



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

NÍVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS

**ENSINO REMOTO: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO**

GOIÂNIA-GO

2024

NÍVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS

**ENSINO REMOTO: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

GOIÂNIA-GO

2024

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

J58e Jesus, Nívea Oliveira Couto de.

Ensino remoto : as narrativas dos professores da educação básica do município de Rio Verde-GO / Nívea Oliveira Couto de Jesus. -- 2024.

138 f. : il.

Texto em português, com resumos em inglês e em espanhol.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Zeneide C. M. de Almeida.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 124-129.

1. Ensino à distância. 2. História oral. 3. História cultural. 4. Memória. I. Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 08/11/2024. III. Título.

CDU: 37.018.43:004(043)

ATA Nº 217/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **8 de novembro de 2024**, às **14:30**, foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Tese de **NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS**, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado **“ENSINO REMOTO: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE - GOIÁS”**. A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (Presidente); Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás; Prof. Dr. Junior César Ferreira de Castro / PUC Goiás; Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado / UFGD; Profa. Dra. Isabel Borges Carvalho / SME – Aparecida de Goiânia; Profa. Dra. Lanuzza Gama Cruz / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Marizeth Ferreira Farias / UFG (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela manutenção do título original do trabalho apresentado, . Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO da Tese**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós- Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 8 de novembro de 2024

**Assinam esta Ata,
Banca Examinadora**

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (Presidente); Prof. Dr. Duelci Aparecido Freitas Vaz / PUC Goiás; Prof. Dr. Junior César Ferreira de Castro / PUC Goiás; Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado / UFGD; Profa. Dra. Isabel Borges Carvalho / SME – Aparecida de Goiânia; Profa. Dra. Lanuzza Gama Cruz / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Marizeth Ferreira Farias / UFG (Suplente).

Aos meus pais, Meire Ruth e Afonso, que são os motivos da minha existência.

Aos meus filhos, Pedro Afonso e Mirella, presentes de Deus que me impulsionam a buscar o crescimento intelectual e profissional em razão do meu viver.

Aos professores que, diante do desafio do ensino remoto imposto pelo período pandêmico, não mediram esforços para reinventar as suas práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai e criador, por ter me concedido sabedoria e sustentação espiritual.

A minha orientadora, profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, expresso meu profundo reconhecimento por me conduzir pelos caminhos desta pesquisa, depositando a confiança e a autonomia intelectual. Sua paciência, sabedoria e apoio incansável foram fundamentais para a conclusão desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelos ensinamentos e apoio.

Aos colegas e companheiros do doutorado e do Grupo de Pesquisa em Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais.

Aos professores Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, Claudimecia Paixão Brito, Elaine Divina Rodrigues Silveira Oliveira, Elizabeth Maria Fermino, Jehane Christina de Oliveira, Lucy Jayne Maria da Silva, Maria de Fátima de Souza Godoy, Tania Aparecida Martins e Walkíria Barbosa Pereira da Costa que participaram ao contar as histórias, sobretudo, por compartilhar suas vidas e nos permitindo revelá-las por meio de narrativas docentes nesta pesquisa.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

“A memória é contrária ao tempo. Enquanto o tempo leva a vida embora como vento, a memória traz de volta o que realmente importa, eternizando momentos”.

Adélia Prado

RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo o ensino remoto por meio das narrativas dos professores da educação básica do município de Rio Verde no Estado de Goiás. A tese visa contribuir com a ampliação dos estudos referentes à memória coletiva e individual ao transformar os relatos experienciais e relacionais em atos reflexivos críticos, propiciando um processo de construção de um caminho possível para se pensar na escola inovadora e um novo professor pós-pandemia. O recorte temporal foi de 2020 a 2023, período em que o ensino remoto se fez relevante para atender as necessidades educacionais vivenciadas durante e o pós-pandemia. O trabalho científico possibilita uma reflexão das narrativas dos professores como instrumento, por excelência, para sustentar a pesquisa na área da história da educação, principalmente, ao se pautar nas memórias do tempo presente. Dentre os autores que fundamentam a pesquisa teórica se destacam Benjamin (1994; 2006), Bosi (1994; 2003), Portelli (1997), Thompson (1998), Chartier (1990; 2002), Meihy (2011; 2002), Halbwachs (2013), Alberti (2013) e Pesavento (2015), utilizando-se dos pressupostos metodológicos da História Oral, da História Cultural e Memória. As narrativas contaram com entrevistas de professores que vivenciaram a implantação dessa modalidade de ensino durante o período pandêmico. Os dados coletados possibilitaram a elaboração do documento científico sobre o ensino remoto. Por esta razão, a pesquisa pautou-se nas seguintes indagações: Qual a relevância do ensino remoto vivenciado no período pandêmico? Como se deu o processo de ensino e aprendizagem? Houve prejuízos? De que modo a pandemia e o ensino remoto tornaram o ensino brasileiro ainda mais precário? Quais os principais desafios na área educacional pós-pandemia? É possível transformar as memórias experienciadas no ensino remoto em fontes primárias para futuras gerações entenderem o que foi esse momento da pandemia da Covid-19? Logo, os dados da pesquisa resultaram como pontos de reflexões sobre as questões referentes às desigualdades do acesso à educação, as práticas de ensino e aprendizagem e as condições do trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino remoto. Narrativas. História cultural. História oral. Memória.

ABSTRACT

The research aims to study remote teaching through the narratives of elementary school teachers in the municipality of Rio Verde in the state of Goiás. The thesis aims to contribute to the expansion of studies related to collective and individual memory by transforming experiential and relational accounts into critical reflective acts, providing a process of constructing a possible path to think about the innovative school and a new post-pandemic teacher. The time frame was from 2020 to 2023, a period in which remote teaching became relevant to meet the educational needs experienced during and after the pandemic. The scientific work allows a reflection on the teachers' narratives as an instrument, par excellence, to support research in the area of the history of education, mainly, when based on the memories of the present time. Among the authors who support the theoretical research, Benjamin (1994; 2006), Bosi (1994; 2003), Portelli (1997), Thompson (1998), Chartier (1990; 2002), Meihy (2011; 2002), Halbwachs (2013), Alberti (2013) and Pesavento (2015) stand out, using the methodological assumptions of Oral History, Cultural History and Memory. The narratives included interviews with teachers who experienced the implementation of this teaching modality during the pandemic period. The data collected made it possible to prepare the scientific document on remote teaching. For this reason, the research was based on the following questions: What is the relevance of remote teaching experienced during the pandemic period? How did the teaching and learning process take place? Were there any losses? In what ways did the pandemic and remote teaching make Brazilian education even more precarious? What are the main challenges in the post-pandemic educational field? Is it possible to transform memories experienced in remote teaching into primary sources for future generations to understand what this moment of the Covid-19 pandemic was like? Therefore, the research data resulted in points of reflection on issues related to inequalities in access to education, teaching and learning practices, and the conditions of teaching work.

Keywords: Remote teaching. Narratives. Cultural history. Oral history. Memory.

RESUMEN

El objeto de estudio de la investigación es la enseñanza a distancia a través de las narrativas de profesores de educación básica del municipio de Rio Verde en el Estado de Goiás. La tesis tiene como objetivo contribuir a la ampliación de los estudios relacionados con la memoria colectiva e individual transformando los relatos experienciales y las relaciones relacionales. en actos reflexivos críticos, brindando un proceso de construcción de un camino posible para pensar en escuelas innovadoras y un nuevo docente pospandemia. El marco temporal fue de 2020 a 2023, período en el que la enseñanza remota tomó relevancia para satisfacer las necesidades educativas vividas durante y pospandemia. El trabajo científico posibilita una reflexión sobre las narrativas docentes como instrumento, por excelencia, para sustentar las investigaciones en el área de la historia de la educación, principalmente cuando se basan en memorias del presente. Entre los autores que sustentan la investigación teórica se encuentran Benjamin (1994; 2006), Bosi (1994; 2003), Portelli (1997), Thompson (1998), Chartier (1990; 2002), Meihy (2011; 2002), Halbwachs (2013). , Alberti (2013) y Pesavento (2015), utilizando el supuestos metodológicos de la Historia Oral, la Historia Cultural y la Memoria. Las narrativas incluyeron entrevistas a docentes que vivieron la implementación de esta modalidad de enseñanza durante el período de pandemia. Los datos recogidos permitieron elaborar el documento científico sobre la enseñanza a distancia. Por ello, la investigación se basó en las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relevancia de la enseñanza remota vivida durante el periodo de pandemia? ¿Cómo fue el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Hubo pérdidas? ¿Cómo la pandemia y la enseñanza a distancia han hecho que la educación brasileña sea aún más precaria? ¿Cuáles son los principales desafíos en el ámbito educativo pospandemia? ¿Es posible transformar los recuerdos vividos en la enseñanza remota en fuentes primarias para que las generaciones futuras comprendan cómo fue este momento de la pandemia de Covid-19? Por lo tanto, los datos de la investigación resultaron puntos de reflexión sobre cuestiones relativas a las desigualdades en el acceso a la educación, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las condiciones de trabajo docente.

Palabras clave: Enseñanza a distancia. Narrativas. Historia cultural. Historia oral. Memoria.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Perfil dos entrevistados.

QUADRO 02 - As maiores pandemias que marcaram a história.

QUADRO 03 - Síntese das buscas realizadas no SiElo, Google Acadêmico e BDTD.

QUADRO 04 - Síntese dos artigos científicos selecionados no SiElo e Google Acadêmico.

QUADRO 05 - Síntese das dissertações selecionadas na BDT.

QUADRO 06 - Resoluções e Normas Técnicas que fundamentaram o REANP.

QUADRO 07 - Decretos Municipais no município de Rio Verde durante a covid-19.

QUADRO 08 - Evolução do rádio.

QUADRO 09 - Trajetória da EaD no Brasil.

QUADRO 10 - Trajetória da EaD no Brasil.

QUADRO 11 - Galeria de fotos dos narradores.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 - Localização de Rio Verde em Goiás.

IMAGEM 02 - Hospital de Campanha de Rio Verde.

IMAGEM 03 - Avanços regionais da covid-19 no sudoeste goiano.

IMAGEM 04 - Cidades em situações críticas.

IMAGEM 05 - Educação em Goiás avança em 2020 e ganha destaque dentro e fora do Estado.

IMAGEM 06 - Educação se reestruturou para novas demandas do ensino.

IMAGEM 07 - Portal NetEscola.

IMAGEM 08 - Evolução do IDEB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALEGO - Assembleia Legislativa de Goiás.
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
- CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.
- CEPFOR - Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.
- CEPMG - Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás.
- CNE - Conselho Nacional de Educação.
- CRE - Coordenação Regional de Educação.
- DC/GO - Documento Curricular para Goiás ampliado.
- EaD - Educação a Distância.
- EBC - Empresa Brasil de Comunicação.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.
- EJA - Educação de Jovens e Adultos.
- FGV - Fundação Getúlio Vargas.
- IAM - Instituto de Assistência a Menores.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MEC - Ministério da Educação.
- OMS - Organização Mundial de Saúde.
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
- PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- PUC/GOIÁS - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- REANP - Regime de Aulas não Presenciais.
- SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.
- SciElo - *Scientific Electronic Library Online*.
- SEDUC/GO - Secretaria de Estado da educação de Goiás.

SIB - Sistema Integrado de Bibliotecas.

SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

SRO - Sais de Reidratação Oral.

TBC - TV Brasil Central.

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido.

TDIC - Tecnologias Digitais Informação e Comunicação.

UFG - Universidade Federal de Goiás.

UNIRV - Universidade de Rio Verde.

LISTA DE PARTICIPANTES/ENTREVISTADOS

01. Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues
02. Claudimecia Paixão Brito
03. Elaine Divina Rodrigues Silveira Oliveira
04. Elizabeth Maria Fermino
05. Jehane Christina de Oliveira
06. Lucy Jayne Maria da Silva
07. Maria de Fátima de Souza Godoy
08. Tania Aparecida Martins
09. Walkíria Barbosa Pereira da Costa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
Perfil dos entrevistados.....	33
As maiores pandemias que marcaram a história.....	35
1. CONSTRUINDO A PESQUISA	38
1.1. Pesquisas Correlatas: descrição dos achados e principais resultados.....	38
1.2. Cenário Educacional no Brasil.....	46
1.3. Cenário Educacional em Goiás.....	53
1.4. Cenário Educacional em Rio Verde.....	56
2. A HISTÓRIA DO ENSINO REMOTO	64
2.1. As Escolas Radiofônicas.....	64
2.2. Educação a distância.....	64
2.3. Ensino Remoto.....	68
2.4. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como ferramentas de ensino.....	76
3. O TRABALHO DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO	85
3.1. Cultura escolar: tecendo considerações.....	86
3.2. Formação de professores e estratégias utilizadas pelas escolas	88
3.3. O sentimento dos professores: invisibilidade e a capacidade de superação no ensino remoto.....	94
3.4. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, na articulação e aproximação com os alunos e as famílias.....	98
3.5. Busca ativa durante o ensino remoto.....	100
3.6. Impactos educacionais pós-pandemia.....	104
3.6.1 Aspectos pedagógicos, políticos e sociais.....	105
3.6.2. Reorganização da escola.....	106
4. MEMÓRIA E HISTÓRIA CONSTROEM NARRATIVAS	109
4.1. Vozes do Ensino Remoto: quem são?	113
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A - Instrumentos e procedimentos de coleta de dados/projeto de pesquisa	130
APÊNDICE B - Parecer consubstanciado do CEP.....	135

APRESENTAÇÃO

Empreste-me tua voz.... Dê-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu; permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi. [...]. Tenho uma história, minha, pequena, mas única. Pergunte-me o que quiser, mas a letra e o livro para dizer que experimente a vida e que, apesar de tudo, também sou história (Meihy, 1996, p. 6).

A primeira forma de estar no mundo social e do trabalho advém de nossa identidade (Gatti, 1996). Sinto-me impactada ao escrever sobre minha trajetória acadêmica e profissional, a qual me possibilita trazer sentidos e significados ao rememorar minha própria história, pois recordar é viver. Ao iniciar a narrativa, fui envolvida de forma cronológica e multifacetada na construção desta trajetória.

Há mais de trinta anos exerço o magistério. Iniciei minha carreira docente após um concurso oferecido pela rede municipal de ensino no ano de 1990 em uma escola na periferia de Rio Verde, município do Estado de Goiás. Escola na qual trabalhei durante cinco anos e, após esse período, prestei concurso na rede estadual e fui aprovada, atuando em ambos os órgãos.

Em 1992, iniciei a primeira graduação em Pedagogia na FESURV, hoje Universidade de Rio Verde - UNIRV. Foram quatro anos de desafios na conciliação dos estudos com o trabalho e, com a licenciatura, pensava em como poderia colaborar para a melhoria da educação. Após a sua conclusão em 1995, fui lecionar para o curso Técnico em Magistério. Resolvi cursar uma especialização. Na minha cidade ainda não existia oferta de especialização e fui para o estado de Minas Gerais fazer o curso de Supervisão Escolar e, para a conclusão, realizei uma pesquisa sobre a “Avaliação da Aprendizagem”. Com o objetivo de aproveitar os créditos e de crescer, intelectualmente, matriculei-me na especialização em “História Moderna e Contemporânea”, desenvolvendo o trabalho final intitulado de “A mulher no mercado de Trabalho” pela mesma faculdade em Patrocínio-MG.

No final do ano de 1999, fui convidada pela subsecretária de educação da cidade de Rio Verde, professora Castorina Hattes, para atuar na função de professora formadora no Projeto

Proformação¹ destinado a capacitar educadores leigos que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental sem ter o magistério. Foi realizado em parceria com o MEC, estados e municípios, sendo o curso de magistério em nível médio no qual o ensino a distância e a autoaprendizagem andavam juntos. Foi uma oportunidade que me fez crescer, adquirindo o desejo de colaborar e refletir cada vez mais na formação docente. Em 2001, fui trabalhar no departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, participando também da coordenação de grupos do programa “Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN em Ação”. Nesta oportunidade, iniciei os registros acerca das reflexões vivenciadas no grupo de professores que participavam da formação, construindo assim um caderno coletivo de registro das aprendizagens e reflexões de cada encontro formativo. Nos anos de 2002 e 2003, fui tutora escolar do curso Progestão² ao acompanhar cinco escolas da rede estadual na elaboração do PDE, Plano de Desenvolvimento da Escola, do Projeto Político Pedagógico e dentre outros, além de capacitar os grupos gestores.

Percebo minhas trajetórias escolares e memórias de formação como lugares privilegiados de construção do conhecimento³ de experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta dos laços entre a memória pessoal e social. Por meio da memória e da lembrança ocorre a expressão dos fatos da história que, de modo singular, se articulam e refletem na vida social, política, cultural e científica do ser humano. O próprio homem, como sujeito que constrói os processos históricos é, também, o que constrói as fontes e os documentos que dão subsídios para a sua reconstrução. De forma análoga,

A memória, portanto, traduz registro de espaços, tempos, experiências, imagens, representações. Plena de substância social, é bordado de múltiplos fios e incontáveis cores, que expressa a trama da existência, revelada por ênfases, lapsos e omissões. É a ressignificação do tempo, que fornece à

¹ O Proformação foi idealizado para atingir, prioritariamente, as regiões norte, nordeste e centro-Oeste, locais onde existe um número alto de professores leigos, a maior parte sem o ensino fundamental (antigo 1º grau). Com duração de dois anos, o programa atendeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que atribui a cada Município e, supletivamente, ao estado e à União, a incumbência de realizar programas de formação, para todos os professores em exercício. A LDB admite, porém, como patamar mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade normal. O programa cumpre também as exigências da Lei do Fundef, na qual “aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes – ensino médio e magistério.

² O Progestão é um curso de formação continuada e em serviço organizado na modalidade à distância para gestores escolares que se encontram no exercício de suas atividades nas escolas públicas do país. Este programa foi adotado pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), cujo objetivo é assegurar um padrão de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios, na tentativa de elevar o desempenho profissional, bem como o sucesso escolar do aluno.

³ Narrativa presente no artigo “Narrativa Autobiográfica: Construindo minha trajetória profissional”, de Nívea Oliveira Couto de Jesus.

História e às Ciências Sociais matéria-prima para a construção do conhecimento (Delgado, 2010, p. 61).

A história é a consciência do passado no presente (Delgado, 2010, p. 56), onde o ser humano reconhece a temporalidade da história que permite reconhecer o passado. Sendo assim, ao longo de toda essa jornada, cada disciplina e teóricos estudados tiveram sua importância e contribuíram bastante para minha formação enquanto educadora para tornar o ser humano que sou hoje. Todos os conhecimentos adquiridos foram base para minha postura pedagógica no sentido de contribuir para a melhoria no campo educacional⁴.

No ano seguinte, candidatei-me à direção escolar do Colégio Estadual Olynto Pereira de Castro. Fui gestora por quatro anos, tendo a oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida tanto no curso de pedagogia como no Progestão. A partir desta experiência, atentei-me para os registros, ou seja, a história e memória dos fazeres pedagógicos, das experiências e histórias de vida pelas quais fui vivenciando. Comecei a fazer todos os anos um memorial de tudo o que era feito na escola, contendo fotos e atividades desenvolvidas.

Após encerrar o meu mandato como gestora escolar em 2008, surgiu a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica do ensino médio no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, Unidade Carlos Cunha Filho, onde fiquei por quatro anos. Nesta instituição, desenvolvi um novo olhar com relação a disciplina e normas, atentando-me aos registros e acontecimentos por meio da construção de um portfólio com as principais atividades realizadas tanto com professores e alunos quanto com a comunidade em geral. No mesmo ano, recebi o convite para trabalhar no IAM, Instituto de Assistência a Menores de Rio Verde⁵, como coordenadora pedagógica na educação infantil e ensino fundamental do Educandário Espírita Paulo Campos e, ainda, no Programa “Turma da Paz” em parceria com o PETI, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. No primeiro programa, atendia uma clientela de 6 a 16 anos, sendo que aos 14 anos começam a participar do “Programa Jovem Aprendiz” promovido pelo IAM.

No Instituto de Assistência a Menores de Rio Verde, realizei os registros das histórias ali vivenciadas por meio da construção de memoriais. Fui adquirindo consciência de que a

⁴ Parte da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora consta em sua dissertação de Mestrado “Escola municipal rural água mansa coqueiros em rio verde: história e memória”.

⁵ O Instituto de Assistência a Menores de Rio Verde (IAM) foi fundado em 04 de janeiro de 1956 através da liderança de Paulo Campos, sendo criado com a finalidade de prestação de assistência social a menores desajustados, internamento e instrução intelectual, aprendizado profissional, encaminhamento a cursos superiores, educação espiritual e orientação geral para a vida civil.

história e a memória são alicerces que dão sentido à vida. Não apenas em rememorar o passado, mas ter referenciais consistentes para construir o presente, de descobrir valores e de renovar os vínculos. Portanto, o memorial não pode ser visto como uma possibilidade de reconstrução real de fatos e de acontecimentos na trajetória de formação do sujeito, porém como a tentativa de interpretar os gestos de escrita no processo de subjetivação. Um lugar possível de manifestações da ordem da falta, até porque,

(...) é um espaço de encenação possível do impossível desejo nunca capturável, deslizante, metonímico, cena da escrita, num não-sabido processo poético que diz do sujeito que escreve, para quem sua escrita é encontro marcado com seus terrores, encontro faltoso com o real ou ponto de ancoragem para seu desamparo (Brandão, 2001, p. 179).

No sentido de aprofundar nos estudos, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS). Ao ser aprovada em 2014, iniciei a trajetória com muitos desafios e aprendizados, participando do Diretório e do Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais coordenado pela minha orientadora, a Profa. Dra Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Como mestranda, estive em vários eventos e exercitei a escrita por meio de publicações, o que possibilitou o meu crescimento acadêmico e a inserção no campo da pesquisa. A sua conclusão ocorreu em 2016 com o título “Escola Municipal Rural Água Mansa Coqueiros em Rio Verde: história e memória”, tendo em minha banca de defesa os professores Dra. Diane Valdez (UFG) e Dr. José Maria Baldino (PUC-GO). Foi um momento ímpar, onde pude compartilhar com a família, as pessoas mais importantes da minha vida.

De 2016 até janeiro de 2022, retornei às minhas atividades profissionais atuando no cargo de tutora educacional pela rede estadual de ensino. Esta função me propiciou diversas experiências na gestão escolar e coordenação pedagógica das escolas que acompanhei. Já no município, atuei como professora e, posteriormente, no departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação na construção do currículo da rede, tendo-se em vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás ampliado (DC-GO). Nesse interstício de tempo, em meio a pandemia de 2020, participei do processo seletivo do Doutorado em Educação na PUC-GO e, no ano seguinte, estudei por meio do ensino remoto. As aulas foram excelentes, procurando-me dedicar ao máximo nas aulas e nas leituras mesmo distante, fisicamente, dos meus professores e colegas. Concluí as disciplinas, presencialmente, e iniciei a construção da tese por ser um dos meus sonhos a serem realizados, uma meta a ser alcançada.

Tudo começou com a construção do projeto de pesquisa por meio do cumprimento das disciplinas do Doutorado em Educação, o qual foi passando por adequações para dar início a pesquisa. No primeiro semestre de 2021, cumpriu-se duas disciplinas, sendo a de Epistemologia e pesquisa educacional (obrigatória) e a de Estudos Avançados III: Tecnologias na educação: significados e possibilidades na pesquisa acadêmica (optativa).

A disciplina “Epistemologia e pesquisa educacional” ministrada pelos professores Romilson Martins Siqueira e Renato Barros de Almeida, respectivamente, pós-doutor e doutor em educação, proporcionou-me a pensar e definir o meu objeto de pesquisa com foco no método e em uma base teórica que apontassem o caminho para a construção do estado do conhecimento da temática abordada. A sua conclusão resultou em um artigo denominado de “Ensino Remoto: as narrativas dos professores da Educação Básica”, ou seja, o título e o meu objeto de pesquisa começaram a ser estruturados.

Em “Estudos Avançados III: Tecnologias na educação: significados e possibilidades na pesquisa acadêmica”, o professor Doutor Duelci Aparecido de Freitas Vaz despertou o interesse pelos estudos acerca do uso das tecnologias durante o período pandêmico, vindo ao encontro com o tema da pesquisa. Com a sua orientação, foi realizada uma pesquisa via *google forms* para diagnosticar a formação, área de atuação, modalidade de ensino e os recursos tecnológicos utilizados, bem como a metodologia de ensino adotada pelos educadores naquele momento, sendo possível perceber as mediações pedagógicas acerca da avaliação da aprendizagem tanto internas quanto externas. Para a análise dos dados, buscou-se, por meio de um olhar reflexivo, desvelar os desafios colocados aos docentes da educação básica, cruzando com os depoimentos realizados através de entrevistas gravadas em vídeo, via *google meet*, e transcritas seguindo os pressupostos da História Oral sob a supervisão da minha orientadora, a professora pós-doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. O resultado foi um artigo intitulado “Mediação pedagógica e avaliação de aprendizagem no sistema remoto de ensino em Goiás”.

