. A primeira refere-se ao volume de atividades que foram oferecidas para os estudantes. Foi recorrente o cansaço dos jovens frente a uma quantidade de tarefas que eles avaliaram como excessivas. Também parece relevante ressaltar que tal excesso de atividades pareceu estar se constituindo mais em uma estratégia de controle e disciplinamento da juventude do que efetivamente se convertendo em aprendizagens.

Como podemos perceber nas narrativas destacadas, houve uma preocupação dos jovens com o retorno às atividades presenciais e a possibilidade de acompanhar os conteúdos curriculares. Também se observa nos excertos uma apreensão com o desempenho em processos seletivos, entre os quais, eles mencionam vestibulares e o ENEM.

A necessidade de desenvolver os conteúdos curriculares não se constituiu apenas como uma preocupação dos estudantes. Os docentes também foram interpelados por essa lógica, como podemos observar no excerto 1, no qual os estudantes identificaram que o professor pareceu iniciar a aula de forma mais lenta e, com o desenvolvimento da aula, pareceu acelerar o ritmo para desenvolver os conteúdos necessários.

Nesse sentido, é preciso discutir quais os fundamentos da educação que sustentou tais práticas e porque pareceu tão difícil combater alguns pressupostos que sustentam essa organização pedagógica. Charlot (2019, p. 171), em elaboração recente, aponta que os discursos em torno da qualidade da educação que hoje são acionados para justificar muitas vezes essa organização constituem-se “em uma representação empobrecida do ser humano e da sua educação e, na verdade, encenam uma concorrência internacional na aprendizagem de disciplinas consideradas lucrativas”. Para o pensador, os discursos sobre qualidade são reiterados pela lógica da concorrência e pela busca de desempenho em rankings internacionais, pouco sendo questionado, em termos educacionais, “qual homem, e qual mulher ‘uma educação de qualidade’ deve educar” (CHARLOT, 2019, p. 171). Tal vazio antropológico nos debates contemporâneos da educação, para Charlot, precisa ser interrogado quando falamos em qualidade educacional. Se não interrogamos qual educação e para qual ser humano ela se destina, corremos o risco de reproduzir expectativas de quem responde mais ao mercado neoliberal do que aos interesses da escola, da sociedade e das juventudes.

Outra dimensão que apareceu nas narrativas dos estudantes referiu-se à dificuldade de concentração e à falta de motivação para os estudos na modalidade remota, como podemos observar nos excertos a seguir:

**QUADRO 3:** narrativas dos estudantes 3

“Nesse período de aulas remotas, minha maior dificuldade é organizar uma rotina para estudar e realizar as atividades da escola. Quando vejo, estou com um monte de atividades para fazer, e o pior, essas atividades não fazem sentido para mim, o que dificulta que eu me motive na realização das mesmas”. (Excerto do Câmpus 1, extraído em entrevista com estudantes)

“Eu tenho muita dificuldade de prestar atenção nas aulas síncronas. Muitas vezes, assisto às aulas deitado na cama, e, quando vejo, a aula acabou e eu estava perdida, pensando em outras coisas. Na hora de fazer as atividades assíncronas, é preciso procurar videoaulas no YouTube para realizar as atividades. Tem uns professores que colocam explicações sobre as atividades na comunidade e tiram dúvidas no WhatsApp, isso ajuda muito” (Excerto Câmpus 1, extraído em entrevista com estudantes)

“Prestar atenção nas aulas... Nossa! É muito difícil. No início das atividades remotas, eu até tentei organizar uma rotina, acordar cedo, anotar durante as aulas, mas, no final, não tinha mais o mesmo interesse. Quando os professores utilizam alguns recursos tecnológicos mais interativos, tipo quiz, mapa mental, ou deixam tempo para realizar as atividades na aula síncrona e vão tirando dúvidas, facilita para ficar mais motivada nas aulas” (Excerto do Câmpus 1, extraído em entrevista com estudantes)