No segundo semestre de 2021, foram efetivadas outras duas disciplinas, sendo elas a de “Pensamento educacional: estudos históricos, políticos, sociais e culturais (quesito obrigatório)” e a de “Teoria crítica da sociedade e a educação”. A primeira foi ministrada pelos professores Aldimar Jacinto Duarte e Lúcia Helena Rincón Afonso, doutores em educação, promovendo a reflexão sobre os conceitos de história social e institucional do pensamento educacional e das práticas educativas em tempos e espaços diferenciados. Outras definições foram levantadas como a de estado, sociedade e políticas educacionais; principais teóricos do campo e do pensamento educacional e suas contribuições; matrizes teóricas e tendências do pensamento

educacional moderno e contemporâneo e seus impactos nas diferentes práticas educativas e culturais, constituição de subjetividades e educação. Os estudos resultaram na escrita de um artigo intitulado “O Pensamento educacional em Saviani e o uso das tecnologias educacionais durante o Ensino Remoto”. A segunda foi ministrada pela professora Estelamaris Brant Scarel, pós-doutora em educação, permitindo-nos discussões relevantes no tocante aos elementos tanto históricos como teórico-metodológicos que fundamentaram a Teoria crítica da sociedade e, concomitantemente, estabelecendo a relação com o campo educacional no contexto atual. A sua finalização culminou no artigo chamado “O ensino remoto e a indústria cultural em Goiás”, compondo o livro *A teoria crítica da sociedade e a educação: múltiplos olhares*.

No primeiro semestre de 2022, cumpriu a disciplina de “Seminário II” ministrada por três docentes doutores em educação, sendo respectivamente um de cada linha de pesquisas como os professores José Maria Baldino (Educação, Sociedade e Cultura), Beatriz Aparecida Zanatta (Teorias da Educação e Processos Pedagógicos) e, ainda, Maria Esperança Fernandes Carneiro (Estado, Políticas e Instituições Educacionais). Essa matéria viabilizou abordagens relacionadas a diferentes tipos de pesquisa, a definição do problema e do objeto, da fundamentação teórico-metodológica, procedimentos e instrumentos de obtenção de dados, análise, interpretação e redação da tese. O resultado foi o projeto de pesquisa adequado às normas para a construção da tese. Infelizmente, no final do semestre, o estimado professor José Maria foi contaminado pela Covid-19 e não resistiu. Foi um momento de muita dor. Portanto, vale ressaltar que, durante o percurso, os momentos formativos com a orientadora foram fundamentais para a construção da tese e na participação das reuniões do Diretório/Grupo de Pesquisa, sob a sua coordenação, possibilitando-me participar de vários eventos e publicações.

Durante a pesquisa do doutorado, busquei a licença para aprimoramento no município. Todavia, atuei no cargo de tutora educacional na rede estadual no acompanhamento pedagógico de cinco unidades escolares como CEMPG Carlos Cunha Filho, CE Machado de Assis (Distrito de Riverlândia), CE Manoel Ayres, CE Martins Borges e CEPMG Sebastião do Vale. Ressalto, ainda, a minha participação como professora formadora regional do Programa AlfaMais Goiás⁶, atendendo quatro municípios como o de Castelândia, Montividiu, Rio Verde e Santo Antônio da Barra. Os desafios foram enormes para conciliar as exigências do doutorado com as do trabalho, porém devido às condições financeiras e não ter conseguido bolsa de estudos, não tive

⁶ O Programa AlfaMais Goiás visa alfabetizar, na idade certa, todas as crianças do território goiano e, através do regime de colaboração, conduzir ações eficazes voltadas não só para a prática pedagógica real e contextualizada, mas também para a capacitação e engajamento das equipes gestoras escolares.

outra opção. As noites e finais de semana tornaram-se pequenos e, ao mesmo tempo, longos para ler e escrever, pois foi o período disponível para dedicar a pesquisa.

O primeiro capítulo é intitulado de “Construindo a pesquisa”. Apresenta as pesquisas correlatas com a descrição dos achados e principais resultados, compondo-se o estado do conhecimento e o cenário educacional no Brasil, em Goiás e no município de Rio Verde durante o período pandêmico da Covid-19.

O segundo capítulo é chamado de “A História do ensino remoto”. Aborda os modelos de ensino utilizados no Brasil conforme as necessidades de cada contexto histórico como, por exemplo, escolas radiofônicas, Educação a Distância e Ensino Remoto, além de evidenciar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como ferramentas de ensino, pautando-se nos referenciais teóricos de Landim (1997), Cysneiros (1999), Lima (2020), Camargo (2018), Moran (2013) e Viñao Frago (2004).

O trabalho docente durante o ensino remoto é o título do terceiro capítulo. Inicia tecendo algumas considerações acerca da cultura escolar, discorre sobre a formação docente, estratégias utilizadas pelas escolas no período pandêmico e o sentimento de invisibilidade dos professores. Aponta os impactos educacionais no pós-pandemia em seus aspectos pedagógicos, políticos e sociais, refletindo-se sobre a reorganização da escola para a volta do ensino presencial.

O quarto capítulo, “Memória e história constroem narrativas”, inicia-se com referenciais teóricos que trabalham com a memória, a história e narrativas, além de apresentar as trajetórias formativas e docentes dos professores participantes da pesquisa.

Apesar dos desafios, foi uma grande alegria e sensação de sonho realizado em cada linha escrita. Sou grata pela oportunidade do crescimento intelectual, profissional e por todas as pessoas que encontrei pelo caminho da minha trajetória acadêmica e profissional.

INTRODUÇÃO

A história se faz com documentos escritos, quando existem. Mas ela pode e deve ser feita com toda a engenhosidade do historiador.... Com palavras e sinais. Paisagens e telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses lunares e cordas de atrelagem. Análises de pedras pelos geólogos e de espadas de metal pelos químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Febvre, 1989, p. 249).

O objeto de estudo “Ensino Remoto: as narrativas dos professores da educação básica no município de Rio Verde-Goiás”, tenciona contribuir para ampliação dos estudos referentes a memória coletiva e individual, bem como transformar os relatos experienciais e relacionais em atos reflexivos críticos que propiciem um processo de construção para um caminho possível, pensando na nova escola e em um novo professor pós-pandemia. Possibilita, ainda, a reflexão das narrativas dos professores durante o ensino remoto em Rio Verde como instrumento, por excelência, na construção de uma pesquisa em história da educação pautada nas memórias do tempo presente. Logo, o que diferencia a história do tempo presente das temáticas históricas longitudinais, como foi dito, é a proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. A configuração da história do tempo presente está relacionada inexoravelmente à dimensão temporal presencial. Algumas de suas características definidoras decorrem dessa matriz nuclear (Ferreira, 2018, p. 24).

A chamada história do tempo presente ganhou espaço na produção historiográfica contemporânea ao ultrapassar a concepção tradicional de que apenas o passado mais distante pode ser objeto do conhecimento histórico (Rouso, 2016, p. 14). Para Benjamin (2006, p. 922), o trabalho do historiador, em nome do reconhecimento da condição radical de seus objetos, deveria abrir ao mundo de estrita descontinuidade, onde o novo não é retorno nem permanência, mas a mesma coisa entrecruzada por inúmeras intermitências.

Problematizar as relações das memórias do tempo presente com as demandas sociais, sobretudo, nas pesquisas que fazem uso das fontes orais, podem apontar que o futuro de certos passados está sob ameaça no presente do nosso tempo. A pandemia da Covid-19 atingiu o âmbito da vida cotidiana e ditou o redimensionamento desta instância, já que até a guerra impõe

um cotidiano (Heller, 1989) conforme visto no projeto “Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores/profissionais da educação, estudantes, pais/mães de alunos (famílias)”. Este, por sua vez, é desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás e coordenado pela professora doutora Valdeniza Maria Lopes da Barra, a qual reúne diferentes instituições educacionais goianas, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica de Goiás com a professora doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, e de várias unidades federativas do país. O objetivo é produzir uma “cápsula do tempo” sobre o momento histórico da pandemia de Covid-19 e seus efeitos na vida cotidiana dos brasileiros.

Devido à Covid-19 causada pelo novo coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) publicou no dia 18 de março de 2020 a Portaria nº 343 que autoriza, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas na modalidade a distância. Diante da mudança, estudantes, escolas, faculdades e universidades precisaram adaptar a rotina e as aulas à nova realidade a fim de não comprometer o cronograma escolar no período de isolamento social. As escolas tiveram que se adequar à forma digital para amenizar os prejuízos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Diante disso, a tese vem nos possibilitar uma reflexão sobre as narrativas dos professores durante o ensino remoto na cidade de Rio Verde como instrumento, por excelência, para a construção dessa pesquisa pautada nas memórias do tempo presente. Logo, os autores que fundamentação essa temática são Benjamim (1994; 2006), Bosi (1994; 2003), Portelli (1997), Thompson (1998), Chartier (1990; 2002), Meihy (2011; 2002), Halbwachs (2013), Alberti (2013) e Pesavento (2015).

Os relatos orais não são recentes. Eles foram utilizados no decorrer da história para repassar ensinamentos, experiências e valores de geração para geração. Contudo, eram práticas não sistematizadas que foram perdendo valor com o aparecimento da escrita. No século XX, com a proposição da historiografia francesa e utilização de novos procedimentos metodológicos nas pesquisas históricas, iniciou-se um processo de valorização dos relatos orais. Entretanto, a história oral, como é atualmente concebida, a moderna história oral, é uma prática recente no meio acadêmico. Começou a se estruturar e ganhar espaço em meados do século XX. Essa expansão está associada ao avanço tecnológico e a necessidade de registrar as experiências vividas pelos combatentes, por seus familiares e das vítimas dos conflitos da II Guerra Mundial.

A difusão da moderna história oral teve início no Brasil na década de 70. Foi nessa época que se começou a dar voz aos silenciados, isto é, àqueles que não tinham liberdade de expressão, como as comunidades negras, indígenas e feministas, os operários e os estudantes. Até então, a história oral era voltada para a elite baseada em registros documentais e entrevistas de homens

públicos com atuação no cenário político. Na atualidade, a história oral tem dado ênfase aos fatos locais de interesse coletivo. Ela contribui para a valorização do indivíduo enquanto sujeito que age, interage e constrói a história. Apesar de outros fatores terem contribuído e de ter sido um longo processo de maturação, já se tem notado uma melhoria da autoestima de comunidades que, ao participarem da história oral, passaram a se ver também como parte da história, pois “sem dúvida, a definição de cidadania, em termos atuais, muito tem a ver com o reconhecimento do papel da história oral” (Meihy, 2002, p. 91). Segundo ainda o autor, a história oral moderna necessita, incondicionalmente, do suporte tecnológico dos meios de gravação de voz:

A moderna história oral depende de recursos eletrônicos na medida em que estes se colocam como meios mecânicos para auxiliar não apenas na gravação em seu momento de realização, mas, sobretudo depois, quando se presta à fase de transposição do oral para o escrito. Uma das características mais evidentes da história oral remete à constante utilização dos meios eletrônicos usados. Aliás, sem os recursos da aparelhagem eletrônica e mecânica de nossos dias, as entrevistas dificilmente teriam alcance em projetos de moderna história oral que, por sua vez, são pensados com a presença obrigatória desses artifícios (Meihy; Holanda, 2014, p. 21).

Nesse sentido, há um estabelecimento da relação da história oral com o tempo presente, pois “ela é sempre uma história do tempo presente e reconhecida como história viva” (Meihy; Holanda, 2014, p.17). Portanto, o seu recorte temporal está ligado ao tempo da vida e exposto à inconstância do que está por vir. Refletindo sobre o outro conceito, o de memória, entendemos esta como inerente à capacidade humana porque lida com experiências, sociais e individuais que podem ser (re)transmitidas para diversos sujeitos históricos. Para Thomson (1998, p. 57),

(...) a memória “gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas” (grifos do autor), em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, relembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo.

A memória apoia-se sobre o passado vivido que permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (Halbwachs, 2013, p. 75). Segundo o autor, a memória histórica deve ser compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país. O próprio termo “memória histórica”, desta forma, seria uma tentativa de aglutinar questões opostas, mas

para entender em que sentido a história se opõe à memória, conforme aponta Halbwachs (2013), é preciso que se atenha à concepção de história por ele empregada. A memória é uma construção do passado, porém marcada por emoções e vivências. Os acontecimentos são lembrados de acordo com a experiência subsequente e das necessidades do presente. Assim,

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa (Ferreira, 2002).

A memória coletiva é pautada na continuidade e deve ser vista sempre no plural (memórias coletivas). Ora, justamente, porque a memória de um indivíduo ou de um país estão na base da formulação da identidade, onde a continuidade é vista como característica marcante. Por outro lado, a história encontra-se pautada na síntese dos grandes acontecimentos da história de uma nação que, para Halbwachs (2013), faz das memórias coletivas apenas detalhes.

A história possui uma história. Logo, olhar para ela é considerar a vida, os conceitos, as teorias e os comportamentos como uma construção ou fruto de diversos conflitos, tensões e interesses. Vasculhar o cotidiano com as lentes da História Cultural é percorrer caminhos tortuosos, por vezes desafiadores, desconstruir cristalizações e, fundamentalmente, criticar cada fala, objeto, documento ou fotografia, explorando-os como “testemunho histórico” em diálogo com os contextos nos quais estão inseridos (Nascimento, 2003, p. 68). De acordo com Chartier (2002a, p. 16-17), a História Cultural “tem como objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler”. As ações simbólicas e as linguagens empregadas na constituição da realidade social de uma comunidade constituem, propriamente, a sua cultura, objeto de interesse da história, mas também de outros campos do saber que se abrigam sobre o amplo guarda-chuva da nova história cultural. Sob essas considerações,

a cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se e que os sentimentos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa (Pesavento, 2008, p. 15).

Na História Cultural, as relações humanas e as manifestações culturais de memórias e crenças passam a ser inseridas enquanto fontes para interpretar estas ações e suas relações em seu contexto. Nesse sentido,

o terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações se símbolos conscientes ou não podem ser encontrados em todos os lugares da arte a vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras (Burke, 2005, p. 10).

Muitos imaginam que a história está pronta e que o papel do historiador é apenas contá-la, mas ela é uma construção (Bauer, 2017, p. 52). Segundo a autora, a análise de um passado, próximo ou distante, depende de quem escreve, do contexto que escreve e fontes consultadas, pois historiadores não são os únicos escritores dessas narrativas. Há políticas de negacionismo promovidas por governantes e produtos culturais como, por exemplo, os filmes e os livros que contribuem na formação da memória social para citar espaços em que se operam essas escolhas e do que se vai lembrar ou esquecer. A memória constitui-se dos atos de lembrar e de esquecer a um só tempo, e estes são produzidos socialmente, pois “cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento (Bosi, 2003, p. 18).

Entender o caráter de representação da memória no contexto da relação dialógica entre passado e presente é fundamental para a compreensão das narrativas dos professores. Conforme Chartier (1990, p. 21), o reconhecimento da influência do presente sobre as lembranças do passado se faz ainda mais relevante quando se leva em conta o fato de que a memória é representação e, portanto, se coloca no lugar daquilo que é representado. A argumentação em favor das narrativas dos professores durante o ensino remoto como um recurso metodológico como forma de pensar e fazer ciência é algo recente. Na visão de Alves e Gonçalves (2001, p. 92),

(...) parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Atualmente é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa.

Vivenciar um momento importante como o ensino remoto emergencial com uma gama de narrativas que estará nos livros de história do futuro justifica esta pesquisa pela emergência de sua temática na contemporaneidade e de se pensar na preservação da memória coletiva e sua transformação em história. Portanto, o presente trabalho destaca-se por fazer parte do rol das

pesquisas pioneiras no que diz respeito aos estudos sobre o ensino remoto, tendo-se como fonte primária as narrativas dos professores da educação básica de Rio Verde em Goiás, levando em conta o processo de ensino e aprendizagem, a formação docente, as possibilidades e os desafios vivenciados durante o período pandêmico.

Com a pandemia da Covid -19, as escolas tiveram que se adaptar ao ensino remoto, não havendo a formação adequada dos profissionais da educação e nem organização da estrutura da rede escolar. Devido a urgência em estabelecer esse novo formato de ensino, houve-se a falta de equipamentos e recursos tecnológicos e o estresse com o aumento da carga horária. A partir daí a problemática da pesquisa se voltou aos questionamentos sobre como se deu o processo de ensino e aprendizagem, se teve prejuízo e de que modo a pandemia tornou o ensino brasileiro ainda mais precário. Outras indagações foram feitas como os principais desafios na área educacional pós-pandemia e, ainda, se foi possível transformar as memórias experienciadas em fontes primárias para futuras gerações entenderem o que foi esse momento da Covid -19 na educação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a relevância do ensino remoto experienciado durante o período pandêmico no município de Rio Verde-Goiás no intuito de contribuir para a história da educação do tempo presente. Se desdobrou em objetivos específicos:

- Expor as pesquisas correlatas com a descrição dos achados e principais resultados para a composição do estado do conhecimento e analisar o cenário educacional brasileiro, goiano e rio-verdense durante a pandemia da covid-19.
- Constituir a História do Ensino Remoto com evidências das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como ferramentas de ensino.
- Evidenciar o trabalho docente durante o ensino remoto, considerando a cultura escolar, formação docente, estratégias utilizadas pelas escolas no período pandêmico e o sentimento de invisibilidade dos professores, além dos impactos educacionais no pós-pandemia em seus aspectos pedagógicos, políticos e sociais, refletindo-se sobre a reorganização da escola para a volta do ensino presencial.
- Apresentar as trajetórias formativas e docentes dos professores participantes da pesquisa, pautado nos referenciais teóricos e metodológicos da História oral.

A pesquisa se desenvolveu, principalmente, por meio da documentação oral. As entrevistas foram realizadas, privilegiando a história oral temática, acreditando reabrir o diálogo

entre os personagens que participaram e construíram a composição deste cenário histórico. O recorte temporal foi de 2020 a 2023, período em que o ensino remoto se fez relevante para atender as necessidades educacionais vivenciadas durante e o pós-pandemia. Portanto, foram utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos da história oral, da história cultural e da memória. O estudo também se alicerçou na história documental e nas legislações, diretrizes e orientações para o enfrentamento da pandemia no sistema educacional brasileiro no que se refere às normativas das Secretarias de Educação.

Por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos da história oral, o pesquisador pode criar e recriar fontes. As sociedades, em sua organização política, econômica, social e cultural pensam o passado de diversas formas e o narra de distintas maneiras. Portelli (1997) afirma que é impossível reviver o passado sem resgatá-lo e colocá-lo no coração. Sabemos que o campo da história oral não é o único espaço de interpretação teórico-metodológica. As várias disciplinas podem contribuir para o aprofundamento dessa discussão, enfatizando coincidências e conflitos. Essa proposta de estudo pode contribuir para rever a construção da realidade dos sujeitos, permitindo que o pesquisador se aprofunde, por exemplo, na entrevista com o narrador e na possibilidade de diálogo entre a teoria e o exercício da prática. Isso quer dizer que,

Nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser insuficientes, ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação. (...) a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. (...) transformando os objetos de estudo em sujeitos (Thompson, 1998, p. 137).

A subjetividade é reverenciada na metodologia da história oral. Ela pode contribuir na construção de textos originais, na organização dos dados e na interpretação da realidade sem privilegiar aquelas proposições que o pesquisador/educador já tem a priori. Portanto, é recomendável nos perguntarmos se a realidade apresentada é analisada a partir da perspectiva crítica. A subjetividade pode ser o ponto forte da pesquisa. Algumas informações conseguem reconstruir o diálogo e se são específicas em sua análise; outras falam apenas de modo geral e amplo. Entretanto, vários teóricos insistem na afirmação de que as fontes orais estão distantes dos acontecimentos, enfatizando a possibilidade de distorção da memória. Portelli (1997, p. 33) ainda defende que,

(...) na verdade, este problema existe para muitos documentos escritos, comumente elaborados algum tempo após o evento ao qual se refere, e sempre por não participantes. As fontes orais podiam compensar a distância cronológica com um envolvimento pessoal mais íntimo.

O pesquisador que se propõe a utilizar a história oral como metodologia deve se preparar para ouvir, saber ouvir e direcionar sua entrevista sem interromper. Deve-se ter atenção a fatos que podem ir além de sua busca, os quais podem ser importantes para a compreensão do outro, justificando muito do que o próprio pesquisador, às vezes, não consegue compreender ao se deparar com as demais culturas e valores. Outro fator relevante ao qual o pesquisador se deve atentar é quanto à utilização de um caderno de campo para fins de registro de suas impressões e informações percebidas durante a entrevista, mas que não são faladas, pois até os momentos de silêncio em meio às narrativas fornecem informações, sentimentos e outras subjetividades significativas para o entrevistado.

A aparelhagem de gravação, apesar de ser uma ferramenta essencial na metodologia, só deve ser utilizada mediante a autorização do entrevistado e deve observar se a presença do aparelho não causa quaisquer tipos de constrangimento. Após a coleta das informações, estas são transcritas e devem ser apresentadas ao entrevistado para que esse confirme e concorde com sua publicação. Segundo Amado (1997, p. 146), tudo que escrever ou dizer não apenas lançará luz sobre as pessoas e os personagens históricos, mas trará consequências imediatas para as existências dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais. Cada entrevista direciona a posterior por meio de informações relacionadas à temática retratadas nas narrativas.

Outra importante ferramenta que permite melhor registrar os detalhes em pesquisas são os vídeos. No entanto, para a sua utilização, é necessário que a pessoa tenha experiência e consiga produzir um material com boa qualidade, semelhante ao que ocorre com a entrevista gravada também ocorre uma série de implicações ao informante. Neste sentido, é indispensável à formalidade para com o entrevistado, isto é, a autorização ou termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE⁷ para evitar eventuais problemas e questionamentos que possam surgir. O parecer nº 6.313.337 desta pesquisa compõe o apêndice B. Para o historiador, o uso da história oral não representa a transcrição exata do discurso e sua consequente repetição no trabalho acadêmico, mas sim seu constante questionamento em busca das representações individuais e

⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é o documento mais importante para a análise ética de um projeto de pesquisa. Pela nossa legislação, o TCLE é o documento que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos.

sociais sobre a história, ou as histórias vividas. Os riscos desta pesquisa serão mínimos, podendo provocar um cansaço comum ao se dedicar ao conteúdo das respostas requeridas durante a realização das entrevistas.

A pesquisa analisou os dados obtidos com a participação dos/as professores/as por meio das narrativas a fim de proporcionar melhor compreensão do que foi o ensino remoto durante o período pandêmico, além de contribuir na transformação das memórias experienciadas em fontes primárias para futuras gerações entenderem como foi tal acontecimento para a educação brasileira e, em especial, para o município de Rio Verde em Goiás. A análise ocorreu por meio do cruzamento das fontes orais e documentais, tendo-se como referencial os teóricos da História Oral e Cultural, da Memória, da História da Educação e das Políticas Educacionais no período estudado. O desfecho primário considerou o levantamento das pesquisas realizadas sobre o tema por meio de consulta ao Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *SciElo Scientific Electronic Library Online* e no *Google Acadêmico*. O desfecho secundário foi por meio do cotejamento e cruzamento das fontes documentais e orais para organização e estruturação da tese.

Perfil dos entrevistados

Conforme aponta a Fundação Getúlio Vargas (FGV), por meio do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC⁸, as entrevistas de história oral são tomadas enquanto fontes para a compreensão do passado ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Elas se caracterizam por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente, depois de consumado o fato ou da conjuntura que se quer investigar. Além disso, permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral.

Os entrevistados foram selecionados em conformidade com as vivências e experiências adquiridas durante a pandemia, acreditando possuírem um conhecimento acumulado sobre a temática da pesquisa. Com isso, procurou-se diversificar as funções no sentido de analisar o ponto de vista do entrevistado de acordo com suas atribuições profissionais durante o ensino

⁸ O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) nasceu em 1973 com o objetivo de abrigar e produzir fontes documentais relevantes para a história do país.

remoto. Por esta razão, compõe o quadro de entrevistados uma coordenadora pedagógica, uma gestora escolar, um professor do sexo masculino e os demais participantes atuam na sala de aula. É importante salientar que, embora haja um roteiro da entrevista semiestruturada, a história oral permite que uma fonte abra caminho para a outra, fazendo contatos prévios que facilitam a próxima interação. Ao final, haverá uma rede de entrevistados que não foi escolhida, arbitrariamente, mas que se reconhece como parte de uma mesma comunidade.

Sob esta perspectiva, Alberti (2013, p. 173) vem evidenciar que nos casos de entrevistas temáticas, nas quais o depoente é solicitado a falar sobre determinado tema, um conhecimento exaustivo de sua biografia pode não ser tão relevante. Nas duas situações devem considerar os dados biográficos do entrevistado quando da elaboração do roteiro da entrevista a fim de obter melhores resultados no momento da realização. O quadro 1 sintetiza o perfil dos entrevistados organizados em ordem alfabética.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

Nome	Tempo de docência	Formação	Função atual	Experiências pedagógicas
Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues	14 anos	Química; Matemática; Pedagogia.	Professor	No Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha atuou na função de coordenador pedagógico e atualmente como professor de matemática e ciências da natureza. Na EMEF Antônio Gomes de Lima nos anos finais é professor de Ciências da natureza.
Claudimecia Paixão Brito	24 anos	Letras	Professora da Educação Básica e Formadora de professores	Professora da Educação Básica; Formadora de Professores; Professora universitária.
Elaine Divina Rodrigues Silveira Oliveira	20 anos	Ciências Biológicas	Professora	Professora da Educação Básica e coordenação pedagógica.
Elizabeth Maria Fermino	05 anos	Química	Professora e Coordenadora de turno	Professora da Educação Básica e coordenação de turno.
Jehane Christina de Oliveira	23 anos	Ciências Biológicas	Professora e Coordenadora Pedagógica	Professora da Educação Básica e Coordenação Pedagógica.
Lucy Jayne Maria da Silva	18 anos	Matemática	Professora da Educação Básica	Professora da Educação Básica e coordenação de área

				durante o Novo Ensino Médio.
Maria de Fátima de Souza Godoy		Pedagogia	Coordenadora pedagógica	Professora da Educação Básica e coordenação pedagógica.
Tania Aparecida Martins	25 anos	Letras e Pedagogia	Professora da Educação Básica	Professora da Educação Básica e Secretária Escolar.
Walkíria Barbosa Pereira da Costa	30 anos	Pedagogia e Direito	Gestora Escolar	Gestora Escolar, coordenação pedagógica e Professora da Educação Básica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora pesquisadora (Jesus, 2023).

No que se refere a entrevista por meio dos pressupostos da história oral, a mais indicada é a semiestruturada, pois possibilita a abertura de perspectivas para análise e interpretação de ideias. Quanto à fase de transcrição, algumas regras devem ser observadas. Ela deve ser feita, o quanto antes pelo próprio entrevistador. As passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes, as dúvidas e os silêncios assinalados por reticências e as pessoas citadas são designadas por iniciais (se necessário). As palavras em negrito serão as de forte entonação, anotações como risos devem ser grifadas, subtítulos para facilitar a leitura e os erros flagrantes deverão ser corrigidos (datas, nomes próprios etc.). Ao passar por esse tipo de transcrição, as entrevistas poderão servir de fonte para outros pesquisadores.

As maiores pandemias que marcaram a história

Entender o processo histórico das principais pandemias que assolaram a humanidade vai além do conhecimento temporal ou, até mesmo, da compreensão de que forma tais enfermidades foram ocasionadas. O que se revela, para além disso, são as relações estabelecidas entre a sociedade e a própria pandemia. Segundo a entrevista da professora Cleide Lima, do Departamento de História da UESB, publicada na Revista Eletrônica da UESB em junho de 2020, há um padrão de comportamento da sociedade que se repete nessas crises sanitárias. Ao referenciar o historiador de saúde pública, Charles Rosenberg, ela pontua que o primeiro desses padrões é identificar o que a pandemia ocorre por um número significativo de mortes e deve haver a aceitação e a justificativa para lidar com a situação provocada pela doença. Em seguida, adota-se práticas para administrar a disseminação da doença e a diminuição do surto.

Pandemia é o termo designado quando uma doença se espalha por todos os continentes, afetando muitas pessoas e com transmissão sustentada de novos casos nos locais atingidos. No

passado, diversos países enfrentaram um cenário parecido com o atual em que milhares de pessoas perderam a vida em decorrência de doenças infecciosas como a Covid-19. O quadro abaixo apresenta as maiores pandemias que marcaram a história:

Quadro 2 - As maiores pandemias que marcaram a história.

NOME	PERÍODO	NÚMERO DE MORTES
Peste bubônica ou Peste Negra	Século XIV	200 milhões
Cólera	Século XIX	1 milhão
Gripe Espanhola (H1N1)	Século XX	17 a 50 milhões
Varíola	Século XX	500 milhões
AIDS	Século XX	30 a 40 milhões
Covid-19	Século XXI	15 milhões

Fonte: Quadro construído pela autora pesquisadora (Jesus, 2023).

Historicamente, a peste bubônica é a causadora da peste negra. Foi uma doença que atingiu a Europa em meados do século XIV, resultando na morte de um terço da população desse continente, cerca de 50 milhões de pessoas. Há evidências de que ela pode ter reduzido a população mundial de 450 milhões de pessoas para 350 milhões na época. Entre 1817 e 1824, ocorreu a primeira pandemia de cólera na Índia e se espalhou pelo sul e sudeste da Ásia até o Oriente Médio, leste da África e costa do Mediterrâneo, levando centenas de pessoas à morte. Ao longo do tempo, vários países sofreram com a doença e tiveram a sua população devastada. A cólera ainda não foi erradicada, sendo o tratamento mais eficiente a rápida reidratação dos pacientes por meio da administração oral de líquidos e solução de sais de reidratação oral (SRO) ou fluidos endovenosos, dependendo da gravidade do caso.

Considerada uma das pandemias mais devastadoras da história, a Gripe Espanhola (Gripe de 1918) foi a mutação do vírus Influenza (H1N1). No período de janeiro de 1918 a dezembro de 1920, estima-se que mais de 500 milhões de pessoas do mundo foram infectadas pela doença e cerca de 17 a 100 milhões vieram a óbito. Durante o período do surto, a taxa de letalidade variou entre 6% e 8%. A varíola foi uma das pandemias no mundo que assombrou a humanidade por mais de 3 mil anos. Popularmente conhecida como “bixiga”, ela acometeu o faraó egípcio Ramsés II, a rainha Maria II da Inglaterra e o rei Luís XV da França. No século XX, a varíola pode ter sido a causa de, aproximadamente, 500 milhões de mortes.

É interessante destacar, segundo os dados da Organização das Nações Unidas (ONU) que, em todo o mundo, atualmente, cerca de 38 milhões de pessoas vivem com HIV. Outras 35

milhões (28,9 milhões–41,5 milhões) morreram por causas relacionadas à AIDS. A doença existe há 40 anos e, em 2020, foram registrados 32.701 casos no Brasil. Com relação a Covid-19, segundo a OMS, essa pandemia causou a morte de quase 15 milhões de pessoas em todo o mundo. Isso representa um total de 13% mais óbitos do que o normalmente esperado para um período de dois anos. Houve o aumento repentino tanto pelo impacto direto da nova doença como pelo indireto por falta de assistência médica por superlotação de hospitais ou pela demora em buscar o médico. O “excesso⁹” também captura a subnotificação, casos de mortes causadas pela Covid que não foram atestadas por falta de exames ou outras formas de diagnóstico.

⁹ Excesso de mortalidade: mede o impacto da evolução de doenças em uma população e a eficácia do sistema de saúde do país em socorrer esses doentes. Cálculo do excesso: é feita a subtração entre os óbitos por causas naturais registrados (ou esperadas) entre o ano analisado e a série histórica anterior.

1 CONSTRUINDO A PESQUISA

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois (Benjamin, 2012, p. 38).

Elaborar o estado do conhecimento a partir da análise de teses e dissertações que trataram do Ensino Remoto vivenciado durante o período pandêmico foi uma tarefa desafiadora, porém necessária. Sabe-se que o estado do conhecimento é o ponto de partida para a apropriação do conhecimento já construído, pois com a sistematização das produções teóricas é possível compor um banco de dados, cujas fontes permitem a identificação do que foi produzido e do que ainda falta conhecer.

1.1. Pesquisas correlatas: descrição dos achados e principais resultados

Para a construção do estado do conhecimento da pesquisa, buscaram-se dados em várias fontes como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIP) e na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP); bem como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no site da *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, no *Google Acadêmico*.

A demarcação temporal foi de 2020 a 2023 por se tratar do período em que o ensino remoto prevaleceu diante do cenário pandêmico causado pela Covid-19, bem como o período pós-pandemia, o qual apresenta diversas decorrências pedagógicas. O tema envolveu diversas áreas do conhecimento como a História da Educação, Formação de Professores, Memória do Tempo Presente e Políticas Educacionais. A partir das narrativas dos professores, acredita-se assim reabrir o diálogo entre os personagens que participaram e construíram a composição deste cenário histórico.

O uso de palavras-chaves na construção da pesquisa permitiu a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse do pesquisador, utilizando dos descritores como ensino remoto, pandemia e educação básica. Optou-se por utilizar dados de artigos científicos publicados no *SciElo*, *Google Acadêmico* e BDTD. Com o descritor “ensino remoto”, foram encontradas 48

publicações na *SciElo*, 64.800 resultados no *Google Acadêmico*, 82 dissertações e 6 teses na BDTD. Com o descritor “pandemia” e “educação”, foram localizados 172 trabalhos no *SciElo*, 133.000 no *Google Acadêmico*, 80 dissertações e 7 teses na BDTD. O quadro abaixo sintetiza a quantidade de trabalhos encontrados na pesquisa conforme os descritores utilizados:

Quadro 3 - Síntese das buscas realizadas no *SciElo*, *Google Acadêmico* e BDTD

Descritores	SciElo	Google Acadêmico	BDTD	
			Dissertações	Teses
Ensino Remoto	48	64.800	82	6
Pandemia e Educação	172	133.000	80	7

Fonte: Quadro elaborado pela autora pesquisadora (Jesus, 2023).

Dentre os trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que mais se aproximaram do objeto de pesquisa proposto. Portanto, foram selecionados dez artigos científicos publicados em anais de eventos e revistas científicas como no CIET EnPED (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias 2020), no CONEDU (VII Congresso Nacional de Educação 2020) e no BJD (*Brazilian Journal of Development Curitiba*); e, ainda, na RTPS (Revista Trabalho, Política e Sociedade), na Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, na Revista Práxis, na Revista Pet Economia Ufes e na BJHR *Brazilian Journal of Health Review*.

Quadro 4 - Síntese dos artigos científicos selecionados no *SciElo* e *Google Acadêmico*.

Artigo	Tema	Problema	Método
01	Ensino Remoto em meio à pandemia do Covid-19: panorama do uso de tecnologias.	Impactos negativos no processo de ensino/aprendizagem pela falta de acessibilidade às Tecnologias.	Revisão Bibliográfica dos artigos publicados em 2020.
02	Ensino Remoto: importância e benefícios da capacitação docente.	Capacitação de professores para o uso de recursos digitais no ensino remoto.	Pesquisa bibliográfica e de campo.
03	Os desafios da educação no período de pandemia	A falta de acesso à internet e o despreparo dos docentes para utilizar as plataformas digitais em sala de aula.	Revisão bibliométrica.
04	A importância da formação continuada em meio a Pandemia da Covid-19.	Formação docente de qualidade frente a estas mudanças.	Pesquisa documental.
05	A Pandemia na Educação: o presente contra o futuro?	A dimensão ideológica que reveste as propostas de uso	Pesquisa documental.

		mais intensivo de tecnologias na educação; a mudança de sentido no trabalho docente; as expectativas sociais mais amplas sobre a educação e a formação das gerações futuras.	
06	Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil.	As desigualdades de acesso às tecnologias digitais, a valorização do professor e a importância da participação da família no processo educacional.	Pesquisa bibliográfica.
07	O Ensino Remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar?	Adaptação sem uma prévia construção de conhecimento dos professores e de estudantes ao mundo das TIC.	Pesquisa documental.
08	Um ano sem escolas! Narrativas de crianças em tempos (im)previstos.	A complexidade de ser criança em um cenário que aprisiona a liberdade, constrange as interações, institui a doença e a morte como assunto e não oferece previsão de mudança.	Pesquisa documental e História Oral.
09	Depoimento Ensino Remoto na Pandemia.	O desafio de trabalhar com o Protagonismo, a Pedagogia da Presença, a Formação para Vida e a Formação de Competências para o Século XXI.	História Oral e Cultural.
10	Ensino-aprendizagem em tempos de pandemia por Covid-19: desafios e facilidades enfrentadas pelos estudantes.	Os fatores desafiadores e facilitadores enfrentados pelos estudantes.	Pesquisa documental.

Fonte: Quadro elaborado pela autora pesquisadora (Jesus, 2022).

Conforme apresentado no quadro 3, o artigo nº 1 “Ensino Remoto em meio à pandemia do Covid-19: panorama do uso de tecnologias” aborda a problemática dos impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem pela falta de acessibilidade às Tecnologias, possuindo alguns pontos convergentes com a pesquisa proposta, visto que os desafios foram vivenciados pela maioria dos envolvidos no processo educativo. O artigo nº 2, “Ensino Remoto: importância e benefícios da capacitação docente”, traz a necessidade da formação docente para a realização das aulas remotas de forma a atender as expectativas dos alunos. Como ponto de convergência, acrescentaria as políticas públicas adotadas em Goiás e no município de Rio Verde para formação dos professores. Já o tema, “Os desafios da educação no período da pandemia”, é abordado no artigo nº 3. A falta de acesso à internet e o despreparo dos docentes para utilizar as plataformas digitais em sala de aula é o problema central. A temática, “A importância da

formação continuada em meio a Pandemia da Covid-19” foi a do artigo nº 4 com foco na formação docente de qualidade frente às mudanças no ensino durante o ensino remoto, o que converge com os estudos propostos.

O artigo nº 5, “A pandemia na Educação: o presente contra o futuro?”, apresenta reflexões acerca da dimensão ideológica que reveste as propostas do uso mais intensivo das tecnologias na educação como a mudança de sentido no trabalho docente e as expectativas sociais mais amplas sobre a educação e a formação das gerações futuras. Esta, por sua vez, diverge da proposta da pesquisa aqui apresentada no tange a modalidade de ensino, pois se trata do ensino superior. “Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil” é o tema do artigo nº 6, o qual expõe as desigualdades de acesso às tecnologias digitais, a valorização do professor e a importância da participação da família no processo educacional por meio da pesquisa bibliográfica. A temática, “O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar?”, é a do artigo nº 7 que discorre sobre a adaptação sem uma prévia construção de conhecimento dos professores e de estudantes ao mundo das TDIC’s, utilizando-se a pesquisa documental.

O artigo nº 8, “Um ano sem escolas! Narrativas de crianças em tempos (im)previstos”, refere-se à complexidade de ser criança em um cenário que aprisiona a liberdade, constrange as interações, institui a doença e a morte como assunto e não oferece previsão de mudança, fazendo uso da pesquisa documental e história oral. O ponto de convergência é a metodologia da história oral. No entanto, a proposta de pesquisa apresentada diverge no ponto em que envolve crianças. Optaria por utilizar tal metodologia com os professores, evitando passar pelo comitê de ética. Já o assunto, “Depoimento: ensino remoto na pandemia”, apresentado no artigo nº 9 ressalta a narrativa de uma das professoras de língua portuguesa e literatura do CEEMTI Monsenhor Guilherme Schmidt, escola pública estadual em Aracruz/ES. Em 2020, ela relatou o desafio de trabalhar com o protagonismo, a pedagogia da presença, a formação para vida e a formação de competências para o século XXI. A metodologia da história oral e cultural vem de encontro com o objeto de estudo proposto.

O artigo nº 10, “Ensino-aprendizagem em tempos de pandemia por Covid-19: desafios e facilidades enfrentadas pelos estudantes”, tem como problema central os fatores desafiadores e facilitadores enfrentados. O que diverge da proposta de pesquisa é o assunto relacionado a tais fatores que foram tratados pelos professores da educação básica do município de Rio Verde. Os resultados apresentados no artigo se referem a estudantes do curso técnico em enfermagem do Instituto Federal Paraná do Campus Londrina.

Quadro 5 - Síntese das dissertações selecionadas na BDTD.

Dissertações	Tema	Problema	Método
01	As críticas ao ensino remoto nas falas de docentes de uma escola pública de Corumbá-MS no contexto pandêmico.	O ensino remoto nas escolas públicas resultou no enfraquecimento da assimilação dos saberes.	Teoria Crítica.
02	Educação em tempo de pandemia: Ensino Remoto e os processos de ensino aprendizagem na disciplina de sociologia ministrada nas escolas estaduais situadas no município de Sertânia - PE.	A pandemia precarizou ainda mais os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, dadas as condições objetivas desfavoráveis, visivelmente expressas no decorrer do ensino remoto que foi empregado para que as escolas continuassem a cumprir com o seu papel social.	Abordagem qualitativa na perspectiva histórico-crítica.
03	Ensino Remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares na cultura digital.	Como uma escola de classe média alta da rede privada de São Paulo, no meio da pandemia do coronavírus, migra o ensino presencial para um ensino remoto a partir de procedimentos mais cuidadosos e refletidos na implementação das TDIC.	Pesquisa documental.
04	Narrativas de professores de matemática que atuaram no contexto do Ensino Remoto Emergencial em Campo Grande -MS.	Os alunos não tiveram acesso à escola constituída em 2020 por falta de conectividade e realização das Atividades Pedagógicas Complementares.	História Oral.
05	Educação, Tecnologia e Trabalho docentes: o Ensino Remoto no contexto da pandemia da COVID-19.	Os desafios no contexto pandêmico referente a estrutura, condições de trabalho docente e a sua relação com a tecnologia digital, os processos de controle advindo das ferramentas de gestão que impactam na carreira dos docentes.	Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com grupos focais.
06	Práticas Docentes na Educação Básica em tempos de COVID-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto.	Em que condições se efetiva a prática docente neste contexto de realização de aulas não presenciais devido a pandemia do COVID-19?	Pesquisa documental.
07	A escuta das crianças na Educação infantil: narrativas de uma	Qual a importância da escuta atenta e sensível para com as crianças no trabalho pedagógico diário, reverberando o	Pesquisa etnográfica.

	professora em tempos de pandemia.	protagonismo compartilhado a partir dos espaços, tempos e interações? existentes na docência da Educação Infantil	
08	Relatos de professoras sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil em tempos de pandemia.	As diferentes concepções de infância e criança construídas ao longo da história trazem implicações diretas sobre a forma em que são propostas e construídas as instituições dedicadas à primeira infância, e que as concepções que os profissionais que atuam na educação carregam consigo, refletem nas práticas que são realizadas nessas instituições e impactam na educação da primeira infância.	Pesquisa qualitativa e de campo.
09	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: as vivências de uma microrregião do interior paulista.	O ERE seria um sistema de ensino, uma modalidade ou modelo de educação ou uma estratégia técnica de ensino?	Pesquisa documental e de campo.
10	ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE: uma experiência de migração emergencial do ensino presencial ao remoto.	Que ações devem ser estrategicamente consideradas pela Escola para criar e estabelecer espaços de experimentação pedagógica, a fim de auxiliar docentes a criarem/testarem práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para ensino remoto?	Pesquisa qualitativa: pesquisa-ação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora pesquisadora (Jesus, 2023).

A primeira dissertação, “As críticas ao ensino remoto nas falas de docentes de uma escola pública de corumbá-MS no contexto pandêmico”, apresenta uma crítica ao ensino remoto, investigando a percepção de onze docentes de uma escola pública de Corumbá-MS à luz dos pensadores da escola de Frankfurt. O trabalho analisou as seguintes categorias: o ensino remoto nas escolas públicas de Corumbá na visão dos professores sobre si, bem como sobre os alunos e as condições de trabalho dos professores. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, atentando-se para os protocolos de biossegurança, fundamentados à luz dos estudos referentes à Teoria Crítica. Percebe-se que, para a coleta de dados, foram utilizados alguns pressupostos da história oral, no entanto, tal metodologia não foi citada.

A segunda dissertação de mestrado selecionada foi “Educação em tempo de pandemia: ensino remoto e os processos de ensino aprendizagem na disciplina de sociologia ministrada nas escolas estaduais situadas no município de Sertânia - PE”. A pesquisa buscou analisar os impactos provocados pelo ensino remoto nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados na disciplina de sociologia ministrada nas escolas estaduais pertencentes ao município. A abordagem metodológica utilizada foi de cunho qualitativo, tendo como referencial teórico e metodológico as obras de Saviani e Freire. Foram realizadas entrevistas, porém não houve abordagem quanto a história oral. A pesquisa evidencia a experiência vivenciada durante o ensino, destacando os sérios problemas enfrentados pela comunidade escolar e o potencial pedagógico das tecnologias sem excluir uma parcela da população brasileira.

A terceira dissertação, “Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares na cultura digital”, buscou analisar as expressões da cultura digital no currículo construído no transcorrer do isolamento. A pesquisa considerou a importância de atuar à distância por meio de plataformas e aplicativos com a produção de sequências didáticas e projetos, utilizando os meios digitais que possibilitaram professores e gestores a uma visão de que as tecnologias da informação e da comunicação se situaram além da dimensão de recursos, alcançando o estatuto de uma nova dimensão da cultura curricular. Vale ressaltar que a pesquisa acompanhou a implementação do currículo escolar nos 5º anos realizada em uma escola particular de classe média alta da cidade de São Paulo, ou seja, uma realidade diferente da maioria das escolas brasileiras.

O título, “Narrativas de professores de matemática que atuaram no contexto do ensino remoto emergencial em Campo Grande -MS” é o da quarta dissertação. A produção de dados foi realizada com professores de matemática que atuaram em 2020 nas escolas estaduais. Foram utilizados os referenciais teóricos e metodológicos da história oral, consistindo na produção de narrativas por meio de entrevistas orais e a potência de escrever a história por meio de diferentes autores. A quinta dissertação, “Educação, Tecnologia e Trabalho Docente: o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19”, tem como campo de pesquisa os professores do quadro próprio do magistério do Paraná e que atuou no Colégio Estadual Alto da Glória de Palmas-. A interpretação do material coletado seguiu direcionamentos da análise de conteúdo. A conclusão permeou a necessidade da política de valorização docente na contemporaneidade, reafirmando sua identidade profissional na sociedade. “Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto” compõe a temática da dissertação de mestrado profissional em Educação e

Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – UNINTER. A pesquisa foi realizada com professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública do estado do Paraná, no que tange à prática docente e às condições em que essa prática se efetivou no ano de 2020. Os resultados revelaram a preocupação dos professores com o processo do ensino e aprendizagem, as dificuldades do não retorno dos alunos sobre as tarefas direcionadas pelo professor, a dificuldade do professor em administrar o tempo para conciliar atividades profissionais e domésticas, o déficit no processo de formação continuada, e as condições físicas e psicológicas do professor alteradas, significativamente, nesse período.

A sétima dissertação, “A escuta das crianças na educação infantil: narrativas de uma professora em tempos de pandemia”, está fundamentada numa abordagem qualitativa criada a partir de uma “Artesania” da própria pesquisadora e contemplada com algumas inspirações da pesquisa etnográfica, contando com percepções e reflexões acerca dos movimentos das crianças e docentes na escola. A base para as discussões e interpretações dos dados foram as narrativas da própria professora pesquisadora por meio do seu diário de bordo. O referencial teórico está organizado com base em autores como Rinaldi (2014), Kuhlmann Júnior (2015), Freire (2003, 2017; 2019), Morin (2019; 2020), Fortunati (2016), Hoyuelos (2019) e Josso (2004).

A oitava pesquisa, “Relatos de professoras sobre as práticas pedagógicas da educação infantil em tempos de pandemia”, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo realizada em uma escola particular do município de Três Lagoas-MS. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada ao considerar as diferentes concepções de infância e de criança que foram construídas ao longo da história. Trouxe, ainda, implicações diretas sobre a forma em que são propostas e construídas as instituições dedicadas à primeira infância, bem como as concepções dos profissionais da educação que refletem em suas práticas e os impactos na educação da primeira fase. Destacou-se, portanto, uma nova infância que surgiu devido ao cenário pandêmico, o qual reconheceu a necessidade de mais estudos sobre a criança no tempo de pandemia.

A pesquisa produzida por meio da tese de doutorado nº 9, “Ensino remoto emergencial: as vivências de uma microrregião do interior paulista”, procurou compreender como esse momento foi planejado e implementado, segundo a realidade dos municípios da microrregião, identificando e analisando as estratégias pedagógicas, as dificuldades, as ações bem-sucedidas e inovações que essa situação pode ter trazido a estes municípios. O estudo se mostrou relevante pela necessidade de compreender as problemáticas que ocorreram na implementação do ensino remoto nesse período e de registrar a multiplicidade de ações vivenciadas nesse momento único

e sem antecedentes. O que originou a tomada urgente de medidas para assegurar o processo de escolarização emergencial das redes municipais de ensino. Evidenciou que o uso de tecnologias na educação (TIC/TDIC), embora seja um tema que vem sendo, amplamente, explorado nas pesquisas de âmbito acadêmico nas duas últimas décadas, ainda pouco estava inserido nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica.

“Espaços de experimentação de formação docente: uma experiência de migração emergencial do ensino presencial ao remoto” é a tese de doutorado nº 10. A investigação se caracteriza como abordagem qualitativa, usando como procedimento a da pesquisa-ação. Esta, por sua vez, foi realizada através da narrativa da pesquisadora, identificando-se os elementos essenciais no processo de formação docente continuada em serviço. Embora o objeto de estudo fosse desafiador em 2021, devido ser uma temática que não contava com pesquisas concluídas, percebe-se que, ao aproximar-se de sua conclusão, o número de pesquisas aumentou. Tratar da temática relacionada a história do tempo presente por meio das narrativas de educadores que vivenciaram o cenário educacional pandêmico torna a pesquisa em questão relevante e singular, além de contribuir para a construção de fontes para a história da educação.

1.2. Cenário Educacional no Brasil

Durante a pandemia, a educação foi afetada de diversas maneiras, especialmente, nas comunidades periféricas que, historicamente, têm recebido menos investimentos em educação. Para essas comunidades, a sobrevivência, alimentação e moradia têm sido as preocupações prioritárias, enquanto a educação tem sido deixada em segundo plano. É importante destacar que a democratização e o acesso igualitário à educação são questões fundamentais tanto em tempos normais quanto em tempos de crise e precisam ser abordados de maneira imparcial.