“Eu tinha um pensamento: eu estava em casa, aí ficava fazendo outras coisas e não estudava por estar em casa. A falta de pessoas interagindo me fez falta. Também muita falta de organização da minha parte e por já ter estudado duas horas síncronas e depois ter que estudar ainda mais”. (Excerto do Câmpus 2, extraído em entrevista com estudantes)

“Foi horrível. Em geral, eu tinha muita dificuldade de acompanhar as aulas. Muita coisa pra minha cabeça, e alguns professores davam aula e depois já tinha um monte de exercícios. Eu me esforçava pra estudar e, no final, estava com notas ruins. Eu ainda estava sem computador e tive que fazer tudo pelo celular e dificultava, pois o celular não tinha todos os aplicativos que eu precisava. Eu sofri tanto no ano passado...” (Excerto do Câmpus 2, extraído em entrevista com estudantes)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Ao avaliarem as atividades pedagógicas não presenciais, os estudantes do Ensino Médio destacaram a dificuldade de prestar atenção nas aulas síncronas, de organizar-se para o estudo e de realizar as atividades disponibilizadas pelos docentes, o que acabou afetando a aprendizagem nesse período. Foi recorrente, nas avaliações das atividades pedagógicas remotas, a dificuldade dos docentes em motivar os estudantes para a participação e realização das atividades escolares. Aqui importa compreender que a motivação é um processo interior do indivíduo que o leva a agir mental ou fisicamente em função de algo. Como explica Nérici (1993, p. 75): “o indivíduo motivado encontra-se disposto a despende esforços para alcançar seus objetivos”.

Quando pensamos em uma prática pedagógica significativa, devemos voltar nossas reflexões para a atividade do aluno em nosso planejamento. Nesse sentido, consideramos



importante lançar mão de uma diferenciação proposta por Charlot com relação aos conceitos de ação e atividade. Enquanto uma atividade precisa relacionar o motivo e o objetivo, na ação, não existiria essa convergência. Charlot (2009, p. 92) dá um exemplo para compreendermos essa distinção:

Se eu estiver lendo um livro para preparar um exame, é uma ação, não é uma atividade: o motivo (o exame) não coincide com o objetivo da ação (conhecer o livro). Se eu estiver lendo o livro por interesse pelo conteúdo (motivo), trata-se de uma atividade. Essa distinção entre ação e atividade é interessante por destacar as eventuais defasagens entre os resultados de uma ação e seu motivo real.

Acreditamos que tal distinção, proposta por Charlot (2009), é extremamente importante quando pensamos sobre a falta de motivação e a dificuldade de concentração relatadas pelos estudantes. Como nos explica o pedagogo, é importante que possamos auxiliar os alunos no envolvimento com o seu processo de ensino, para que motivo e objetivo estejam relacionados e, então, a aprendizagem possa efetivamente acontecer.

Importa ainda considerar que as desigualdades evidenciadas nas narrativas dos estudantes contribuem para este sentimento denominado de falta de motivação: falta de um espaço ou equipamentos adequados para estudar, falta de acesso à internet de qualidade para acompanhar as aulas síncronas, entre outros. Sabe-se que a instituição analisada ofereceu uma Política de Inclusão Digital para os estudantes, mas como observa-se nas narrativas que tais apoios não foram suficientes ou não atingiram a todos de forma adequada. As pesquisadoras Souza e Paiva (2012) explicam que historicamente no contexto brasileiro a desigualdade na distribuição dos recursos apresenta-se como fator determinante para as diferentes experiências vivenciadas pelos jovens.

Nesse período de pandemia, houve a paralisação das atividades escolares presenciais, mas não das atividades educativas, ou seja, a escola não parou, embora tenha tido que buscar alternativas para desenvolver as práticas que até então eram presenciais, visando garantir o direito à educação das crianças, jovens e adultos. Ao ouvirmos os estudantes do Ensino Médio Integrado, observamos que a necessidade de desempenho e a falta de motivação no ensino remoto emergencial passaram a fazer parte da vida dos estudantes.