A situação educacional no Brasil tem desafios a serem superados em ambos os contextos. Durante o período de distanciamento, a pandemia ressaltou a desigualdade que afeta a população. Para Santos (2020), a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou que as pessoas trabalhassem de casa e vivessem em isolamento, o que tornou difícil para aqueles que precisavam ganhar o seu sustento diariamente. Esta recomendação não pareceu ter levado em conta aqueles de classes menos privilegiadas que não puderam escolher entre permanecer em casa e arcar com suas necessidades básicas. A quarentena afetou, diretamente, os trabalhadores informais que ganhavam com a venda de seus produtos para sobreviver no seu dia a dia. Eles

precisaram escolher entre arriscar suas vidas, a de sua família e violar a quarentena ou passar fome. Ficaram diante da situação: escolher entre morrer de fome ou de covid. Uma vez que,

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa sobre COVID-19).

No Brasil, o primeiro caso confirmado foi no dia 26 de fevereiro de 2020 em São Paulo. No mesmo mês, tiveram início as primeiras ações governamentais ligadas à pandemia de Covid-19 com a repatriação de brasileiros residentes em Wuhan, cidade chinesa epicentro da infecção. Até o dia 02 de janeiro de 2023, 36.362.366 casos confirmados da doença (Brasil Escola, 2023). A doença espalhou-se, rapidamente, pelo Brasil e, no mês de abril de 2020, o país registrava 50 mil casos da doença com 3 mil mortes. No mês seguinte, os registros de óbitos pelo novo coronavírus superaram 700 por dia, chegando ao patamar de mil mortes diárias a partir da segunda quinzena de maio (Brasil Escola, 2023)¹⁰. Para facilitar a compreensão de como os fatos ocorreram no Brasil, foi elaborada uma linha de tempo descritiva da covid-19 no Brasil de 2020 a 2021 por meio do Portal Sanamed.

No dia 5 de janeiro de 2020, foi publicado o primeiro comunicado da Organização Mundial da Saúde sobre o assunto. No documento, são relatados 44 casos de “pneumonia de causa desconhecida” em Wuhan/China. Em 9 de janeiro de 2020 a OMS admitiu que o risco de epidemia no mundo é “elevado” a partir desta data, sendo que no dia 28 de janeiro de 2020 a OMS admitiu que o risco de epidemia no mundo é elevado.

Em 9 de fevereiro de 2020, trinta e quatro brasileiros que viviam na cidade chinesa de Wuhan, epicentro do novo coronavírus, foram repatriados. Duas aeronaves da Força Aérea Brasileira pousaram no Brasil com o grupo. Eles ficaram em quarentena por 14 dias na Base Aérea de Anápolis, em Goiás. No dia 20 de fevereiro, o Ministério da Saúde monitorou apenas 1 caso suspeito de infecção pelo novo coronavírus. A suspeita no Rio Grande do Sul foi descartada; apenas um de São Paulo foi investigado. Já no dia 21 do mesmo mês o Ministério da Saúde ampliou a lista de países em alerta para o coronavírus, incluindo Japão, Cingapura, Coreia do Sul, Coreia do Norte, Tailândia, Vietnã, Camboja e China. No dia 24 de fevereiro de

¹⁰ Ibidem.

2020, o Brasil incluiu mais 8 países em alerta para o coronavírus: Alemanha, Austrália, Emirados Árabes Unidos, Filipinas, França, Irã, Itália e Malásia. Até então, o Ministério da Saúde monitorava quatro casos suspeitos de infecção pelo novo coronavírus, 3 em São Paulo e 1 no Rio de Janeiro. O primeiro caso confirmado de coronavírus no Brasil ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020. O paciente era um homem de 61 anos que viajou para a Itália e deu entrada no Hospital Albert Einstein no dia anterior. Assim subiu para 132 o número de casos suspeitos de coronavírus em monitoramento do Ministério da Saúde no dia 27 de fevereiro. O Brasil confirmou o segundo caso importado de coronavírus no dia 29 de fevereiro. O paciente era um homem de 32 anos, residente em São Paulo, que foi atendido no Hospital Israelita Albert Einstein na véspera, após chegar da região da Lombardia, na Itália. Paciente usou máscara durante o voo.

Em março de 2020 ocorreram os seguintes fatos: dia 2 os dados registrados pelo Ministério da Saúde indicaram a confirmação de 2 casos de contaminação pelo novo coronavírus e o monitoramento de 433 casos suspeitos, não houve evidências de circulação sustentada do vírus em território brasileiro; no dia 3 subiu para 488 o número de casos suspeitos de coronavírus monitorados pelo Ministério da Saúde, foram descartados e 240 casos suspeitos; dia 4 outro caso de coronavírus confirmado no Brasil, um homem, residente em São Paulo, esteve na Europa, inclusive na Itália, nos últimos 14 dias, se tornando o terceiro caso de coronavírus;

No dia 5 de março de 2020 houve a primeira transmissão interna do novo coronavírus; no dia 6 chegou a 13 o número de casos confirmados no Brasil, que monitorava 768 suspeitos. O Ministério da Saúde anunciou a ampliação das medidas de combate ao coronavírus no Brasil: o programa Saúde na Hora, convocação de médicos para o programa Mais Médicos e disponibilização de telemedicina no atendimento de pacientes graves e ampliação de leitos em Unidades de Terapia Intensiva; 25 casos confirmados de coronavírus no Brasil e 930 suspeitos. Do total, 4 foram por transmissão local e 21 casos importados. Outros 685 casos foram descartados. Os estados com casos confirmados são: São Paulo (16), Rio de Janeiro (3), Bahia (2), Alagoas (1), Espírito Santo (1), Minas Gerais (1) e Distrito Federal (1) foram confirmados no dia 9; no dia 11 a Organização Mundial da Saúde decreta pandemia de coronavírus; no dia 13 o primeiro paciente brasileiro com diagnóstico de coronavírus foi curado; no dia 16 as capitais Rio de Janeiro e São Paulo registraram transmissão comunitária, quando a fonte da contaminação não é identificada; a notificação da primeira morte por COVID-19 ocorreu no dia 17;

No dia 20 de março o Ministério da Saúde declarou o reconhecimento da transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o território nacional, orientando todos os gestores nacionais a adotarem medidas para a promoção do distanciamento social evitando aglomerações. Dia 21 o Ministério da Saúde anunciou a aquisição de 5 milhões de testes rápidos, para distribuição em todo o Brasil; em 23 de março começou a valer a restrição do governo brasileiro à entrada de estrangeiros no país, estavam na lista: China, membros da União Europeia, Islândia, Noruega, Suíça, Reino Unido, Irlanda do Norte, Austrália, Japão, Malásia e Coreia do Sul; dia 28 um estudo do Imperial College de Londres estimava que o Brasil poderia ter mais de 1.150.000 mortes pelo novo coronavírus, caso nenhuma estratégia de isolamento fosse adotada, neste cenário, 187.700.000 estariam infectados.

Em 1º de abril de 2020, estudantes de medicina, enfermagem, fisioterapia e farmácia são chamados a atuar no combate ao novo coronavírus. O programa, “O Brasil conta comigo”, estabeleceu carga horária de 20h e 40h, com remunerações de R\$ 522,50 e R\$ 1.045,00, respectivamente. A partir do 2 de abril o Brasil mudou o protocolo e passou a recomendar que todos usassem máscaras de proteção, alertando que os modelos de pano, feitos em casa, funcionam como barreiras à contaminação pelo novo coronavírus. No dia 11 do mesmo mês, o Boletim epidemiológico do Ministério da Saúde aponta que 25% dos óbitos são de pacientes fora do grupo de risco e sem fatores de risco.

O presidente da República, Jair Bolsonaro, decidiu exonerar o ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta. O oncologista e empresário Nelson Teich assumiu o ministério no dia 16 de abril de 2020. Dia 22 Nelson Teich, disse que o Brasil precisava ser mais eficiente em termos de logística para distribuição de equipamentos e testes, chamando a atenção sobre a taxa de ocupação das UTIs em alguns estados. Dia 28 quase 200 brasileiros se cadastraram na plataforma 1 Day Sooner, que convidava pessoas a participarem de testes de vacinas para o coronavírus. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovou a implantação de testes rápidos para Covid-19 em farmácias e drogarias.

O mês de maio de 2020 foi cheio de tensões. No dia 5 o Brasil teve 600 novas mortes por coronavírus em 24 horas, havendo um aumento de 6.935 novos casos confirmados de Covid-19. Dia 9 o Congresso Nacional decretou três dias de luto oficial pelas mais de 10 mil mortes. O Presidente da República decidiu no dia 11 incluir no rol de atividades essenciais às atividades industriais, construção civil e salões de beleza, academias e barbearias. A medida permitiu que esses setores funcionassem durante o período de pandemia. Os estados e municípios, porém,

tiveram a prerrogativa de ignorar a determinação federal, após entendimento do Supremo Tribunal Federal.

No dia 13 de maio o presidente Jair Bolsonaro voltou a defender o uso da cloroquina no tratamento do novo coronavírus. Na véspera, o ministro Nelson Teich alertou sobre os efeitos colaterais da substância e sugeriu que os pacientes que optarem pelo tratamento assinassem um termo de consentimento. O Brasil se torna o sexto país em número de infectados, segundo levantamento da Universidade Johns Hopkins. Dados do Ministério da Saúde registraram 188.974 pessoas diagnosticadas com Sars-CoV-2.

A Farmacêutica norte-americana anunciou no dia 18 de maio que a primeira vacina contra o novo coronavírus teve resposta positiva em humanos. Dia 20 o Ministério da Saúde, sob comando do ministro interino Eduardo Pazuello, publicou protocolo para uso de cloroquina e hidroxicloroquina em casos leves da doença. Porém, estudos ao redor do mundo refutam a eficácia das substâncias no combate à Covid-19. Em 22 de maio a Covid -19 matava mais jovens no Brasil do que em outros países afetados pela pandemia. A situação foi mais grave quando se considerava o corte socioeconômico, uma vez que as classes mais pobres tinham mais dificuldade em cumprir as medidas de distanciamento social.

No dia 29 de maio um levantamento da Universidade Johns Hopkins indicou que o Brasil se tornou o quinto no mundo com mais vítimas fatais da Covid-19, com um total de 27.878 mortes. O país teve 1.124 novas mortes em 24 horas. Dia 30 os números colocaram o Brasil em quarto lugar em total de mortes no balanço da Universidade Johns Hopkins, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, Reino Unido e Itália.

12 de junho colocou o Brasil em segundo lugar no mundo com mais mortes por Covid-19, segundo ranking da Universidade Johns Hopkins. O Ministério da Saúde contabilizou 41.828 mortes, 73 a menos que o registrado pelo consórcio de veículos de imprensa. O levantamento junto às secretarias estaduais de Saúde contabilizou 41.901 óbitos.

Em 27 de junho de 2020, o governo anunciou parceria com a farmacêutica AstraZeneca e a Universidade de Oxford, no Reino Unido, para o desenvolvimento e produção de vacinas contra a Covid-19. A tecnologia foi desenvolvida pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). No dia 29 o Brasil é responsável por uma em cada quatro mortes por Covid-19 nas Américas, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS).

A terceira fase da pesquisa da vacina contra o novo coronavírus foi testada em São Paulo no dia 21 de julho. Dados do dia 29 de julho indicavam a aceleração da pandemia em Goiás, Mato Grosso do Sul, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins. No dia 31 de

dezembro de 2020 o secretário executivo do Ministério da Saúde informou que a previsão para o início da vacinação no Brasil estava prevista em torno de 20 de janeiro a 10 de fevereiro de 2021.

No dia 15 de janeiro de 2021 resultados mostraram que a Corona Vac tinha eficácia de 50,38%, e conseguia ficar acima do limite mínimo de eficácia de 50% exigido pela OMS e Anvisa. O início da segunda quinzena de janeiro foi marcado por uma decisão muito importante para o país. A Anvisa concedeu aprovação para uso emergencial de duas vacinas, a Corona Vac e a Vacina de Oxford.

Em 9 de fevereiro de 2021 o Brasil estava em campanha de vacinação com 49,34% das doses recebidas pelos estados. Significa que 5.756.502 brasileiros receberam pelo menos 1 dose da vacina. A segunda dose da vacina foi aplicada em 1.051.406 brasileiros. No dia 12 de março de 2021 após o registro diário de 2.207 mortes por COVID-19 no Brasil, a ANVISA aprova o uso do antiviral Remdesivir contra a doença, sendo este o primeiro medicamento a ter recomendação na bula contra o SARS-CoV-2. No mesmo dia foi aprovado o registro definitivo da vacina de Oxford no país.

O médico Marcelo Queiroga foi escolhido no dia 15 de março de 2021 pelo presidente Jair Bolsonaro para ser o novo ministro da Saúde, em substituição ao general Eduardo Pazuello. A troca ocorre no pior momento da pandemia de COVID-19 no Brasil, com mais de 2 mil mortes registradas diariamente. No dia 23 foram registrados 3.251 óbitos em 24 horas. No dia seguinte o Brasil é o país com o maior número diário de mortes por Covid-19 desde 5 de março. Sendo responsável por 11% das mortes por Covid-19 de todos os países, segundo dados da Universidade Johns Hopkins. O Brasil encerra o mês registrando o segundo dia consecutivo de recorde de mortes por COVID-19 em 24 horas, segundo o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass). Houve também 90.638 novos casos da doença.

O dia 14 de abril de 2021 marcou a memória das mortes por COVID-19 em São Paulo: a primeira vez, desde o início da pandemia, que o estado passa de 2 mil mortes. No dia 27 o Senado instalou a CCI da COVID-19, Comissão Parlamentar de Inquérito para agilizar as ações e omissões do governo federal e eventuais desvios de recursos federais enviados aos estados para enfrentamento da pandemia. No dia 29 de abril o Brasil ultrapassou a marca de 400 mil mortes por COVID-19.

A OMS aprovou uso emergencial da Corona Vac em 1º de junho de 2021. No dia 17 do mesmo mês o Butantã lançou o Boletim Epidemiológico da Rede de Alerta de Variantes do SARS-CoV-2 e no dia 28 a variante Delta do SARS-CoV-2 torna-se uma ameaça global.

Agosto de 2021 foi o mês com menor número de mortes por Covid no ano. Em setembro Ministério da Saúde recomenda a vacinação de adolescentes de 12 a 17 anos. No mês de outubro, o Brasil registrou o menor número de mortes mensais por Covid-19 em 2021. Foram notificadas 11.075 mortes pela doença no país. Os dados foram do Conselho Nacional de Secretários de Saúde.

No dia 4 de novembro de 2021 o Brasil ultrapassou os Estados Unidos em percentual de vacinação completa contra a Covid-19. Em 6 de dezembro a Anvisa aprovou o uso da vacina contra Covid-19 em crianças de cinco a 11 anos. O Brasil teve 80% de sua população vacinada com as duas doses da vacina Covid-19 28 de dezembro de 2021.

Devido à Covid-19 causada pelo novo coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) publicou no dia 18 de março de 2020 a Portaria nº 343 que autorizou em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto. Diante da mudança, estudantes, escolas, faculdades e universidades precisaram adaptar a rotina e as aulas à nova realidade a fim de não comprometer o cronograma escolar no período de isolamento social. Nesse contexto, ainda em março de 2020, o sistema educacional brasileiro sofreu uma interrupção abrupta, assim como outros setores da sociedade, em decorrência da iminente contaminação e disseminação do vírus. Como afirma Gomes (2020, p. 1),

(...) com o distanciamento social, medida profilática mais efetiva contra a doença, houve a necessidade de reavaliação do processo de ensino aprendizagem, visto que o distanciamento social obrigou estudantes (...) do mundo inteiro a adotar tecnologias da informação e comunicação (TIC) para continuar com a rotina de estudos.

As escolas tiveram que adequar à forma digital para amenizar os prejuízos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sendo necessário então a inserção das Tecnologias Digitais Informação e Comunicação (TDIC) no cenário educacional, exigindo dos profissionais uma preparação imediata para desenvolver uma prática mediada pelas tecnologias. Com efeito, foi configurado um novo modelo de processo denominado ensino remoto, ou seja, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom* (Gomes, 2020). Estas últimas entrando em uma competição acirrada para ver quem conseguiria pegar a maior fatia do mercado. Moreira e Schlemmer (2020, p. 6) argumentam que devemos considerar as tecnologias como a “oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem,

mas esta realidade exige uma mudança de paradigma”. A sua adoção como alternativa para as suspensões das atividades presenciais impactou o processo de escolarização dos estudantes, colocando em evidência as lacunas e distanciamentos entre as realidades econômicas e culturais existentes no país.

As aulas foram realizadas na modalidade do ensino remoto, levando em consideração a Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020, a qual foi fundamentada na declaração orientada pela Organização Mundial de Saúde do dia 11 de março de 2020. Foi uma ação preventiva ao contágio humano pelo novo Coronavírus (COVID-19) que estabelecia em seu artigo 1º o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o sistema educativo, inclusive, do Estado de Goiás. A partir daí, foi definido, essencialmente, a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e de professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do sistema educativo. Essa foi uma ação importante que garantiu o isolamento social de grande parcela da sociedade.

O Ministério da Educação (MEC) foi responsável por homologar uma série de diretrizes sobre o ensino durante a pandemia, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O despacho de 29 de maio de 2020 autorizou reorganizar o calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Houve a flexibilização dos duzentos dias letivos que compõem a obrigatoriedade do ensino básico, mas não flexibilizaram as oitocentas horas de atividades, logo, exigindo uma readequação de todos os envolvidos para o cumprimento das metas.

1.3. Cenário educacional em Goiás

O estudo panorâmico da pandemia no Estado de Goiás¹¹ registrou o primeiro caso de infecção pela Covid-19 no dia 2 de março. A identificação foi entre a população da classe média e alta que esteve em viagens ao exterior ou a outros estados, notadamente, do Centro-Sul do país. A contaminação vertical deu lugar à horizontal pelas vias dinâmicas do contágio familiar, laboral, comunitário e rodoviário. A difusão territorial e o crescimento de casos e óbitos nos municípios goianos coincidem com o grau de aprofundamento ou relaxamento das medidas de isolamento adotadas pelos governos estadual e municipal. Goiás registrou mais de 60% de índice de isolamento social, diminuindo até 35%. Assim como apresenta o documento, com a

¹¹ Documento produzido pela UFG faz parte de dossiê nacional sobre “As Metrôpoles e a Covid-19” (UFG, 2023).

tendência de aumento da mobilidade social, o estado foi apontado, no final de junho, como a unidade federativa com maior índice de aumento de novos casos. O sistema de saúde passou a dar fortes sinais de colapso com a taxa de ocupação dos leitos de UTI próxima a 85%.

No período pandêmico, ficou evidente a desigualdade social no meio escolar e a tentativa dos governantes em distorcer a real situação. Uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas Social (FGV Social, 2022) com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de agosto de 2020, mostrou que a falta de acesso à Internet foi uma das principais barreiras ao ensino remoto no país. Para reverter o quadro, onze estados brasileiros ofereceram aulas pela televisão, incluindo Goiás. De acordo com a pesquisa, a ausência de atividades entre os estudantes foi relacionada mais com a perda de oferta do conteúdo pedagógico pelas redes escolares do que aos problemas de interesse por parte dos alunos. Enquanto 13,5% dos estudantes não receberam materiais dos gestores educacionais e professores, apenas 2,88% não utilizaram os materiais que receberam por alguma razão pessoal. Estratégias desenvolvidas pelo Governo de Goiás, em um ano atípico da educação, colocaram o estado na vanguarda do atendimento aos estudantes para garantir o ensino e a aprendizagem em 2020. Ainda segundo os dados coletados, os alunos goianos de seis a quinze anos tiveram uma média de tempo de estudo de 2,6 horas por dia útil, índice acima da média nacional de 2,37 horas diárias e melhor resultado do país. Diante o exposto, foi preciso ouvir as narrativas dos professores da educação básica durante o período pandêmico por meio da história oral, detectando que,

Uma grande dificuldade que temos é principalmente com relação aos alunos do Ensino Médio que estão trabalhando. A gente até conversa com eles sobre a importância de fazer as atividades, de participar das aulas on-line. E muitos respondem que estão fazendo as atividades à noite, no sábado, no domingo, mas que estão trabalhando devido às condições financeiras da família. Então não tem como falar para esses alunos ficarem assistindo as aulas on-line síncronas, porque precisam trabalhar. Esta tem sido nossa maior dificuldade, além do contato e diálogo para fazer com que eles participem das atividades e consigam aprender pelo menos o básico (Entrevista, Maria de Fátima Sousa Godoi, 2021).

A narrativa da professora Maria de Fátima que atua como coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Manoel Ayres indica uma divergência com os dados da pesquisa da Fundação Getúlio Vargas Social, visto que a maior dificuldade vivenciada pela escola é o fator econômico e social dos estudantes, e não o fato de estarem recebendo materiais dos gestores educacionais e professores. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, produzido pela

Editora Moderna, em Goiás somente 42,3% dos alunos da rede pública terminaram o ensino fundamental com uma aprendizagem adequada em língua portuguesa. No ensino médio foram 40,8%. Em Goiânia, os patamares foram de 46,7% e 43,1%, respectivamente. Além disso, setenta e seis de cada cem jovens do estado concluíram essa etapa até os 19 anos.

O ensino remoto foi amparado, legalmente, por resoluções e normas técnicas as quais direcionaram as atividades propostas para o período pandêmico. Vale ressaltar que a Resolução CEE/CP n. 15/2020 autorizou o Regime de Aulas não Presenciais (REANP) até o final do ano letivo de 2023 e estabeleceu normas para realização de avaliações, sendo a resolução vigente no período pandêmico. O quadro a seguir apresenta as Resoluções e Normas Técnicas que fundamentaram o Regime de Aulas não Presenciais, pensadas para atender essa modalidade e implementada conforme a variação de contaminação da Covid-19:

Quadro 6 - Resoluções e Normas Técnicas que fundamentaram o REANP.

Resoluções e Normas técnicas que fundamentaram o REANP
Resolução CEE/CP nº 03 de 16 de fevereiro de 2018. Estabelece as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica do Estado de Goiás.
Resolução CEE/CP nº 02, de 17 de março de 2020. dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais (REANP) no sistema educativo do estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da Covid-19.
Nota pública CEE 01/2020. Trata da alimentação escolar no período da pandemia.
Nota pública CEE 02/2020 COCP CEE 18461: Esclarecimento sobre o funcionamento das unidades escolares no período de isolamento social pelo coronavírus, Covid-19.
Nota pública CEE 02/2020 COCP CEE 18461: Nota à imprensa.
Nota pública CEE 03/2020 COCP CEE 18461: Nota pública aos pais e responsáveis.
Nota pública CEE 04/2020 COCP CEE 18461: Educação Infantil.
Nota pública CEE 05/2020 COCP CEE 18461: Educação Especial.
Nota pública CEE 08/2020 COCP CEE 18461: Educação em Tempo Integral.
Resolução CEE/CP nº 04, de 25 de março de 2020. Altera a Resolução CEE/CP n. 02/2020 que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no sistema educativo do estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da Covid-19.
Resolução CEE/CP nº 05, de 01 de abril de 2020. altera a Resolução CEE/CP n. 02/2020 que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no sistema educativo do estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da Covid-19.
Resolução CEE/CP nº 13, de 28 de julho de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no âmbito do sistema educativo do estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da Covid-19.
Resolução CEE/CP nº 15, de 10 de agosto de 2020. Estabelece normas para realização de avaliações, para integralização da carga horária executada durante o Regime Especial de Aulas não Presenciais no âmbito da Educação Básica e dá outras providências.

Fonte: Quadro elaborado pela autora pesquisadora (Jesus, 2021).

Portanto, os dados levantados pelo Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), em 2021 indicam que, entre março de 2020 e fevereiro de 2021, em nível global, as escolas estiveram fechadas uma média de noventa e cinco dias letivos. Considerando o ano letivo regular de duzentos dias, esse período correspondeu, aproximadamente, a 50% do tempo destinado ao ensino presencial (Dias-Trindade; Henriques; Correa, 2022).

1.4. Cenário educacional em Rio Verde

Rio Verde é um município brasileiro do interior do estado de Goiás, Região Centro-Oeste do país. Segundo estimativas do Censo 2024, sua população é de 238.025 habitantes IBGE/2024 e sua densidade demográfica é de 26,95 habitantes por quilômetro quadrado, sendo o quarto mais populoso de Goiás, ficando atrás apenas da capital Goiânia e das cidades de Aparecida de Goiânia e Anápolis. O município possui forte vocação para o agronegócio e vem observando sólido e contínuo crescimento, demográfico e econômico, desde a década de 1980, sendo destaque regional e nacional. O PIB do município é de cerca de R\$ 16,3 bilhões, o que o coloca entre os 100 maiores do país. O PIB agrícola é o maior do estado e o quarto maior do Brasil, segundo dados de 2021.

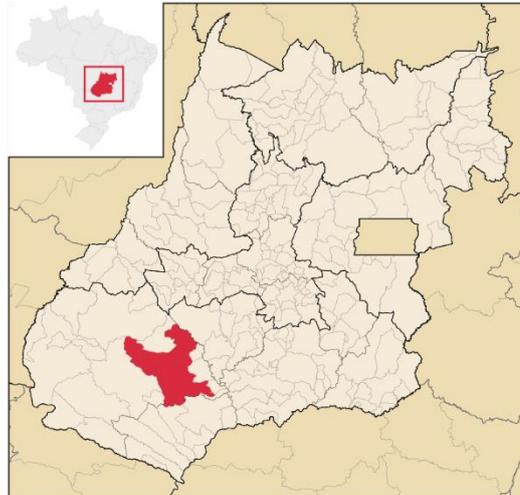
A história de Rio Verde começa com a ocupação do sudoeste goiano no início do século XIX com a isenção de pagamento de impostos por 10 anos pela Lei nº 11 para criadores de gado bovino e equino na região sul de Goiás. Por volta do ano de 1840, chegaram à região José Rodrigues de Mendonça, sua esposa, Florentina Cláudia de São Bernardo e filhos que se estabeleceram a seis léguas de Rio Verde, no que viria a ser a Fazenda São Tomás.

Em 25 de agosto de 1846, José Rodrigues e sua mulher doaram sete sesmarias de Suas terras para o patrimônio da igreja e construção de uma capela em louvor a Nossa Senhora das Dores, A partir daí, surgiu o Arraial de Nossa Senhora das Dores do Rio Verde. Em 5 de agosto de 1848, através da Lei Provincial, a Vila foi elevada à categoria de Distrito de Rio Verde. De acordo com a Lei nº 08 de 6 de novembro de 1854, o povoado de Dores do Rio Verde foi elevado à categoria de Vila.

O grande marco de arrancada para o desenvolvimento aconteceu na década de 1970. Com a abertura dos cerrados à agricultura e a chegada das estradas pavimentadas que a ligam a Goiânia e Itumbiara, a agricultura começou a florescer e atraiu produtores do sul e do sudeste do país. Também vieram agricultores americanos que fundaram uma colônia. Todos eles

trouxeram maquinários, tecnologias, recursos e experiências que transformaram o município em um dos maiores produtores de grãos de Goiás e um dos destaques do país.

Imagem 1 - Localização de Rio Verde em Goiás.



Fonte: Wikipédia (2023).

A história da educação no município de Rio Verde, em Goiás, reflete a evolução do sistema educacional no Brasil, marcada por desafios, avanços e transformações ao longo dos séculos.

Rio Verde como em muitas cidades do interior brasileiro, as primeiras iniciativas educacionais estavam ligadas à Igreja Católica. As escolas paroquiais e iniciativas comunitárias desempenharam um papel importante na formação educacional básica. No início do século XX, a educação em Rio Verde era limitada e destinada a uma parcela pequena da população. A alfabetização era rudimentar, e os professores, geralmente moradores locais, ensinavam em condições precárias.

Com o crescimento da cidade e a urbanização, especialmente a partir da década de 1950, houve maior interesse do poder público em estruturar a educação. Foram criadas escolas municipais e estaduais, atendendo a uma demanda crescente da população. O governo federal, por meio de programas de incentivo à alfabetização e formação de professores, também contribuiu para melhorar o acesso à educação.

A partir das décadas de 1980 e 1990, Rio Verde começou a se destacar como um polo educacional no sudoeste de Goiás, com a instalação de instituições de ensino superior. Um marco significativo foi a criação da Universidade de Rio Verde (UniRV), que se consolidou como referência regional, oferecendo cursos variados, incluindo medicina, engenharia e agronomia.

O crescimento do agronegócio na região também influenciou a educação técnica. Instituições como o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) passaram a oferecer cursos voltados para a capacitação técnica e tecnológica, alinhados às demandas do mercado local.

Apesar dos avanços, a educação em Rio Verde enfrenta desafios comuns a muitas cidades brasileiras, como a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos professores, a universalização do acesso e a redução das desigualdades educacionais.

Nos últimos anos, houve investimentos na ampliação e modernização das escolas municipais e estaduais, além de iniciativas para a inclusão digital e a integração de tecnologias no processo de ensino. A história da educação em Rio Verde é, portanto, um reflexo de seu crescimento econômico e social, com desafios superados e metas a serem alcançadas em busca de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os seus habitantes.

O cenário educacional em Rio Verde, GO, durante a pandemia de COVID-19 foi marcado por desafios, adaptações rápidas e impactos significativos no ensino, assim como ocorreu em outras partes do Brasil.

A Nota Técnica 8 da Avaliação da Epidemia de Covid-19 e do impacto da estratégia de quarentena intermitente implementada no município de Rio Verde: Modelagem da expansão espaço-temporal da Covid-19 em Goiás¹² identificou alguns casos logo no início da pandemia. A transmissão da doença na região foi lenta, atingindo um total de cinquenta pessoas notificadas em maio.

No entanto, no início de junho, a cidade enfrentou um surto de grande dimensão nas indústrias do setor agropecuário ocorrido após a flexibilização das atividades comerciais e a diminuição do índice de isolamento a partir de dezoito de maio. Diante do cenário, o município agiu rápido e implementou um pacote de medidas de saúde pública. Dentre elas, diagnósticos e isolamentos, rastreamentos dos contágios, independentemente, dos resultados diagnosticados, implementação de quarentena rigorosa por quatorze dias com fechamento de todas as atividades econômicas e, posteriormente, estratégia inovadora de flexibilização/quarentena intermitente a cada duas semanas como mostra a imagem a seguir:

¹² Cf. *Jornal UFG*, 2023.

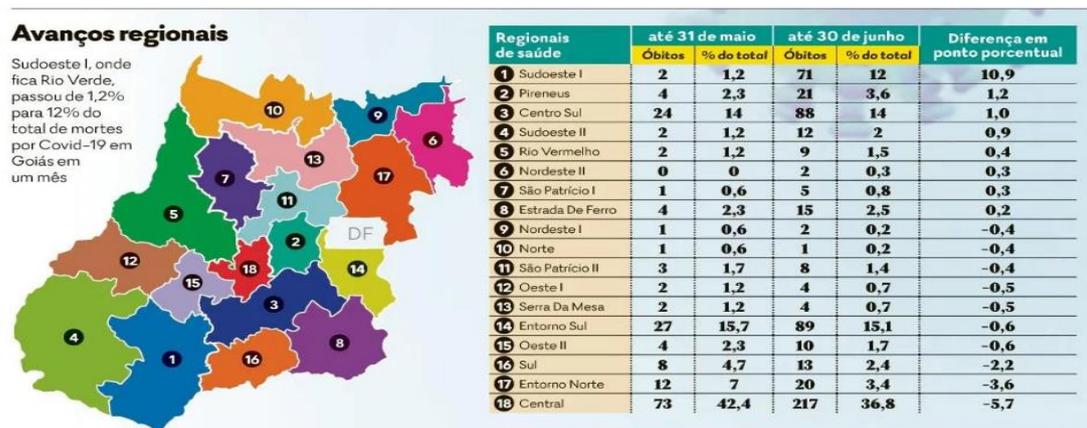
Imagem 2 - Hospital de Campanha de Rio Verde.



Fonte: *O Popular* (2023).

Rio Verde, município brasileiro do interior de Goiás, região centro-oeste do país, foi a primeira cidade do estado a adotar o escalonamento de funcionamento das atividades econômicas, alternando paralisação e abertura de comércio a cada duas semanas, além de abrir um hospital de campanha para o enfrentamento da covid-19. De acordo com a reportagem do *Jornal O Popular*, do dia 5 de julho de 2020, a região sudoeste de Goiás teve a maior taxa de mortes no estado. Segundo estimativas do censo 2022, a sua população é de 225.696 habitantes, e sua densidade demográfica é de 26,95 habitantes por quilômetro quadrado, sendo o quarto mais populoso do estado. No que tange ao crescimento do agronegócio brasileiro, o município tem se destacado por contar com uma considerável estrutura agroindustrial. A imagem abaixo apresenta o avanço da pandemia nessa região onde está localizado o município, bem como as demais cidades que se encontravam em situações críticas:

Imagem 3 - Avanços regionais da covid-19 no sudoeste goiano.



Fonte: *O Popular* (2023).

Conforme O Popular (2020), o sudoeste goiano enfrentou desafios significativos no combate à COVID-19, com várias cidades em estado de alerta devido ao aumento de casos. A Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-GO) identificou um aumento na taxa de positividade dos testes RT-PCR de 9% para 15%, colocando os municípios em situação de alerta. A imagem aponta as cidades críticas com relação ao número de mortes pela covid-19. Observa-se que Rio Verde, por ter um número significativo de habitantes, ficou em destaque no número de óbitos até 30 de junho de 2020:

Imagem 4 - Cidades em situações críticas.

DESTAQUE NEGATIVO			CIDADE EM SITUAÇÃO MAIS CRÍTICA			
Rio Verde concentra maioria das mortes da Regional Sudoeste I			Rio Verde é o município com mais mortes proporcionalmente			
Regional Sudoeste I	Óbitos até 31 de maio	Óbitos até 30 de junho	Município	População	Mortes de Covid-19	Taxa por 100 mil habitantes
Rio Verde	2	57	Rio Verde	235.647	59	25
Caçu	0	3	Novo Gama	115.711	18	15,6
Quirinópolis	0	3	Águas Lindas de Goiás	212.440	30	14,1
Santa Helena de Goiás	0	2	Trindade	127.599	17	13,3
São Simão	0	2	Goiânia	1.516.113	198	13,1
Acreúna	0	1	Valparaíso de Goiás	168.468	19	11,3
Aparecida do Rio Doce	0	1	Senador Canedo	115.371	13	11,3
Maurilândia	0	1	Aparecida de Goiânia	578.179	60	10,4
Paranaiguara	0	1	Luziânia	208.299	12	5,8
Total	2	71	Catalão	108.823	6	5,5
			Anápolis	386.923	16	4,1
			Formosa	121.617	5	4,1
			Jataí	100.882	3	3,0
			Itumbiara	104.742	3	2,9

Fonte: O Popular (2023).

Vale ressaltar que o negacionismo nacional diante da pandemia de COVID-19 em 2020 foi um fenômeno observado em diversos países, com implicações sociais, políticas e sanitárias profundas. Este termo se refere à rejeição, minimização ou distorção de informações científicas e evidências relacionadas à gravidade do vírus, medidas preventivas e impactos da doença. Embora a pandemia tenha trazido desafios globais, o caso brasileiro se destacou pela mistura de negacionismo, desinformação e conflitos políticos. Isso agravou os impactos da crise, deixando lições importantes sobre a importância da ciência, da comunicação clara e da cooperação em tempos de emergência.

Para atender os desafios impostos pela pandemia Rio Verde criou 7 contêm os Decretos Municipais estabelecidos pelo município de Rio Verde durante os anos de 2020 e 2021, pico da pandemia. Eles foram criados conforme a necessidade e avanço da doença:

Quadro 7 - Decretos Municipais no município de Rio Verde durante a covid-19. 2020 a 2021.

Decretos e normas técnicas 2020 e 2021	
Decreto Municipal nº 743, 16/03/2020	Declara situação de emergência em Saúde Pública no Município de Rio Verde e dispõe sobre medidas preventivas de enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19).
Decreto Municipal nº 748, 19/03/2020	Altera o Decreto Municipal Nº 743, de 16 de março de 2020, que passa a vigorar com as alterações a seguir: (Considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de risco, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença COVID-19 decorrente do novo Coronavírus).
Decreto Municipal nº 764, 27/03/2020	Institui a possibilidade de utilização de unidades hospitalares privadas (conveniadas ou não) para a internação de pacientes e para a realização de procedimentos cirúrgicos por servidores e prestadores de serviços vinculados ao Fundo Municipal de Saúde do Município.
Decreto Municipal nº 810, 02/04/2020	Institui o Comitê de Enfrentamento Social e Econômico ao Coronavírus no Município de Rio Verde - GO - COESEC-RV, e dá outras providências.
Decreto Municipal nº 812, 06/04/2020	Altera o Decreto Municipal Nº 743 de 16 de março de 2020.
Decreto Municipal nº 840, 07/04/2020	Declara situação de calamidade pública no município de Rio Verde e dá outras providências.
Decreto Municipal nº 861, 20/04/2020	Altera o Decreto Municipal Nº 743 de 17 de março de 2020 (Sobre a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis até 30/05/2020).
Decreto Municipal nº 862 20/04/2020	Estabelece medidas preventivas de enfrentamento da disseminação do novo Coronavírus (COVID-19) para a retomada gradual das atividades produtivas.
Decreto Municipal nº 883, 24/04/2020	Altera o Decreto Nº 743/2020.
Decreto Municipal nº 1.034, 21/05/2020	Permanecem suspensos por prazo indeterminado a realização de festas, ainda que domiciliares, e eventos não autorizados, situação que poderá ser alterada a qualquer tempo por Nota Técnica da Secretaria Municipal de Saúde.
Decreto Municipal nº 1153, 06/06/2020	Reitera a declaração de situação de Calamidade Pública e de emergência em Saúde Pública no Município de Rio Verde-GO e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19)
Decreto Municipal nº 768, 02/03/2021	Impõe medidas restritivas para combate à disseminação da COVID-19 e dá outras providências).
Decreto Municipal nº 910, 17/03/2021	Reitera a situação de CALAMIDADE PÚBLICA e de EMERGÊNCIA em razão da pandemia provocada pela doença infecciosa viral respiratória (COVID-19).
Decreto Municipal nº 912, 18/03/2021	Art. I. Fica suspenso o atendimento presencial em todos os níveis da Administração Pública Direta e Indireta Municipal, à exceção da Secretaria Municipal de Saúde e IPARV Assistência, que deverão adotar métodos de trabalho para melhor organizar o atendimento a fim de manter o distanciamento e evitar a aglomeração de pessoas.

	<p>Art. 2o. O atendimento ao contribuinte deverá se dar por meio virtual, sempre que possível.</p> <p>Art. 3o. Os órgãos e entidades da Administração deverão manter trabalho interno, podendo ser adotado o regime de trabalho aos servidores que possam realizá-lo de forma remota, desde que não haja prejuízo ao serviço público, ressalvado os setores da área de saúde, trânsito, fiscalização, segurança pública e assistência social e, ainda, os indispensáveis ao regular funcionamento da Administração e do serviço público.</p> <p>Art. 4o. As praças e parques municipais ficarão fechados e vedado o acesso ao público pelo prazo contido neste Decreto.</p>
Decreto Municipal nº 1.181, 12/04/2021	Os servidores da Administração Pública Municipal poderão ser provisoriamente remanejados para outros órgãos, mediante solicitação dos respectivos titulares, e autorização pelo Secretário Municipal de Planejamento e Gestão, enquanto perdurar a situação de calamidade pública no Município em razão da pandemia da doença infecciosa viral respiratória COVID-19.
Decreto Municipal nº 1230, 14/04/2021	Fica reiterada a situação de Calamidade Pública e de emergência em Saúde Pública no Município de Rio Verde-GO e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19).
Decreto Municipal nº 1369, 30/04/2021	Altera o Decreto nº 1.230, de 14 de abril de 2021.
Decreto Municipal Nº 1541, 18/05/2021	Altera o Decreto nº 1369, de 30 de abril de 2021.
Decreto Municipal nº 1596, 31/05/2021	Altera o Decreto nº 1.153/2020 e prorroga a situação de calamidade pública e de emergência em Saúde Pública no Município de Rio Verde-GO em razão da pandemia provocada pelo novo Coronavírus - COVID-19.
Decreto Municipal nº 2314, 27/08/2021	Altera o § 4o do artigo 18 do Decreto nº 1153/20 para prorrogar até 31 de dezembro de 2021 o horário do expediente nas repartições públicas.

Fonte: Quadro produzido pela autora pesquisadora (Jesus, 2023).

No município, os desafios educacionais durante a pandemia foram grandes. Professores e equipe pedagógica tiveram que intensificar seus esforços e tempo para aprender como utilizar a tecnologia para que as aulas remotas acontecessem. A escola, como parte importante da formação social do sujeito, precisou pensar em como utilizar as tecnologias, visto que esse uso deveria fazer parte da rotina pedagógica do professor e dos estudantes em tempos ditos normais. No entanto, percebe-se que a pandemia comprovou a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para que os alunos não perdessem o ano letivo. Nesse sentido, houve o desafio de educar para a resolução das demandas que o contexto apresentava. As narrativas abaixo ressaltam alguns desafios vivenciados na prática pedagógica durante o período pandêmico:

Nosso público fez com que nos reinventássemos. Nós tanto imprimimos atividades para os pais buscarem, quanto gravávamos vídeos no *Youtube* e postávamos, fazíamos atividade via *google forms*. (Entrevista, Elaine Divina R., S. Oliveira, 2024).

(...) a situação pode ter aberto janelas de oportunidades. Mas o peso maior foi a reflexão, muita reflexão. Uma vez que não estávamos preparados e o nosso sistema educacional, também não. Esbarramos em muitas dificuldades para fazer com que a aula online fosse realmente trabalhada (...) aprendemos novas metodologias, como as metodologias ativas que já existiam e vieram ser utilizadas com maior ênfase sendo aplicadas intensamente. Pois, todos queriam desempenhar seu trabalho e tinham que procurar novas metodologias. (Entrevista, Tania Aparecida Martins, 2023).

Por meio da narrativa da professora Tania fica evidente que as TDIC's sempre existiram, porém a sua utilização só se fez relevante e necessária com a pandemia no sentido de não perder o ano letivo.

2. A HISTÓRIA DO ENSINO REMOTO

(...) O X da questão talvez seja amar. Por isso não seja tão indiferente. Se números frios não tocam a gente. Espero que nomes consigam tocar (Bráulio Bessa, 2020).

O trecho do poema “Inumeráveis”, de Bráulio Bessa, é referente a homenagem aos anônimos da pandemia. Destaca-se a individualidade e a humanidade de cada pessoa que perdeu a vida, contrapondo à frieza dos números e estatísticas.

O direito à educação foi, expressamente, reconhecido e qualificado pela Constituição de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família. Direito este reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Logo, mesmo mediante a pandemia da Covid-19 e da necessidade de isolamento e distanciamento social, esse reconhecimento permaneceu com o resguardo do ensino remoto¹³ emergencial, conforme as resoluções e as normas técnicas apresentadas no capítulo anterior. Como afirma Hobsbawm (1998), o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, rever perspectivas, e a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação. Nesta, o capítulo vem abordar os modelos de ensino utilizados no Brasil conforme as necessidades de cada contexto histórico como, por exemplo, o das escolas radiofônicas, da educação a distância e o ensino remoto.

2.1. As escolas radiofônicas

O processo educacional, assim como a evolução das sociedades, conquistou mudanças significativas, principalmente, no que diz respeito às ferramentas tecnológicas. A educação tornou-se mais dinâmica, oportunizando cada vez mais pessoas a adquirirem habilidades

¹³ Essa modalidade de ensino envolveu aulas síncronas, ou seja, acontecendo no mesmo dia e horário. Elas puderam ser gravadas, mas a ideia era ter o mesmo conteúdo e dinâmica do ensino presencial. O professor seguiu o plano de atividades e houve a interação dos alunos com espaço virtual para tirar dúvidas. As avaliações foram feitas por todos por meio digital de acordo com o conteúdo estudado.

pedagógicas com o uso das tecnologias. Assim, o surgimento da radiodifusão¹⁴ sonora contou com diversas experiências e pesquisas em transmissão de som, de telegrafia, de telefonia com fios e ondas magnéticas. O inventor foi o italiano Guglielmo, mas surgiu a partir de vários pesquisadores de diversos países ao longo do tempo. No Brasil, o destaque é para o padre Roberto Landell de Moura que, em 1904, recebeu três cartas do Escritório de Patente de Washington: telégrafo sem fio, telefone sem fio e transmissor de ondas. A primeira transmissão comprovada e eficiente ocorreu em 24 de dezembro de 1906 com som de um violino, trechos da bíblia e da gravação fonográfica da estação em Brant Rock, Massachusetts. As emissões foram ouvidas em diversos navios da costa norte-americana. Já no Brasil sua primeira transmissão oficial ocorreu em 1922, durante a Exposição Internacional do Rio de Janeiro, a *Westinghouse* e a *Western Electric*.

A primeira fase da rádio do Brasil foi direcionada para a transmissão de educação e cultura. Em 1936, a função educativa tornou-se oficial. Roquette-Pinto¹⁵ doou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao MEC, mediante a promessa de que os seus ideais, ao fundar a emissora, seriam preservados. Com efeito, nasce o sistema de Rádios Educativas no Brasil. Em 1933, foi criada a Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, sob a coordenação do jurista, intelectual, educador e escritor Anísio Teixeira, um dos protagonistas da história da educação no Brasil nas décadas de 1920-30, permitindo o contato direto entre emissora, ouvinte e o desenvolvimento de uma didática especial para o ensino radiofônico. Portanto,

(...) Preocupada em manter o contato com os alunos, a estação distribuía folhetos e esquema das lições que eram enviadas antes das aulas radiofônicas, pelo correio, às pessoas inscritas. Os alunos, por sua vez, enviavam à emissora trabalhos relacionados com os assuntos das aulas e mantinham contato com a emissora por carta, telefone e até mesmo visitas (Moreira, 1991, p. 18).

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional em que alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2024). O percurso histórico da radiodifusão reporta ao conceito de EaD introduzido no Brasil em 1939 com a fundação do Instituto Rádio

¹⁴ A Radiodifusão, segundo a legislação brasileira, compreende os serviços destinados a serem recebidos direta e, livremente, pelo público em geral é dividida em radiodifusão sonora (rádio), de sons e imagens (televisão).

¹⁵ Cf. O carioca Edgard Roquette-Pinto deixou um importante legado para a ciência, cultura e educação no Brasil. Nascido no Rio de Janeiro no dia 25 de setembro de 1884, ele contribuiu para os estudos de etnografia no país e fundou a primeira rádio nacional. Morreu aos 70 anos, no dia 18 de outubro de 1954, no Rio de Janeiro (Revista Galileu, 2024).

Monitor¹⁶ e Instituto Universal Brasileiro em 1941¹⁷. Em 1947, houve a campanha educacional do Sesc e do Senac para operários do interior paulista. Foram criados os primeiros núcleos de recepção organizados, onde os alunos ouviam as aulas em grupos e debatiam temas orientados por um professor. Ocorriam no mesmo período outras iniciativas para a promoção da educação como o programa “Universidade no Ar” que oferecia orientação metodológica para professores do ensino secundário. João Ribas da Costa fomentou a instalação de uma rede de emissoras de ondas médias nas regiões com maior densidade demográfica e menor número de rádios. Logo, o objetivo era a alfabetização de adultos por meio de monitores voluntários com o mínimo de conhecimentos e que auxiliariam os professores-locutores.

O Brasil celebrou no dia 7 de setembro de 2022 os cem anos da rádio no país. Em 1922, os brasileiros ouviram pela primeira vez uma transmissão de rádio durante a comemoração do centenário da independência quando foi difundido o discurso do então presidente da República, Epitácio Pessoa. O quadro 9 abaixo apresenta a evolução do rádio desde a sua criação:

Quadro 8 - Evolução do rádio.

Ano	Acontecimentos
1887	Invenção do fonógrafo: primeiro aparelho capaz de gravar e de reproduzir sons.
1897	Invenção do rádio
1938	Episódio Guerra dos Mundos-um programa de rádio que simulou uma invasão extraterrestre causou pânico nos EUA. Já se percebe o poder e a influência do rádio.
1940	O rádio sofre pela chegada da TV e começa a se conectar à música.
1954	O rádio se torna portátil e popular.
1963	Criação da fita cassete.
1979	Sony Walkman é criado.
1983	Venda de fita cassete ultrapassa os discos de vinil.
1990	Início do rádio na internet e da era digital.
1996	Sonicwave.com se tornou a primeira estação de rádio na internet.
2001	Criação do <i>Ipod</i> : apple lança o <i>Itunes</i> e vende um milhão de sons em uma semana.
2004	<i>Podcast</i> trazem alterações no mercado do rádio e começam a mudar a forma de ouvir e distribuir.
2008	Streaming Music rende mais \$500 milhões-13% da população americana ouve rádio online.
2011	Raditz, um serviço de streaming de rádio pela internet para a web, iOS e <i>Android</i> foi criado.

¹⁶ Cf. O Instituto Radiotécnico Monitor, hoje Instituto Monitor, foi fundado em outubro de 1939 pelo imigrante húngaro Nicolás Goldberger em São Paulo. Este instituto foi considerado a escola pioneira na implantação da educação a distância no Brasil. As experiências brasileiras, governamentais e privadas, estavam se organizando e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de diversos recursos educacionais (Portal Wikipédia, 2024).

¹⁷ Cf. Instituição privada pioneira no ensino a distância no Brasil pela modalidade de ensino por correspondência. Fundado em 1941, o Instituto Universal Brasileiro constituiu-se no maior difusor de cursos profissionalizantes a distância no século XX (Portal EducaBrasil, 2024).

2018	91% dos brasileiros ainda ouvem rádio. O rádio se tornou híbrido e dialoga com as diversas mídias, mas continua fortemente presente.
2022	De acordo com dados do <i>Inside Rádio 2022</i> , estudo anual da Kantar IBOPE Media sobre o consumo de rádio no país, o rádio é ouvido por 83% da população brasileira, considerando as 13 regiões pesquisadas regularmente pela empresa.

Fonte: Quadro adaptado pela autora pesquisadora (Portal Colombo, 2024).

Com a evolução dos métodos criados pelo Padre Roberto, Tesla e Marconi, o rádio foi sendo aprimorado, ouvido e chegando a mais de dez mil estações FM e AM ativas no Brasil de acordo com os dados do Ministério da Comunicação.