Se acreditamos na formação humana integral e omnilateral, entendida como desenvolvimento total do ser humano em todas as dimensões, ou seja, em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica, é necessário revelar as potencialidades que cada sujeito possui (RAMOS, 2007). No caso do ensino remoto emergencial, ou APNs, a partir do que ouvimos dos estudantes, essa intenção se distanciou à medida que a aprendizagem passa a ser resumida a um conjunto de conteúdos, o que se opõe ao processo de integração como construção no fazer cotidiano da escola.

Diante disso, é fundamental compreender a amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens, que muito têm a dizer de si, de suas angústias, de seus saberes e de suas percepções desse período de atividades não presenciais e do trabalho pedagógico que foi realizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo principal deste artigo foi analisar as narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado de dois câmpus de Institutos Federais sobre as Atividades Pedagógicas Não Presenciais

realizadas durante o período da pandemia de Covid-19. As circunstâncias obrigaram a utilização de APNPs, apesar das dificuldades de acesso aos recursos digitais, demandando dos professores uma reinvenção na sua forma de planejamento e execução na mediação dos saberes na construção do conhecimento no seu processo de formação. Registrar as narrativas dos estudantes e suas percepções sobre as atividades pedagógicas e a aprendizagem daquele período é fundamental para avaliar os resultados alcançados.

No planejamento das atividades regulares de modo presencial, trabalhar com a concepção do EMI já era um desafio em cursos técnicos integrados organizados por disciplinas. O desafio para o planejamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) ampliou-se; ainda assim, alguns movimentos foram realizados por alguns docentes, visando a manter no horizonte a perspectiva da formação humana integral.

Muito embora algumas iniciativas de oferta de atividades interdisciplinares tenham ocorrido, estas ficaram longe de representar uma totalidade nos cursos técnicos integrados. O conteudismo existente nas salas de aula presenciais foi replicado em muitos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), resultando em sobrecarga de trabalho, que somados às dificuldades em acompanhar as atividades remotas, em virtude do acesso limitado à internet por alguns ou pela falta de interação entre estudantes e docentes, gerou desmotivação pelos estudos conforme os relatos. A pressão por desempenho e a preocupação com a retomada das atividades presenciais também se fizeram presentes na narrativa dos estudantes, que indicam preocupar-se em não conseguir acompanhar os estudos quando do retorno presencial.

As reflexões promovidas pela escuta dos estudantes apontam para a importância da integração de conhecimentos gerais e específicos em uma totalidade, dando sentido à formação dos sujeitos. Portanto, a retomada presencial exigiu a defesa e a manutenção do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, que, fundamentado no trabalho como princípio educativo, articula a ciência e a cultura, visando à formação humana integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo M. de L. FRIGOTTO, Gaudencio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n.38, p.61-80, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>

CAETANO. M.R; MADALENA G.A. Os jovens do ensino médio integrado e a sociedade do cansaço: reflexões necessárias para a formação do sujeito integral. In: SOBRINHO.S.C; PLACIDO. R.L.(Orgs). **Educação profissional integrada ao ensino médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 08 set. 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação: quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350>. Acesso em: 10 set. 2021.

- CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos**. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, [s.l.], n. 10, p. 89-96, set./dez., 2009.
- LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NÉRICI, Imideo G. **Didática: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1993.
- RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/ UFES**. Vitória, v. 19, n. 39, jan./jun., 2014.
- RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte –Natal, 2007.
- RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado. In: Fórum Goiano de Jovens e Adultos. Fóruns EJA Brasil**. 2008. Disponível em:[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.
- SACAVINO, Suzana. CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.20. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 10 set. 2021
- SOUZA, Candida de. PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, 2012.
- STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020
- SARAIVA, Karla. TRAVERSINI, Clarisse. LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

Recebido em: 14/09/2022

Aceito em: 28/11/2022