As escolas radiofônicas democratizaram o acesso à educação, alcançando populações que, até então, estavam excluídas do sistema educacional formal. Por meio do rádio, conteúdos educativos chegavam a pessoas em áreas remotas, possibilitando a alfabetização e o aprendizado de diversas disciplinas.

As escolas radiofônicas introduziram práticas pedagógicas adaptadas ao meio radiofônico, como aulas interativas, uso de narrativas e integração de músicas educativas. Isso contribuiu para o desenvolvimento de técnicas que mais tarde seriam aplicadas em outros formatos de EaD.

A experiência das escolas radiofônicas inspirou o uso de tecnologias emergentes na educação, como a televisão educativa, materiais impressos e, mais recentemente, plataformas digitais. Elas mostraram que é possível superar barreiras geográficas com inovação tecnológica.

Para a Empresa Brasil de Comunicação (EBC), as primeiras transmissões experimentais até as emissoras e programas que hoje povoam a internet, o rádio se expandiu e aprimorou o seu alcance territorial com a qualidade de áudio, formatos, conteúdos e produtores. Em pleno século XXI, concorrendo com os mais diversos meios, segue tendo espaço no dia a dia de seus ouvintes nos mais variados suportes seja para se informar, ouvir música ou acompanhar transmissões esportivas.

As escolas radiofônicas foram pioneiras em demonstrar que a educação pode transcender barreiras físicas e geográficas por meio da tecnologia. Seu impacto inicial pavimentou o caminho para a EaD moderna e continua inspirando novas formas de ensino remoto e híbrido, especialmente em contextos em que o acesso à educação tradicional ainda é um desafio.

2.2. Educação a distância

A literatura especializada apresenta diversos conceitos de Educação a Distância - EaD. O objetivo é aquele que define a EAD como “...qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (Bastos, Cardoso e Sabbatini, 2000). Para Landim (1997), pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com atividades presenciais específicas como reuniões do grupo para estudo e avaliação.

Do ponto de vista histórico, os registros de existência são das Revoluções Industriais e burguesas ocorridas no século XVIII. Isso significa que as sociedades decorrentes do modo de produção capitalista passaram a exigir qualificação da mão de obra para que pudessem alcançar crescimento econômico. Os primeiros indícios de utilização da Educação a Distância remontam do século XVIII quando um curso por correspondência foi oferecido por uma instituição de Boston, nos Estados Unidos, em 1728. A partir de então, é possível estabelecer uma cronologia de sua evolução no mundo.

No Brasil, a Educação a Distância surgiu com o centro das políticas educacionais, cujas bases legais para essa modalidade são estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente foi regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622. A internet impulsionou o seu desenvolvimento em termos quantitativos e qualitativos. Landim (1997, p. 10) estabelece uma diferenciação entre os termos educação e ensino à distância em que,

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO (grifos do autor) refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento.

As políticas públicas, constituídas a partir de uma dimensão política estrategicamente planejada e do poder vigente, traduzem “a materialidade do Estado ou a sua ação no conjunto das forças sociais. Essas dimensões representam ou demarcam os objetivos de determinados grupos para fazerem valer os seus interesses inscritos nas agendas governamentais” (Siqueira, 2003, p. 07). A evolução tecnológica colaborou para o avanço da Educação a distância, pois enquanto modalidade, descentralizou o ensino dos principais polos urbanos e contribuiu com

eficiência para a democratização do conhecimento por meio da internet. No entanto, é preciso reconhecer que não basta a utilização da tecnologia para que haja aprendizagem. É necessário mudar o jeito de ensinar. De nada vale o uso das tecnologias se o ensino continua tradicional e conservador, ou seja, as tecnologias como alegorias não propiciam o processo de ensino e aprendizagem, mas sua utilização deve ser um instrumento no ensino dinâmico e criativo capaz de colaborar para a formação escolar. Assim,

O fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino. Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências (Cysneiros, 1999, p 12).

Conforme as condições educacionais e tecnológicas, a EaD traçou uma longa história pelo Brasil, deixando contribuições em cada período. O quadro abaixo apresenta a sua trajetória, evidenciando os principais marcos da modalidade no território nacional:

Quadro 9 - Trajetória da EaD no Brasil.

1904	O anúncio nos classificados do Jornal do Brasil divulgava um curso de datilografia por correspondência, e data o ano de 1904.
1959	Mais de 50 anos depois, ocorre um importante marco do EAD no Brasil. Criam-se as escolas radiofônicas que deram origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), focado na alfabetização de jovens e adultos – principalmente nas regiões norte e nordeste do país. O projeto foi derrubado por ação do governo, após 1964.
1966	Pouco tempo depois, o EAD dá um grande salto no país com a instalação de oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul. Na segunda metade do século 20, a modalidade já desempenhava importante peso educacional.
1971	No início da década de 70, nasce a ABT (Associação Brasileira de Teleducação), pioneira em cursos a distância e na capacitação de professores através de correspondência. Em 1969, a Associação já organizava os Seminários Brasileiros de Teleducação (hoje conhecidos como Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional).

1973	Os cursos supletivos vão de encontro ao EAD. O Projeto Minerva passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase – pela primeira vez envolvendo o MEC Prontel, Cenafor e respectivas secretarias de Educação.
1978	Surge o famoso Telecurso, que deu uma nova escola a milhões de brasileiros. O Telecurso de 2º Grau foi lançado pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho, com programas elaborados para preparar o telealuno para os exames supletivos. As aulas televisivas eram apoiadas por fascículos impressos.
1994	A partir da década de 90, o EAD inicia sua verdadeira expansão nacional. A internet se popularizou no ambiente universitário em 1994 e, dois anos depois, surge a primeira legislação específica para educação a distância no ensino superior (formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).
1995	No ano seguinte, surge a SEED/MEC (Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), responsável pelo desenvolvimento do Programa TV Escola. A ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) também foi criada em 1995, por um grupo de educadores interessados em tecnologias de aprendizagem. É considerada uma sociedade científica sem fins lucrativos, cuja missão é “contribuir para o desenvolvimento de conceitos, métodos e técnicas que promovam a educação aberta, flexível e a distância”.
1996	Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.
1998	Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98).
2000	Em 2000, as primeiras universidades brasileiras são credenciadas pelo MEC para a oferta regular de cursos à distância. A modalidade passa a comportar graduações, pós-graduações e cursos técnicos.
2003	Surgem as primeiras redes de EAD em território nacional. Contemplavam o ensino superior, utilizando telessalas para o recebimento do sinal das aulas ao vivo via satélite.
2005	Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).
2006	Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
2007	Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
2010	Com conexões em banda larga estáveis e popularizadas, as transmissões via satélite passaram a ser substituídas por videoaulas e demais recursos didáticos digitais complementares. Universidades e grandes redes de escolas técnicas abraçaram a modalidade.
2018	RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Técnico de Nível Médio.
2021	A combinação entre enfrentamento da pandemia de Covid-19 e intensa inovação tecnológica permitiram que a modalidade EAD ultrapassasse, pela primeira vez na história do Brasil, o número de matrículas das graduações presenciais.

Fonte: Quadro construído pela autora pesquisadora (Jesus, 2024).

É fundamental que haja um olhar crítico ao analisar a história da Educação a Distância no Brasil, pois muitas adequações são impostas nas escolas para professores e alunos como se

fossem capazes de atender as necessidades pedagógicas. No entanto, precariza a formação quando a torna mais acelerada e sem qualidade.

2.3. Ensino remoto

A suspensão das aulas presenciais durante o período pandêmico fez com que os docentes utilizassem estratégias e ferramentas típicas da Educação a Distância. O ensino remoto acontece de forma síncrona por videoconferência e de forma unilateral (professor-aluno) ou assíncrona por envio de tarefas, podendo ser adotado por meio impresso ou virtual. Já na EaD, a interação é híbrida com momentos presenciais e não presenciais com ferramentas síncronas e assíncronas. Na concepção de Santos (2020, p. 18), a quarentena não só tornou mais visível como reforçou a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocaram. Nesse sentido, observou-se que as limitações enfrentadas pelos alunos sem acesso à internet e com dificuldades de aprendizagem se tornaram desafiadoras não apenas nos processos de ensino e aprendizagem como reforçou a necessidade de se pensar o contexto e as limitações impostas pela pandemia.

Diante da falta de habilidade com a tecnologia, o professor teve que aprender a utilizar plataformas digitais, gravar e editar vídeos para desenvolver uma mediação tecnológica eficaz. Desse modo, a narrativa abaixo apresenta alguns dos desafios e limitações na implantação do ensino remoto:

No início da pandemia quando a Secretária de Educação baixou o decreto de afastamento das aulas das aulas presenciais, enquanto coordenador pedagógico tive um impacto de imaginar como seria tentar fazer com que o mínimo das habilidades de aprendizagem e o processo de desenvolvimento de conteúdo chegasse diretamente a todos os estudantes. A princípio começamos a ver quais seriam as melhores metodologias e as melhores formas de desenvolver as aulas para atingir os estudantes. E dentro da função pedagógica tive uma preocupação maior por atender o público da zona rural. Os alunos na pandemia tinham muita dificuldade de acesso à internet, à obtenção de um aparelho celular, acesso à alguma rede e até em relação a energia elétrica. Começamos a desenvolver os grupos de WhatsApp, a busca pela formação sobre o ensino remoto, que era um assunto não discutido, nem debatido antes. Tínhamos o ensino EaD, mas que era totalmente diferente do ensino desenvolvido durante a pandemia (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

Compreender as relações que se constituíram no contexto do ensino remoto durante a pandemia, em meio às incertezas, angústias, dificuldades e desafios constantes, consiste em um processo que precisa associar informações e conhecimentos para promover reflexões sobre a realidade com foco em novas perspectivas no sentido de enfrentar tais desafios. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa quantitativa pelo *google forms* com a participação de 99 professores, sendo que 92 deles foram da rede estadual e 06 da rede municipal. Dentre os participantes, 04 não concluíram a graduação, 29 são especialistas, 46 possuem licenciatura, 07 são bacharelados, 11 são mestres e apenas 01 com doutorado. Quanto à modalidade de ensino em que atuam, 43 ministram aulas no ensino fundamental, 27 no ensino médio, 25 atuam em ambos, 02 no ensino médio e superior e 01 em outra modalidade.

A pesquisa identificou a área de formação dos professores. Dos 99 professores, 14 possuem formação acadêmica em matemática, 01 em física, 03 em química, 07 em geografia, 05 em história, 23 em pedagogia, 18 em letras, 01 em filosofia, 01 em sociologia e 24 em outra formação. Os dados mostram que há um número significativo de pedagogos que atuam em áreas específicas e, ainda, docentes que não possuem licenciatura, exercendo a docência, o que gera algumas deficiências no processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao uso das tecnologias durante o ensino remoto, o mais utilizado foi o *Google Meet* com 90%. Em seguida, foi o *WhatsApp* com 89%, *Zoom* com 20%, *Microsoft Teams* com 22%, *Skype* com 3% e 23% fizeram uso de outros aplicativos diversos como *Google classroom*, *Google Forms*, *Az Screen Recorder*, *Google Drive*, jogos interativos (*Wordawll* e *Kahoot*), *YouTube*, *e-mail*, Portal Net Escola, *Facebook* e *Instagram*.

Com relação a metodologia aplicada nas aulas remotas foi identificado que 42% transmitiram, sincronicamente, por aplicativos; outros 22% por aplicativos com gravação para o aluno acessar quando possível caso não haja possibilidade de assistir no horário previsto; 13% optaram por digitalizar, textualmente, e transmitir via *WhatsApp*; enquanto 7% digitalizaram e imprimiram para entregar, fisicamente, aos alunos. Apenas 3% gravaram e transmitiram as aulas de forma assíncrona e 9% utilizaram, além dos das metodologias anteriores, outros aplicativos para complementação. No que tange a mediação pedagógica do conteúdo escolar, foi questionado quais práticas pedagógicas foram usadas durante o ensino remoto, sendo que 44% utilizaram vídeos instrucionais e discussões complementares para elucidar a matéria abordada; 39% fizeram a sua descrição, utilizando textos digitais e exposição dialogada; 12% optaram por descrever em quadros digitais e exposição dialogada e 2% utilizaram também o quadro branco.

Com relação a avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto, 63% dos professores participantes responderam fazer uso de prova sincronizada individualizada constituída de vários itens sobre conteúdos, previamente, combinado com os alunos; 23% disseram avaliar apenas por tarefas individuais ou em grupos, utilizando de exercícios ou pesquisas; 2% optaram por prova sincronizada em grupo, 10% avaliaram as atividades postadas, semanalmente, no *Google classroom* e *WhatsApp*, além de avaliação bimestral por meio do *google forms*, ressaltando que os alunos que não tinham acesso a nenhum dos recursos tecnológicos buscaram as atividades impressas na escola. Sobre o processo de ensino e aprendizagem, 76% consideram que piorou e 18% houve uma melhora, sendo que 78% foram capazes de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e 18% não conseguiram. Já acerca da utilização de tecnologias de informação e comunicação, 66% dos professores consideram sua formação inadequada para o enfrentamento dessa nova realidade. No entanto, vale ressaltar que 74% disseram que, durante o período pandêmico, a sua instituição desenvolveu cursos de capacitação para a utilização das ferramentas tecnológicas. Contudo, 55% dos docentes desenvolveram alguma enfermidade.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao ensino remoto, destacam-se a participação síncrona de todos os alunos devida a falta de acesso à internet, a de conhecimentos e equipamentos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas, a do compromisso e de interesse dos discentes, oscilações na internet, associação da vida pessoal e profissional por estar em casa, dificuldade em manter a atenção e o engajamento da família, de atender de forma igual para respeitar o direito de aprender de cada um. A pesquisa revelou que 49% dos educadores consideram que os resultados das avaliações externas da escola foram satisfatórios na área de atuação no sistema remoto; 93% afirmam que o ensino desenvolvido na escola estava com foco nas avaliações externas; e outros 56% disseram que houve e se sentiram pressionados quanto aos resultados esperados. Na opinião dos professores, no que se refere a essas avaliações, 50% consideraram que o foco deveria estar pautado na formação de conceitos científicos, desfocando das avaliações externas, 28% concordaram que a atenção deveria ser as avaliações externas; e 15% que o olhar deveria estar voltado para a formação integral do aluno de forma a desenvolver o protagonismo juvenil, levando em consideração a sua saúde mental e a dos docentes.

O deslocamento das atividades presenciais para as aulas por meio digitais colocou em cena um conjunto semântico relacionado ao uso das tecnologias em educação. Estas passaram a ser as condições necessárias para que as atividades educativas acontecessem, seja pelo ensino a distância com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) ou plataformas

de ensino virtual. Além disso, prevaleceram as preocupações com a equidade educacional em um país tão diverso e marcado por desigualdades sociais conforme aponta o relatório “Retratos da Educação” (Lima, 2020). Sobre essa questão, a narrativa de docente comprova essa situação, uma vez que,

O maior desafio aqui na unidade em que eu trabalho foi alcançar o maior número de alunos. Devido a situação de dificuldade financeira dos alunos e de suas famílias e desestrutura familiar. Então, a gente viu uma diferença nos resultados do ENEM, por exemplo, a gente viu uma diferença nos índices de aprovação da própria escola mesmo, por conta dessa falta de acesso que os alunos mais carentes não tiveram, uma desigualdade que ficou mais gritante nesse momento de pandemia (Entrevista, Elaine Divina R. S. Oliveira, 2020).

A narrativa da professora Elaine evidencia o esforço para adequação daquela realidade na tentativa de alcançar os alunos durante o período de isolamento social. No entanto, as desigualdades impossibilitaram o acesso e, conseqüentemente, a aprendizagem. Com efeito,

Nas aulas remotas não houve a aceitação e participação de todo o corpo estudantil, alguns não participaram de maneira nenhuma de atividades escolares, onde foi proposto aula online, acesso a materiais xerocopiados a serem pegos na escola, esclarecimento de dúvidas com o professor via mensagem, ficando assim uma grande porcentagem dos estudantes nesses períodos sem nenhum conhecimento científico, afetando assim o processo ensino aprendizagem (Entrevista, Lucy Jayne Maria da Silva, 2023).

(...) os pais não tinham telefone, que é o mais usado, mas tinha famílias que não tinham de forma alguma. Outras famílias falavam para mim, meu telefone não está apto, habilitado, digamos assim, para assistir estas aulas. Outros, os telefones eram só do pai ou da mãe que iam para o serviço e a criança ficava em casa. Então, foram inúmeros fatores que inferiram (Entrevista, Tania Aparecida Martins, 2023).

As narrativas acima apontam o esforço da escola e dos professores em alcançar os alunos com a utilização de várias estratégias, mas ressaltam que a desigualdade social e a falta de conhecimentos necessários para o modelo de ensino trouxeram prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. Dentre as estratégias utilizadas, destacam-se diversos aplicativos que permitiram aos docentes e estudantes o acesso a uma maior quantidade de informações para a construção do conhecimento. Dessa forma,

O uso de aplicativos em contextos educacionais é capaz de proporcionar diferentes possibilidades de trabalho pedagógico de modo significativo. No entanto, as novas tecnologias digitais precisam ser utilizadas de maneira criativa e crítica, buscando adequar seus usos aos conteúdos necessários (Camargo, 2018, p. 28).

Com relação a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o tema foi delicado por deter de implicações pedagógicas que vieram extrapolar os aspectos técnico-metodológicos, atingindo os traços sociais, éticos e psicológicos dos envolvidos. Os métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados nos valores morais, nas concepções de educação, sociedade e sujeito. São esses princípios que regem o fazer avaliativo que lhe dão sentido. Então, é preciso refletir primeiro no modo como os educadores pensam a avaliação antes de mudar quaisquer metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Logo, não se deve reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado do processo. A avaliação envolve, diretamente, a dois elementos, sendo eles o educador/avaliador e o educando/avaliando que será, no olhar de Hoffmann (2007, p. 13), alguém (avaliando) que é avaliado por alguém (educador). A partir daí, apresentamos a narrativa do professor Carlos Eduardo que exemplifica o conceito de autor no sentido da reconstrução das práticas avaliativas, visto que ele se preocupou em se adequar ao contexto pandêmico:

A princípio estávamos focados naquela nota bimestral, o professor com aquele engessamento de querer avaliar o caderno, a pesquisa, 1,0 ponto, 2,0 pontos. Durante a pandemia isto foi por terra. Passou-se a considerar aquilo que o aluno conseguiu desenvolver dentro de suas possibilidades, seja quanto ao tempo ou acesso às aulas durante o período pandêmico. Então eu passei a avaliar a capacidade do aluno de desenvolver o mínimo do que estava sendo proposto para ele. Não fiquei engessado com conteúdo de prova nem com simulados ou atividades prontamente feitas e corrigidas. Até porque eu tinha o feedback do aluno, sendo mais difícil para o professor fazer o feedback de correção e explicação para o estudante. Deixei de lado esse método de avaliação que era totalmente engessado passando a avaliar as habilidades adquiridas (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

Nesta mesma perspectiva, Imbernón (2016, p. 19) afirma que a qualidade no campo educacional deveria ser analisada a partir da consciência do que e como os alunos aprendem no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo professor e seu contexto. Portanto, a avaliação merece diversas reflexões ao abranger diversos desdobramentos. Isso significa que,

Tivemos que fazer adaptações e alterar muitos tipos de avaliações. No trabalho com as crianças que estavam remotamente conosco, era possível trabalhar oralmente, elas desenvolviam a atividade e naquele momento que estavam online nos mostravam. Um modelo de avaliação escrita que mais nos amparou foi por meio do *google forms*. Foi o aplicativo que nos socorreu durante a pandemia. Todas as nossas avaliações bimestrais foram desenvolvidas no *google forms* (Entrevista, Tania Aparecida Martins, 2023).

A narrativa evidencia a mediação do professor por meio das TDIC's no sentido de minimizar os impactos nos resultados da avaliação no período pandêmico.

2.4. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como ferramentas de ensino

As tecnologias digitais caracterizam-se com base no desenvolvimento da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, mas também se “caracterizam por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos” (Kenski, 2012, p. 25). Semelhante às tecnologias de outras épocas, as TDIC's provocam mudanças no comportamento do homem e na sociedade de modo geral. No entanto, essas alterações são cada vez mais intensas, dinâmicas e rápidas, o que colabora para a mudança de hábitos e modos de realização de tarefas simples do dia a dia. Para Moran (2013), elas podem ser definidas como o conjunto de tecnologias que permitem a comunicação, produção e disseminação de informações e conhecimentos. Esse grupo de tecnologias inclui, por exemplo, a internet, os computadores, os dispositivos móveis, as redes sociais e as plataformas de ensino *online*.

Na medida em que o mundo avança, novos suportes são criados para acompanhar esse desenvolvimento. Às vezes, a velocidade das mudanças e o uso de novas ferramentas podem surpreender, mas é importante aprender a fazer o bom uso dos instrumentos. Afinal, o principal objetivo dos avanços tecnológicos é dar autonomia e facilitar o que antes era de difícil execução. A tecnologia é um meio para facilitar o processo de aprendizagem e não um fim em si mesmo (Moran, 2015). Esta perspectiva reflete sua crença na importância do uso estratégico e crítico dos recursos digitais para fins educativos.

A era digital tem como característica o poder da linguagem digital baseado no acesso a computadores e todos os seus periféricos, à internet e aos jogos eletrônicos etc. (Kenski, 2012, p. 33). Contudo, o grande salto dessas tecnologias entre as diferentes camadas socioeconômicas da população, deve-se tanto à criação das redes sem fio quanto à migração desses recursos para os aparelhos celulares (Braga; Vóvio, 2015, p. 52). Além disso, o espaço de ação das

tecnologias digitais não é mais só o espaço físico, mas também o que vem sendo denominado de ciberespaço ou espaço virtual. O surgimento do ciberespaço não significa a extinção do espaço físico, porém a dimensão oriunda do emprego da tecnologia de informação e comunicação. Nesse ambiente, não há controle sobre a grande quantidade de conteúdos publicados, nem limitação geográfica e temporal. Isto quer dizer que,

Hoje a adesão crescente das pessoas aos ambientes digitais e a facilidade de gerar e propagar conteúdos nesses ambientes fazem que esses conteúdos sejam disseminados muito rapidamente, como se fossem um vírus, ocasionando, eventualmente, microtendências que podem modificar o cenário social (Gabriel, 2013, p. 18).

A expansão de conteúdos de forma rápida viraliza, não dando tempo para a análise da veracidade e da qualidade das informações propagadas. Por esta razão, há a necessidade de uma educação digital no contexto escolar tanto para os alunos quanto para os próprios docentes, até porque, “os professores constituem, pois, o elemento-chave tanto nos processos de reforma, inovação e mudança, como na configuração da cultura escolar, ou seja, das práticas e diretrizes que governam de fato a organização escolar e o ensino na sala de aula (Vinão Frago, 2004, p. 76). A inserção das tecnologias digitais na educação escolar tem sido um caminho promissor assegurado pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017). Elas estão presentes em todas as áreas do conhecimento enquanto linguagem a ser explorada como vem corroborar a competência geral 5 em que o educando deve:

(...) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 da UNESCO, intitulado "Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?", destaca a crescente desigualdade no acesso às tecnologias educacionais entre diferentes grupos socioeconômicos. Embora as tecnologias de informação e comunicação (TIC) possuam o potencial de promover a igualdade e a inclusão educacional, o relatório evidencia que o acesso a essas ferramentas é significativamente desigual, favorecendo os mais ricos em detrimento dos mais pobres.

Durante a pandemia de COVID-19, a transição para o ensino remoto exacerbou essas disparidades. Cerca de 500 milhões de estudantes em todo o mundo foram negligenciados

devido à introdução da escola digital, principalmente os mais pobres e os que vivem em áreas rurais. Além disso, o relatório observa um desequilíbrio significativo nos recursos online, favorecendo a Europa e a América do Norte.

No contexto brasileiro, o relatório destaca que 62,3% das escolas públicas urbanas têm conexão de banda larga, enquanto nas escolas rurais, o índice é de 37,7%. Essas disparidades refletem a desigualdade no acesso às tecnologias educacionais, com os mais ricos tendo maior acesso a recursos digitais em comparação aos mais pobres.

O relatório enfatiza a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso equitativo às tecnologias educacionais, especialmente para os grupos mais vulneráveis, a fim de reduzir a distância entre ricos e pobres no uso das tecnologias. Assim, percebe-se que embora assegurado pela Base Nacional Comum Curricular, os pobres não possuem o mesmo acesso em relação aos ricos.

Uma vez assegurada pela legislação brasileira, a implantação das TDIC's no ensino está se tornando necessária para atuar, sistematicamente, na formação continuada do docente. A sua utilização na educação precisa ser realizada de forma estratégica e planejada, considerando-se as vantagens e limitações dessas tecnologias. Logo, é urgente que haja um investimento em formação e capacitação dos professores, na adequação da infraestrutura e na promoção da igualdade de acesso aos recursos tecnológicos. A narrativa da professora Claudimecia ressalta essa importância do educador se aperfeiçoar profissionalmente porque,

Há vinte anos a educação estava passando por um processo talvez de falta de recursos e estrutura, não sendo oferecido para nós uma qualidade de trabalho, mesmo assim fomos evoluindo e avançando. A tecnologia veio contribuir para que pudéssemos ter mais recursos na sala de aula e eu como profissional que não parou de estudar continuei buscando esse avanço, a melhoria, percebendo que precisava avançar na questão metodológica (Entrevista, Claudimecia Paixão Brito, 2023).

A pandemia do coronavírus intensificou a adesão às ferramentas que já existiam e foram, durante o isolamento, primordiais para a execução do trabalho e das práticas de exercícios em casa para que os estudantes continuassem a realizar as atividades escolares. Todavia, é evidente que a formação dada ao aluno foi precária. Não por conta do trabalho realizado pelo professor, mas por suas condições precárias de acesso às tecnologias ou mesmo a internet. A narrativa do professor Carlos Eduardo retrata o passo a passo das ações realizadas pela escola para garantir

a continuidade das aulas ao fazer o uso das tecnologias digitais, bem como esforços em alcançar os alunos. Com isso,

Realizamos reuniões para tentar conscientizar da importância de os alunos desenvolverem o mínimo das habilidades possíveis. A proposta inicial era de que o aluno não desaprendesse e conseguisse desenvolver o mínimo de competências e habilidades durante o período que não se sabia ao certo quanto duraria. Nesses momentos de incerteza, tivemos grupos de estudantes que foram participativos com um nível de interação grande nos grupos e mesmo diante da utilização dos grupos de *WhatsApp* como ferramenta pedagógica foi possível verificar o nível de frequência o desenvolvimento de métodos de interação entre os professores e os estudantes, vídeos das plataformas digitais para que os alunos pudessem assistir. Posteriormente, iniciamos com os *links* das aulas não presenciais assíncronas para que os alunos pudessem assistir. Acredito que as habilidades não foram desenvolvidas em todos os estudantes devido ao desinteresse, dificuldade de acesso à internet, falta de recursos digitais e financeiros para a obtenção de uma internet de qualidade e um ambiente adequado para os estudos. Mas no geral, tivemos um grande sucesso, principalmente, quanto à evasão. Desde a pandemia conseguimos fazer com os estudantes conseguissem desenvolver as atividades. Para aqueles que não conseguiam realizar as atividades pela internet, eram disponibilizadas atividades xerocopiadas, ou seja, os alunos podiam usar desse recurso. A regra era não deixar ninguém para trás e fazer com que desenvolvessem o mínimo de habilidades para não desaprender (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

Na visão de Moran (2013), a grande transformação que estamos vivendo hoje não é apenas a incorporação das tecnologias digitais em nossas vidas, mas a mudança de mentalidade que elas provocam. As TDIC's necessitam ser apropriadas como mecanismos que permitam aos seus usuários terem uma melhor qualidade de vida, de buscarem uma transformação social, de desenvolverem econômica e culturalmente, bem como na formação da cidadania consciente, crítica e reflexiva, pois incluir digitalmente é incluir socialmente.

A ideia central de Moran é que a inclusão digital vai além do acesso a dispositivos e à internet. Ela precisa ser entendida como um processo que envolve o uso das tecnologias de maneira a empoderar os indivíduos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para engajamento social e desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, a inclusão digital não é apenas sobre oferecer acesso às tecnologias, mas sim sobre garantir que as pessoas possam usá-las de forma significativa e que isso resulte em uma transformação social, promovendo a inclusão social real.

Essa perspectiva reflete a necessidade de uma abordagem mais ampla, onde as TDICs são vistas não como simples ferramentas, mas como catalisadoras de mudanças sociais

profundas, com potencial de alterar não só a maneira como interagimos com o mundo, mas também como nos organizamos e participamos da sociedade.

No estado de Goiás, assim como em outras partes do Brasil, a pandemia de COVID-19 gerou desafios significativos para a educação, principalmente em áreas com mais desigualdade social. A falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura adequada para o ensino remoto foi uma das principais barreiras enfrentadas por estudantes e professores. No entanto, apesar dessas dificuldades, a imprensa destacou diversas iniciativas e avanços importantes no campo educacional durante a pandemia.

Muitas escolas e instituições educacionais de Goiás se adaptaram rapidamente ao ensino remoto, utilizando plataformas digitais, até mesmo aquelas com limitações de acesso, e outras buscaram alternativas como a distribuição de materiais impressos ou aulas transmitidas por rádio e TV para alcançar alunos sem acesso à internet.

Além disso, algumas ações de apoio e parcerias com empresas, governos e organizações não governamentais ajudaram a mitigar os efeitos da falta de recursos tecnológicos. O esforço coletivo foi um ponto positivo que a imprensa ressaltou, destacando o avanço da educação em um momento tão desafiador, evidenciando tanto a resiliência dos professores quanto a adaptação dos alunos.

A imagem 4 a seguir apresenta Goiás no primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019. Ela vem ressaltar uma série de medidas orçamentárias e investimentos no sentido de garantir os mesmos resultados no ano pandêmico de 2021 (Goiás, 2022). O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) publicou no dia 15 de setembro de 2020 a informação de que a rede repetiu tal feito e, assim como em 2017, foi um dos dois únicos estados brasileiros que cumpriu as metas de aprendizagem e aprovação no ensino médio público em 2019. No entanto, denunciou, mais uma vez, a falta de valorização e reconhecimento dos/as profissionais que proporcionam e possibilitam tais resultados, mesmo com as dificuldades impostas por quem deveria oferecer oportunidades para a melhor qualidade de ensino:

Imagem 5 - Educação em Goiás avança em 2020 e ganha destaque dentro e fora do Estado.

Educação em Goiás avança em 2020 e ganha destaque dentro e fora do Estado

Avanço nas metas individuais do IDEB, investimentos na infraestrutura das escolas e criação de novas ferramentas de ensino estão entre as ações que tornaram 2020 um ano de resultados. Do resultado no Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB) aos investimentos na infraestrutura das escolas, muita coisa mudou nesse ano que ficará para a história

Publicado: 04 Janeiro 2021
Última Atualização: 04 Janeiro 2021



Fonte: SEDUC-GO (2021).

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) cobra respeito aos direitos dos profissionais da Educação ao afirmar que a “nossa parte estamos fazendo, com dedicação e compromisso, comprovado pelo IDEB, agora falta o governo fazer a sua parte e pagar o que nos deve: Piso, carreira e Data Base!” (Lima, 2022). Conforme os resultados do SAEGO 2021 (Goiás, 2022), é certo que o IDEB deste corrente ano não poderia alcançar os resultados anteriores, visto que muitos estudantes não tiveram acesso às aulas remotas por diversos motivos. Os fatores econômicos e sociais forçaram vários alunos do ensino médio a se inserirem no mercado de trabalho para ajudar nas despesas da família. Logo, as exigências das coordenações regionais de educação e unidades escolares foram grandes devido aos resultados negativos, já que foram feitos vários investimentos em infraestrutura não correspondendo ao que se era esperado.

A cobrança pelos resultados também foi arguida nas narrativas docentes, e é por meio dessa função narrativa que a memória se incorpora como identidade de um povo. Nesse sentido, podemos perceber que é possível, através do recurso de variação oferecido pela configuração narrativa, tornar possível a ideologização da memória. Portanto,

É no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece. A dominação não se limita à coerção física. Até o tirano precisa de um retórico, de um sofismo, para transformar em discurso sua

empreitada de sedução e intimidação (...). Torna-se possível vincular os abusos expressos da memória aos efeitos de distorção que dependem do nível fenomenal da ideologia. Nesse nível aparente, a memória imposta está armada por uma história ela mesma “autorizada” (grifos do autor), a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente (Ricoeur, 2007, p. 98).

A imagem abaixo divulga os investimentos em tecnologia da informação e comunicação do estado de Goiás para possibilitar o acesso ao ensino híbrido e, ainda, ajuda de custo para os professores comprarem dispositivos tecnológicos durante a pandemia. Segundo o *Jornal Opção* (2021), o investimento chegou a R\$ 1,7 bilhão, incluindo reformas, construções de unidades, compra de equipamentos, uniformes e alimentação:

Imagem 6 - Educação se reestruturou para novas demandas do ensino.

Investimento em tecnologia para possibilitar ensino híbrido e ajudas de custo para professores comprarem dispositivos tecnológicos são algumas das ações tomadas durante pandemia



Fonte: SEDUC-GO (2021).

Além do funcionamento regular dos programas de governo, a aplicação de recursos na área foi intensificada pela necessidade da retomada das aulas presenciais, sendo implementado o programa “Internet Patrocinada” para garantir acesso dos alunos carentes à rede com um total de R\$ 4,3 milhões de investimento. Este programa consistiu num sistema de cobrança reversa, onde o governo de Goiás custeou o consumo de dados móveis aos estudantes pelo aplicativo

NetEscola. Dessa forma, eles puderam acessar, gratuitamente, conteúdos didáticos, videoaulas, listas de atividades, avaliações e entre outros.

Algumas reflexões são indispensáveis com relação à imagem 4 e 5. Observa-se que, por meio das mídias e inseparável da indústria cultural¹⁸, o sistema tentou ocultar a realidade vivenciada pela comunidade escolar, em especial, de estudantes e professores. Muitos docentes adoeceram durante o período pandêmico devido à sobrecarga e às condições de trabalho não adequadas ao ensino remoto. Tania (2023) afirma em sua narrativa que, “de imediato tive que trocar de aparelho celular, porque o meu era simples e não conseguia adequar ao modelo remoto, então, tive que comprar um melhor para conseguir trabalhar *online*, ver as crianças e montar as salas virtuais, lousa (quadro branco), pincéis, luz, microfones”. Já a professora Jehane abordou sobre a realidade por trás da mídia em que,

A internet que tínhamos disponível não suportava. A maior parte de nós não tínhamos computador em casa nem notebook pessoal. Tivemos que comprar e não foi de imediato atendido pela escola e muito menos pelo governo estadual. Quando começou a ter uma ajuda de custo, foi irrisória, pois não abarcava todos os custos que estávamos tendo. Não era apenas uma tecnologia, tínhamos que comprar tudo do zero e no meu entendimento o maior prejuízo não foi financeiro, mas social (Entrevista, Jehane Christina de Oliveira, 2023).

As escolas não estavam equipadas e os professores tiveram que investir em internet de qualidade e equipamentos para a realização das aulas *online*. Em janeiro de 2022, houve corte nas horas extras dos professores, sendo exigido um processo seletivo para a complementação da carga horária com geração de novo vínculo empregatício, ou seja, com descontos abusivos que reduziram o salário que já não era suficiente. Isso porque alguns professores/as que fizeram 60h nos últimos cinco anos entraram na justiça para requererem o devido pagamento de horas extras. Assim, a partir de agora, todos serão punidos e não terão mais o direito a esse benefício, pois a Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO) aprovou tal medida. Além disso, há a questão do piso salarial. De acordo com o sindicato, a secretária de educação de Goiás, Fátima Gavioli, informou, durante audiência, que o governo não pagaria o novo percentual divulgado e

¹⁸ Indústria cultural foi um termo concebido pelos teóricos da escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer. As reflexões acerca desse tema surgiram a partir de uma “cultura industrializada” vista no período do nazismo, pois toda a arte produzida era dirigida somente àquele sistema. Nos Estados Unidos, Adorno viu o sistema da indústria cultural de forma “enrustida” (grifos do autor), principalmente, no entretenimento, pois é através do cinema, por exemplo, que a indústria cultural se faz presente e nos apresenta uma comunicação de massa. Neste caso, tinha o intuito de “desviar” (grifos do autor) os olhares da população aos problemas sociais da década de 30 que se consagrou (Portal Wikipédia, 2022).

autorizado pelo governo federal e, junto com a Economia, estudariam uma contraproposta. Bia de Lima afirmou, entretanto, que não abriria mão do direito legítimo, já que o cálculo é pelo custo aluno e não por meio do INPC, Índice Nacional de Preços ao Consumidor. Observa-se que, esse acesso à internet e as TDIC's ocorreram de forma fragilizada, sendo que muitas das mazelas já vivenciadas na educação brasileira foram descortinadas com a Covid-19:

A pandemia trouxe inúmeros obstáculos para nós. Tivemos que enfrentar, pois ela chegou e haja vista que ninguém estava preparado, nenhuma rede e nem seus profissionais. Foram inúmeras dificuldades que tivemos, como a assiduidade dos nossos alunos. Esbarramos no quesito do poder aquisitivo dos pais das crianças. São crianças e são totalmente dependentes de seus pais e muitas famílias não dispunham de mecanismos tecnológicos para que essas crianças assistissem e participassem das aulas remotas. Então foram muitos problemas relacionados a esse aspecto de assiduidade da criança acompanhar. (Entrevista, Tania Aparecida Martins. 2023).

Em síntese, o direito à educação com qualidade social requer que o estado promova políticas públicas eficientes para a resolução do problema da exclusão digital por ser um reflexo das desigualdades sociais. É essencial que se reduza essa desigualdade social e digital, as quais estamos presenciando ao longo dos anos. A pandemia e a modalidade do ensino remoto vieram apenas demonstrar o tamanho dessa problemática, uma vez que há, ainda, um déficit muito grande quanto à qualificação profissional docente para a utilização das TDIC's como recursos tecnológicos educacionais.

3. O TRABALHO DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO

O tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho. A tecnologia que poupa trabalho está falhando em liberar aqueles que trabalham (Dal Rosso, 2008, p. 71).

No contexto educacional, o enfrentamento à pandemia Covid-19 constituiu em desafios como a desigualdade de acesso às tecnologias e ampliação da precarização do trabalho docente que, em meio às incertezas, medos e ansiedades, teve que se adequar às exigências do ensino remoto. Entretanto, não receberam uma formação apropriada que, associada a falta de acesso à internet de qualidade e o domínio precário das ferramentas tecnológicas, não garantiram a total eficácia da prática pedagógica. Conforme a epígrafe, as fronteiras estabelecidas entre o espaço e o tempo do trabalho e do não trabalho ficaram cada vez mais fluidas e menos delimitadas. As condições para a prática docente envolvem aspectos fundamentais na valorização profissional e compreendem, essencialmente, a valorização do professor (Oliveira, 2020). Trata-se de um conceito complexo, uma vez que os princípios são variados e perpassam o exercício da docência como:

as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (Oliveira, 2020).

Embora o ensino remoto tenha sido pensado como forma de reduzir as desigualdades educacionais, as discrepâncias ficaram acentuadas pela pandemia, inclusive, com relação às condições de trabalho do professor. Portanto,

As políticas públicas precisam ter um olhar mais criterioso, tanto para a valorização do profissional, quanto para a educação das crianças. O currículo, as ferramentas de trabalho. Pois é exigido de nós que trabalhemos com metodologias atuais, mas para muitos profissionais faltam ferramentas. O

sistema educacional não oferece ferramentas. Um dos maiores obstáculos é a valorização do profissional, falta ferramentas, motivação profissional, porque o profissional precisa estar motivado para desempenhar sua função com excelência. Precisa de alguns mecanismos que talvez não esteja ao seu alcance (Entrevista, Tania Aparecida Martins, 2023).

A narrativa da professora Tania demonstra a inquietação pela valorização profissional e de melhores condições de trabalho. As mudanças causadas no sistema educacional provocadas pela pandemia da Covid-19 impactaram, diretamente, a rotina do trabalho do professor, causando prejuízos e contribuiu para a insatisfação com o trabalho. É interessante estabelecer programas que trabalhem com o adocimento docente no âmbito das políticas públicas, articulando-as com as da saúde no país na tentativa de recuperar a expectativa dos professores.

3.1. Cultura escolar: tecendo considerações

Na concepção de Julia (2001, p. 10), a cultura escolar, instituída e construída social e historicamente ao longo de um determinado período, pode ser descrita como:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar; ou ainda, um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos, normas e práticas, coordenadas a finalidades (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) que podem variar segundo as épocas históricas.

A afirmação, de modo geral, instiga ao entendimento de que,

A cultura escolar supõe necessariamente uma relação entre os materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social. Além disso, ela realiza um trabalho de reorganização, reestruturação e transposição didática para tornar os conteúdos curriculares assimiláveis pelos alunos. Nesse contexto, vale destacar ainda que outro elemento constitutivo da cultura escolar é a interiorização, pois se trata de saber de modo que o saber se incorpore ao indivíduo sob forma de esquemas operatórios ou habitus (Certeau, 1995, p. 33).

No pensamento de Viñao Frago (1998), encontra-se uma definição ampla e mais bem delineada a respeito da cultura escolar ao visar que,

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições

educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar, que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interagir com os companheiros e com os membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana (Viñao Frago, 1998, p. 68-69).

A cultura escolar é tanto um conjunto de saberes presentes nas formalidades dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais quanto também pode ser interpretada como uma variável ideológica e científica dependente da cultura geral. Assim, a emergência em atender as exigências do ensino remoto compôs uma nova cultura que, por sua vez, necessitou de regularidade para se consolidar, fazendo indispensável a incorporação das TDIC's ao ensino. Estratégias precisaram ser traçadas para superar as fragilidades da formação continuada e oferecer aos alunos uma proposta mais consistente.

O diretor de Marketing Estratégico e Serviços Educacionais da Moderna Editora, Ivan Aguirra, em entrevista à CNN Rádio (2024), afirma que, a partir de um cenário de adversidade como o da educação na pandemia, foi possível encontrar alguns indicadores positivos. Aguirra foi responsável por coordenar a pesquisa que revelou a percepção dos professores da rede pública brasileira sobre o ensino no período pandêmico. A valorização da equipe docente é o primeiro destaque, pois “a queixa de falta de valorização do professor sempre foi um tema essencial, especialmente na rede pública”, Outro ponto foi o envolvimento das famílias no processo de ensino que, de acordo com o diretor, “houve um maior movimento dos familiares para a compreensão do projeto político pedagógico das escolas”.

A pandemia não gerou um movimento de valorização, mas iniciou um olhar sobre a importância do professor no período em que as escolas estavam fechadas. Durante esse tempo, o papel da cultura escolar foi revisto e passou a ter importância, principalmente na rede pública, com muitas famílias em situação de vulnerabilidade social. Para Silva (2017, p. 42), ensinar, agora, para além do conteúdo, é estar conectado a essa nova realidade. Surgiu, então, uma outra cultura que passou a ocupar o nosso lar, o trabalho e a vida das pessoas.

A cultura escolar em tempos de pandemia se caracterizou por uma grande adaptação e resiliência frente às adversidades. A escola precisou ser mais do que um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente de cuidado emocional e psicológico. Embora os desafios tenham sido muitos, a pandemia trouxe oportunidades para repensar e renovar a educação.

3.2. Formação de professores e estratégias utilizadas pelas escolas

A formação de professores é um tema de estudo e pesquisa. No período pandêmico, os olhares se voltaram, totalmente, para a prática docente. Os desafios foram grandes, pois há um número significativo de educadores que concluíram a graduação e permanecem estagnados, não dando continuidade aos conhecimentos. Vale lembrar que o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação afirma que,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Arroyo (2011) dispõe que a profissionalização docente tem sido discutida dentro de uma perspectiva transformadora. É possível perceber a ampliação dos olhares sobre o processo de formação continuada com foco nos debates relacionados às práticas educativas pedagógicas. Nesse mesmo contexto, a capacitação deve ser compreendida em sua plenitude por meio de um princípio histórico que permita entender de que forma têm ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo. Conforme Rodrigues e Passerino (2018), o olhar sobre a formação dos professores é necessário, tendo em vista se tratar de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Assim, o investimento representou ser uma estratégia necessária. A narrativa abaixo apresenta como foi o desafio para o enfrentar o novo modelo de ensino sem a formação:

De um dia para outro a escola fechou e tivemos que nos adaptarmos, readaptarmos e reinventarmos para o trabalho remoto com as crianças. No começo foi um baque para todo mundo. Eu já estava na gestão da escola e tive que tomar algumas atitudes, formas diferentes de trabalhar com as atividades online. No começo foi bem difícil porque era tudo novo. Não tivemos tempo para fazer nenhuma formação, nem tempo para nos prepararmos. Fomos pegos de surpresa (Entrevista, Walkíria Barbosa Pereira da Costa, 2024).

Libâneo (2016, p. 252) esclarece que,

a autoridade técnica do professor se manifesta na capacidade de empregar com segurança os princípios didáticos e o método didático da matéria, de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos das matérias e sua relação com a atividade humana e social, apliquem os conhecimentos na prática e desenvolvam capacidades e habilidades de pensar por si próprios.

Gatti (2010) observa que a fragmentação formativa é clara. É preciso integrar toda uma formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. Ou seja, a formação de professores para a educação básica tem que partir do seu campo de prática e agregar a esse campo os conhecimentos necessários. Nesse sentido, observa-se que a narrativa do professor Carlos Eduardo vai ao encontro do que se refere a essa formação inicial dos professores:

Penso que as universidades precisam desenvolver uma disciplina dentro da formação das licenciaturas para ensinar sobre a pandemia, para que tenham informações sobre as aulas não presenciais, os tipos de tecnologias a serem utilizadas durante o ensino remoto. Esta formação precisa ser desenvolvida na formação inicial dos professores para reduzir as dificuldades. Ou seja, é extremamente necessária esta formação, para não que sejamos pegos de surpresa e despreparados (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

Diante da inevitabilidade de providenciar a formação continuada emergencial para os professores da educação básica, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás promoveu momentos formativos para educadores por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR)¹⁹ com a utilização de mídias sociais diversificadas de forma que as aulas remotas tivessem eficácia para a promoção da participação dos estudantes nas aulas e no intuito de garantir a aprendizagem. A secretaria de educação realizou formação continuada de professores no formato de *lives*, cursos mediados por tutores e autoinstrucionais em ambientes virtuais de aprendizagem em que o professor era o responsável por repensar e reorganizar suas práticas pedagógicas. Conforme Fátima Gavioli (Goiás, 2020),

Só ficamos três dias sem aula, somos responsáveis por meio milhão de alunos, mais de mil unidades escolares e estamos conseguindo, juntos, a continuidade dos estudos e da aprendizagem dos nossos estudantes, cada um em sua casa, a secretaria tem implementado formas de atendimento com muito trabalho e compromisso de todos os envolvidos.

¹⁹ O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) foi criado pela Lei 20.491, de 26 de junho de 2019, com a finalidade de atender e apoiar as políticas de formação dos profissionais da educação de Goiás, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, a prática pedagógica dos professores e o aprimoramento das práticas de gestão e as competências da liderança no serviço público educacional, assegurando, assim, que os profissionais da Rede Estadual de Educação tenham uma base de saberes para o pleno exercício de suas funções (Portal Educa, 2024).

Segundo as informações divulgadas no *site* da SEDUC-GO, foram adotadas estratégias e ferramentas aprimoradas a cada momento, onde os estudantes tiveram acesso ao material pedagógico (listas de exercícios e apostilas) e as atividades complementares por canais remotos (portal de conteúdo, aula na TV Aberta) com a entrega física feita, inclusive, com a utilização do transporte escolar. As transmissões ocorreram ao vivo com videoaulas pela TV Brasil Central (TBC) e da rádio Brasil Central (AM 1270) e da RBC FM (90,1). As aulas foram exibidas, diariamente, de segunda a sexta-feira. Nas palavras da secretária “estamos realizando um trabalho gigantesco com esse processo de aulas não presenciais para assegurar, com qualidade, a continuidade do desenvolvimento das atividades e do processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos do ensino fundamental e médio” (Goiás, 2024). O objetivo era democratizar o acesso à educação na pandemia e atender os alunos sem acesso à Internet. Com efeito,

Utilizar o grande poder de alcance das emissoras de rádio e TV do Estado foi a melhor forma encontrada pelo Governo de Goiás para continuar prestando atendimento educacional aos alunos da rede, neste período de afastamento social (Giselle Faria, Superintendente de Educação Infantil e Ensino Fundamental SEDUC-GO, 2021).

O cronograma de aulas será encaminhado antecipadamente às Coordenações Regionais de Educação (CRE's) e unidades escolares para que as videoaulas sejam aproveitadas pelos professores em suas aulas não presenciais para alinharem com as videoaulas do Seduc em Ação. O objetivo é que toda a rede trabalhe de forma alinhada e que todos os materiais produzidos pela Seduc sejam aproveitados da melhor maneira, dando subsídios ao professor (Osvany Gundim, Superintendente do Ensino Médio SEDUC-GO, 2021).

A iniciativa fez parte do programa “Seduc em Ação” que buscou ampliar as formas de acesso dos estudantes às aulas não presenciais, já que nem todos tinham acesso à internet. Os conteúdos abordados nas aulas integravam seis componentes curriculares como os de língua portuguesa, matemática, história, geografia, inglês e ciências. Todo o material pôde ser (re)visto pelos alunos no *Youtube* (Goiás, 2024), o qual seguiu as orientações do Documento Curricular Referência para Goiás, contando com o compromisso e criatividade das unidades escolares e Coordenações Regionais de Educação (CRE's).

Assim, dentre os recursos disponibilizados, destaca o “Portal NetEscola”, plataforma *online* desenvolvida para servir como apoio didático-pedagógico aos professores e estudantes da rede pública estadual de educação; e ainda, o portal “NetEscola” (Goiás, 2024) constituído por conteúdos de todas as áreas do conhecimento dos anos iniciais e finais do ensino

fundamental e médio, além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para viabilizar o acesso, utilizou-se, desde maio de 2021, um sistema de cobrança reversa para permitir que os usuários, vinculados à rede estadual, acessassem de forma gratuita para complementar os seus estudos.

Recentemente, o aplicativo foi atualizado para a versão 3.1, oferecendo melhorias como personalização de perfil, acesso simplificado ao boletim escolar, visualização da frequência e calendário semestral, além de um mural de recados para comunicação direta com os estudantes.

Apesar de uma diversidade de recursos disponibilizados para o trabalho docente durante o ensino remoto, houve dificuldades preocupantes como a falta ou limitação do acesso à internet tanto do estudante como do professor. Além disso, os alunos não possuíam o hábito de estudar em casa, e o modelo de ensino exigiu uma disciplina maior do que na forma presencial. Houve pouca interação entre professor/aluno e o apoio limitado dos pais e/ou responsáveis, pois muitos não foram alfabetizados, gerando a dependência do educador. O desinteresse dos estudantes e familiares ficaram mais evidentes durante o período pandêmico, mesmo com o acesso interativo a plataforma NetEscola:

Imagem 7 - Portal NetEscola.



Fonte: Portal NetEscola (SEDUC-GO, 2024).

A imagem 6 apresenta o homepage do portal NetEscola. Embora o portal ofereça materiais de apoio, como videoaulas, atividades interativas e exercícios, permitindo que os

alunos aprendam de forma mais dinâmica e complementar às aulas presenciais, depende de uma boa conexão com a internet para acesso adequado aos conteúdos, o que tem sido um problema em áreas com infraestrutura limitada. Em Rio Verde as redes das escolas não atendem a demanda de acessos dos alunos.

Durante o ensino remoto um grande desafio foi manter a atenção do aluno, exigindo do professor competências até então não adquiridas, conforme ressalta a professora Walkíria

ressalta:

O maior desafio nosso foi realmente aprender a lidar com as tecnologias. Pensar que você está com o aluno do outro lado e você de cá. O aluno, às vezes, não está prestando atenção, e não tem como você estar buscando aquele aluno, porque quando você está com o corpo a corpo é diferente. Então, as competências foram desafiadoras, fazendo com que o aluno interagisse, que participasse, que fosse motivado. Tivemos que habilitar essa parte diferenciada nossa, que nós não estávamos acostumados com a tecnologia, e fazer com que o aluno adquirisse as competências que precisavam adquirir naquele ano (Walkíria Barbosa Pereira da Costa, 2024).

A narrativa dialoga com Peres (2020) ao afirmar que dar aula por meio de aplicativos requereu muita competência e habilidade, pois as maiores questões encontradas pelos docentes foi conseguir manter os alunos concentrados através da tela do aparelho:

Com relação a tecnologia em si, tenho habilidade com os recursos, ferramentas e plataformas digitais e até com aqueles que até então eram pouco conhecidos como o *Meet*, *Teams* (grifos do autor) que foram ferramentas tecnológicas extremamente necessárias para fazer com que a aula fosse desenvolvida. Apesar da habilidade com os recursos tecnológicos, implantar tudo isto dentro da realidade da escola que trabalho com diversas modalidades de ensino como ensino fundamental e médio, alunos da zona rural, e fazer com o aluno compreendesse o que era uma chave de acesso para uma aula não presencial e que a internet é a mediadora de tudo isso, foi muito desafiador (Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

Foi um momento novo para todos, o que causou cansaço extremo nos professores ao acumular inúmeras funções como as de preparar relatórios, responder mensagens via celular fora do horário de aula dos diversos estudantes por série e turma. A narrativa da professora Walkíria explicita que,

Vejo que na realidade trabalhamos três vezes mais do que éramos acostumados. Nossa carga horária era X. Quando estávamos em casa trabalhamos mais, porque o pai nos chamava em qualquer horário. A

instituição funcionava das 7 às 11h30, o pai achava que podia nos chamar às 7h da manhã, às 10h da noite, às 11h da noite. Se nós não respondêssemos, o pai já ligava brigando, então o pai também nos prejudicou nesse ponto. Porque achou que podia fazer qualquer hora, que não tinha horário específico. E quando estava na escola era naquele horário da escola e pronto. Então, o professor tinha que se desdobrar para planejar, para fazer tudo diferente, para chamar a atenção do aluno, e fazer com que o aluno participasse e gostasse da aula. Mas, em uma aula *online*, você fica das sete às onze. Se não for uma aula interessante, com momentos bem interessantes, o aluno não participa. Então, por isso que eu falo, que foi muito cansativo para o professor, sim (Walkíria Barbosa Pereira da Costa, 2024).

Os alunos que não tinham internet de qualidade foram afastados do convívio da escola, dos colegas e da presença do professor. Algumas famílias tentaram suprir a ausência do educador e apoiaram na aprendizagem dos estudantes. No entanto, não estavam preparados para o enfrentamento desta nova modalidade de ensino:

Com o afastamento das atividades escolares, a preocupação foi como conseguir fazer com que a habilidade fosse desenvolvida em um estudante que não estava dentro do ambiente físico de uma sala de aula. Então esta habilidade profissional foi tentar imaginar e colocar-me no lugar do aluno para tentar descobrir como seria a maneira mais fácil de aprender, seja um conteúdo específico ou habilidade mínima a ser desenvolvida. Então tive que voltar a posição de aluno para entender o processo mínimo para a aprendizagem. Esse olhar tanto como professor e coordenador pedagógico foi essencial para que tivéssemos sucesso no período não presencial. É muito importante termos esse olhar e imaginar como adquirir a habilidade sem ter um professor ensinando. A elaboração de atividades, aulas e conteúdo para atender os estudantes em si, foi um desafio muito grande (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

A chegada repentina do ensino remoto trouxe inúmeros desafios para os professores na adaptação e no desenvolvimento da metodologia como, por exemplo, prejuízos à saúde mental. Por outro lado, resultou em diversos aprendizados como narra a professora Jehane:

Antes da pandemia a maioria dos professores não utilizavam tecnologia de nenhuma forma nenhuma, muitos, inclusive mal sabiam enviar um *email*. O processo de aulas remotas nos obrigou a sair da zona de conforto e aprender ferramentas e soluções digitais. Mesmo que com menor frequência estes farão parte de nossa forma de trabalhar (Jehane Christina de Oliveira, 2023).

A narrativa revela é uma precariedade das políticas de formação de professores em que, com essas consecutivas mudanças, não conseguiram estabelecer um padrão consistente para o enfrentamento dos problemas como as demandas do ensino remoto emergencial:

Temos professores que tecnologicamente são obsoletos, não buscam um curso de informática e não buscavam pelo desenvolvimento de uma habilidade tecnológica que foi extremamente necessária durante a pandemia. Fizemos formações, *lives* (grifo do autor), acompanhamento contínuo e com alguns professores foi necessário realizar a formação de forma presencial com distanciamento, para que pudessem entender as ferramentas a serem utilizadas. O primeiro impacto durante a pandemia foi o desenvolvimento das atividades, pois o professor estava acostumado com o quadro e o pincel, e teve que transformar o computador e o celular, em recurso pedagógico, sendo que até então a orientação era para que o aluno não utilizasse durante as aulas para não haver distração e busca por assuntos que não eram voltados para a prática pedagógica (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

Conforme a narrativa, muitos professores não tiveram o domínio do uso das tecnologias como recurso pedagógico, evidenciando as falhas nas políticas de formação de professores. Cabe refletir se os professores não possuíam conhecimentos tecnológicos devido à resistência em aperfeiçoar ou se foi pela carga horária exaustiva que não possibilitava a disponibilidade para o aperfeiçoamento. Arruda (2020, p. 10) expõe o seu pensamento em relação de ter aulas remotas em meio à pandemia da seguinte forma:

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte.

Portanto, segundo o autor, o ensino remoto não se aplica somente à questão das TDIC's ou não nas escolas, mas à seriedade que envolveu a saúde dos professores e os seus familiares que poderiam ser afetados pela Covid-19 caso houvesse aulas presenciais e não aulas remotas.

3.3. O sentimento dos professores: invisibilidade e capacidade de superação no ensino remoto

Submersos num contexto pandêmico de incontáveis sobrecargas afetivas, emocionais e profissionais, está o professor que precisou se adequar no novo formato de trabalho (*home office* e/ou ensino remoto emergencial) para conseguir cumprir a sua carga horária de trabalho. Dessa forma, para atender às novas exigências, teve que se aperfeiçoar diante das novas tecnologias de informação e comunicação, participar de cursos e capacitações e o mais

desafiador, manter o equilíbrio mental. A narrativa da professora Jehane deixa evidente a angústia por perder sua privacidade, bem como a exaustão em ter controle sobre sua carga horária de trabalho:

Passamos a perder o horário de trabalho, ou seja, terminava o horário da aula, mas a aula não terminava. Como eu disse antes, muitos alunos assistiam a aula quando os pais chegavam em casa e quando surgia a dúvida ele perguntava às 22h, 23h. E os pais às vezes queriam questionar alguma coisa, eram 6h da manhã, hora que estavam saindo para o trabalho e ficavam mandando mensagens. Quando não respondiam, não havia entendimento, achavam que éramos obrigados a responder o tempo todo e até pelo clima de tensão geral do período pandêmico, ficavam bravos e até um pouco agressivos (Jehane Christina de Oliveira, 2023).

Conforme Nóvoa (2020), os professores estão na segunda linha de frente da batalha contra o coronavírus, pois o conhecimento e a ciência possuem as respostas mais adequadas para a superação dessa pandemia. As dinâmicas de mudanças trouxeram, portanto, a sobrecarga de demandas para o docente, público este que se apresenta em sua maioria por profissionais do gênero feminino e que são encarregadas dos afazeres domésticos e do cuidado com os filhos, além dos afazeres profissionais. Em seu depoimento, a professora Jehane destaca sua frustração quanto ao acesso à internet, ressaltando que não foi apenas um prejuízo financeiro, mas social:

A internet que tínhamos disponível não suportava. A maior parte de nós não tínhamos computador em casa nem notebook pessoal. Tivemos que comprar e não foi de imediato atendido pela escola e muito menos pelo governo estadual. Quando começou a ter uma ajuda de custo, foi irrisória, pois não abarcava todos os custos que estávamos tendo. Não era apenas uma tecnologia, tínhamos que comprar tudo do zero e no meu entendimento o maior prejuízo não foi financeiro, mas social (Jehane Christina de Oliveira, 2023).

O cenário pandêmico de incertezas e isolamento forçado, as alterações de sentimentos e emoções, a sensação de falta de controle das situações somadas à sobrecarga de trabalho mostrou a invisibilidade do sofrimento docente. A precarização do trabalho do professor, que já era habitual, maximizou durante a pandemia. Percebe-se, por meio da narrativa da professora Jehane, que os professores se tornaram invisíveis aos olhos da sociedade, pois passaram a ser tratados como máquinas que deveriam estar disponíveis o tempo:

Passamos a perder o horário de trabalho, ou seja, terminava o horário da aula, mas a aula não terminava. Como eu disse antes, muitos alunos assistiam a aula quando os pais chegavam em casa e quando surgia a dúvida ele perguntava às

22h, 23h. E os pais às vezes queriam questionar alguma coisa, eram 6h da manhã, hora que estavam saindo para o trabalho e ficavam mandando mensagens. Quando não respondiam, não havia entendimento, achavam que éramos obrigados a responder o tempo todo e até pelo clima de tensão geral do período pandêmico, ficavam bravos e até um pouco agressivos (Entrevista, Jehane Christina de Oliveira, 2024).

A necessidade de se reinventar, ressignificar práticas e o incentivo à criatividade foram reforçados no cotidiano educacional. Os professores afirmaram que as demandas aumentaram e trabalharam muito mais do que o habitual devido à sobrecarga pelo maior esforço e dedicação, o que provocou crises de ansiedade e depressão. A coordenadora pedagógica Maria de Fátima expôs em sua narrativa a maneira de ter agido com os professores no período pós-pandemia:

Este ano eu tenho procurado trabalhar com os professores com muito cuidado, pensando nas palavras certas para falar com eles. Tenho percebido que a maioria dos professores estão com o emocional lá embaixo. Alguns estão fazendo tratamento psicológico, estão desmotivados, cansados tanto mentalmente quanto fisicamente. Tenho conversado muito com o gestor e, às vezes, nós fazemos reuniões com eles passando alguns recados e informações e dentre de pouco os professores não lembram do que foi falado. Tenho procurado ajudá-los nestas questões. Envio as mensagens por escrito para que possam ler e lembrar do que foi falado. A pandemia afetou muito os professores no sentido de ficarem sobrecarregados, desanimados e desmotivados e precisam encontrar forças para ensinar nossos alunos da melhor maneira possível (Entrevista, Maria de Fátima de Souza Godoi, 2023).

De fato, as ações realizadas foram necessárias para manter as atividades síncronas e assíncronas e não se perdesse o vínculo de aprendizagens com os estudantes. Observa-se que as diversas estratégias adotadas evidenciaram o esforço do professor para que nenhum aluno ficasse excluído. No entanto, diante do esgotamento emocional, não receberam nenhum suporte psicológico. Logo, houve uma preocupação com o trabalho docente, mas também com a saúde dos profissionais. Ao analisar o embate do professor nas aulas remotas, Leite, Lima e Carvalho (2020) apontam que, independentemente de questionamentos em relação à quantidade ou qualidade de formações realizadas, é possível notar a urgência na formação dos profissionais. Ademais, é necessário oportunizar estruturas indispensáveis para o processo educativo, garantir formas significativas nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização das tecnologias. A narrativa abaixo analisa o desafio da função da coordenadora pedagógica que compreendeu, quando passou a ser professora, a angústia do professor em ensinar sem a interatividade do aluno. Apresenta ainda os investimentos em equipamentos que fez no sentido de propiciar mais qualidade na aprendizagem dos alunos:

Enquanto coordenadora pedagógica, a gente acaba desempenhando um papel de convencimento, porque eu tinha uma de professores muito resistentes ao uso das tecnologias. Tinha um professor que não sabia ligar o computador, que tinha dificuldade para enviar um *e-mail*, que não conhecia a *webcam*. Muitos professores não tinham computador ou notebook em casa, o celular era subutilizado. Eram situações bem tintas. Enquanto coordenadora, fiz um papel de vender o peixe, de tentar convencer o professor a interagir e usar desse tipo de metodologia. Quando se muda de lado, eu me sentava na cadeira do professor, eu entendia o sofrimento dele. Primeiro porque não fomos formados para este tipo de metodologia. Ao estar no papel de professora entendi a dificuldade de aceitação e de estar ali, pois é muito difícil fazer algo que nunca viu, nem aprendeu. Sou bióloga, como pensar em uma aula, onde tenho que explicar e mostrar coisas... eu sempre fui uma professora que anda muito pela sala com um grau de interação com os alunos muito grande. Não conseguia pensar na minha aula ali sentada. Primeiro que eu não conseguia nem conversar sentada, tinha uma dificuldade enorme de explicar sentada. Dependia muito da reação dos meus alunos. Em sala eu sempre mensurava aula e levava meu planejamento dependendo da reação deles. Se eu sentisse que minha fala não estivesse chegando ou atingindo, eu mudava e usava uma tática diferente. Mas no Ensino Remoto eu via uma câmera, que na maioria das vezes estavam desligadas, não via ninguém, tentava conversar e não ouvia resposta, quando ouvia, o áudio era ruim, o microfone era ruim, não fluía. Como a coisa foi se tornando mais estável, começamos a investir em equipamentos. Comprei uma mesinha digital e não conseguia escrever, pois nunca tinha utilizado, não acertava onde colocar a caneta. Por mais que tentasse e me esforçasse em me formar, estava fazendo uma formação ao vivo. Porque não tinha tempo para estudar sobre como utilizar essas metodologias e tinha de usar imediatamente. E o aluno também não estava acostumado com esse perfil. Na maior parte das vezes estava deitado na cama, no sofá sem interesse nenhum. Não tinha resposta nem interação. Saí o que eu fui percebendo que começou a funcionar e fluir um pouco melhor, era realmente as aulas gravadas com quadro. Instalava o equipamento na sala e filmar como se estivesse dando aula no quadro, no padrão normal em que eles estavam acostumados. A partir desses vídeos fazíamos atividades juntos com o *chat* aberto (grifos do autor). Mesmo assim foi bem desafiador, um processo bem complicado (Entrevista, Jehane Christina de Oliveira, 2024).

A narrativa reforça o sentimento de invisibilidade do professor diante do distanciamento causado pela pandemia e da falta de interação com os alunos, sendo desafiador e frustrante. A importância de atividades síncronas e assíncronas foi fundamental para não perder o vínculo de aprendizagem com os alunos, porém a verdadeira interatividade acontece na sala de aula. Este contexto mostrou a invisibilidade do sofrimento docente. A precarização de seu trabalho, que já era recorrente, se acentuou, sendo necessário refletir acerca da representação docente para a sociedade.

3.4. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, na articulação e aproximação com os alunos e as famílias.

A palavra professor originou-se do termo em latim *professus* que significa algo como indivíduo que declara em público ou pessoa que declarou publicamente. A ressignificação desse papel torna sua prática fundamental no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento do estudante enquanto cidadão crítico, criativo, participativo e pensante. Segundo Da Silva (2014), a função do professor teve início no Brasil na primeira metade do século XIX com os homens no ensino particular de caráter religioso e, até mesmo, no ensino primário.

A lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, decretando que todo cidadão tem direito à educação, vem abranger os processos formativos que devem ser desenvolvidos desde a família até as manifestações culturais. O artigo 13 da LDB, citado nos PCN's do ensino médio (Brasil, p.42) com o título “Da Organização da Educação Nacional”, trata-se sobre as funções do professor:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Conforme a LDB, o papel do professor é mais do que transmitir informações. Em uma gestão democrática, deve participar da elaboração do projeto político pedagógico da instituição de ensino, colaborar na constituição dos objetivos e das metas a serem alcançadas. Aponta a relevância sobre o que se deve priorizar em relação à aprendizagem, buscando estratégias que colaborem com aqueles que apresentam dificuldades durante o percurso. Ressalta-se o quão é importante participar das atividades escolares se inteirando com as famílias e a comunidade. A narrativa abaixo aponta o desafio do coordenador pedagógico mediante a formação do professor para o desenvolvimento das habilidades específicas exigidas durante o ensino remoto:

Desenvolver as habilidades pelo computador ou pela tela de um celular e tentar convencer a sociedade de que a Educação, mesmo que não presencial, precisava continuar e fazer a diferença no currículo de cada estudante. Acredito que o desafio foi este, tentar atingir a todos enquanto professor, não deixar ninguém para trás fazendo uma busca ativa contínua e integrada para que o aluno fizesse aquilo que estava sendo proposto. Não esquecendo que como coordenador foi a formação de professor para que este desenvolvesse as habilidades que não possuíam e pudessem atender as especificidades do momento (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

De acordo com Peres (2020), além de todos os desafios impostos ao professor durante a pandemia, alia-se a isso a desestabilidade emocional vivenciada por muitos docentes em razão de que tiveram que sair do seu ambiente de trabalho e adaptar a uma nova realidade sem falar das suas preocupações inerentes à aprendizagem dos estudantes terem ampliado. Melo (2020) ressalta que, embora esteja com seu emocional fragilizado, o educador careceu de ser um ponto de apoio dos alunos, posto que estes também apresentaram notórios problemas relacionados ao seu emocional.

Nota-se, a partir daí, que a tecnologia contribui nos processos de aprendizagem, sendo de grande relevância para a educação. No entanto, jamais substituirá os ganhos do contato entre aluno/aluno e aluno/professor. Durante o ensino remoto, as habilidades essenciais estiveram em desfavor da relação interpessoal. A professora Tania apontou a importância do papel docente e sua relação com o aluno dos anos iniciais no processo de ensino e aprendizagem:

Levando em consideração que são crianças e não possuem maturidade para um ensino remoto sem ter o acompanhamento da família. Por mais tecnológico que seja, eu entendo que o professor é a ferramenta primordial, trabalhando lado a lado com seu aluno, olho no olho para que ele entenda certos conteúdos em que tenha mais dificuldade (Tania Aparecida Martins, 2023).

Oliveira (2020) explicita que a pandemia, apesar de trazer reflexos muitos dolorosos e consequências inimagináveis, mudou o conceito de aprendizagem e colocou o professor em um novo cenário, fazendo-o rever sua função enquanto docente. Portanto, o envolvimento de todos que compõem o sistema educacional foi indispensável para criação de estratégias pedagógicas, pois as mudanças acarretadas pela pandemia puderam ser permanentes. Claudimecia ressalta que a sua postura enquanto professora a permitiu se aperfeiçoar e realizar um trabalho com foco no aluno:

Quando eu retornei do mestrado, ingressei no Ensino Médio que é uma outra perspectiva. Desde então, venho buscando realizar um trabalho focado na questão do aprendizado e vendo o quanto os alunos estão evoluindo. Hoje

temos mais recursos e possibilidades de realizar o nosso trabalho com qualidade, buscando a ideia de que nossos alunos precisam ter uma visão de mercado de trabalho, de futuro, de ingressar em universidade pública, algo que procuramos motivar no intuito de perceberem que são capazes. Trabalho em prol disso e percebo que avançamos em muitos sentidos. Acredito que nós não paramos no tempo, mas é claro que ainda temos muito a conquistar. Mas é preciso continuar acreditando e fazendo um trabalho com comprometimento focado no aluno (Claudimecia Paixão Brito, 2023).

A professora Jehane salientou que a pandemia trouxe ensinamentos para os professores, fazendo com que buscassem aperfeiçoamento quanto ao uso das tecnologias educacionais:

Antes da pandemia tínhamos um modelo de aula bem tradicional. Na verdade, o sistema de educação pública no Brasil desmotivava os alunos quanto ao uso das tecnologias. O celular era proibido em sala de aula, dentro das escolas. As tecnologias eram desconhecidas por grande parte dos professores. Os poucos que utilizavam metodologias mais digitais ou alguma forma de ensino híbrido eram criticados. Não era um modelo de aula aceito. Então, na verdade, a chegada da pandemia trouxe muito mais ensinamentos para os professores do que para os alunos, porque passamos a precisar muito do apoio deles para lidar com os sites, com as páginas que formataram aulas. Tudo aquilo que até então era proibido, de um dia para o outro passou a ser obrigatório que tivesse. Foi um choque muito grande, porque não existia de forma nenhuma (Jehane Christina de Oliveira, 2023).

Em síntese, considera-se que a escola e a família foram os responsáveis pela construção do conhecimento. Ambas surgiram como instituições fundamentais para o desencadeamento dos processos evolutivos de seus sujeitos, podendo ser propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social. Nesse sentido, o desenvolvimento integral do aluno pôde ser maximizado a partir da sua inserção no ambiente familiar saudável.

3.5. Busca ativa durante o ensino remoto

A busca ativa escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizada para estados e municípios a fim de apoiá-los no enfrentamento da exclusão escolar, no fortalecimento da intersectorialidade entre as políticas e os serviços públicos, na promoção da atuação comunitária e familiar, bem como no fomento ao regime de colaboração entre os entes federados. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF em parceria com a entidade da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Conselho

Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). Segundo a consultora da área de educação do UNICEF, Daniella Rocha Magalhães (Goiás, 2021), é pelas ações de informação e mobilização para os diversos públicos realizadas pelas equipes municipais e estaduais que se pretende ampliar o nível de compreensão dos desafios. Assim, avançar no enfrentamento da exclusão escolar, sobretudo, na concretização da educação como direito inalienável das crianças e adolescentes brasileiros.

Em novembro de 2020, segundo um estudo publicado em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância em parceria com o Cenpec (Unicef, 2024), mais de cinco milhões de estudantes brasileiros não tiveram acesso à educação, número semelhante ao que se tinha no início dos anos 2000. Deste total, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, etapa em que a escolarização, antes da Covid-19, estava quase universalizada. No segundo semestre de 2021, segundo o levantamento do “Todos Pela Educação” a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), cerca de 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estavam fora da escola. Essa realidade representa aumento de 171% em relação a 2019, quando o número era de 90 mil crianças longe das salas de aula.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás lançou, por meio da Portaria nº 4217/2021, de 27 de outubro de 2021, o “Busca Ativa Escolar: acolher para permanecer” com o objetivo de reduzir o abandono e a evasão escolar no estado. A superintendente Patrícia Coutinho afirmou que as metas do projeto estavam sendo alcançadas ao dizer que “temos conseguido atingir os objetivos e hoje o índice de abandono é de cerca de 1,2%”, destacando que o ensino não impactou somente os estudantes, mas todos que estavam à sua volta. Além disso, Coutinho ressaltou que a aprendizagem é um direito constitucional que está no Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Goiás, 2024). Embora as ações de busca ativa tenham sido intensificadas, é possível perceber contradições na prática como afirmou a professora Jehane:

A busca ativa é ilusória. Muitos alunos no período de pandemia foram trabalhar, entraram no mercado de trabalho. Quem não foi para o mercado de trabalho se isolou em cidades do interior ou em fazendas, devido a perda de familiares começaram a ficar com muito medo. Pensando no público do vespertino de classe social mais baixa, grande parte não estava presente na aula online, porque estavam trabalhando para ajudar no sustento de casa. Muitos perderam pai ou quem era o arrimo de casa e o aluno passou a ser ele mesmo o provedor. Quando não estava trabalhando fora, estava cuidando de irmãos mais novos, de sobrinhos, porque as creches e locais de deixarem as crianças estavam fechados e os pais precisavam continuar trabalhando. Quando falamos das classes mais altas que era o público do matutino, nosso maior problema foi que o aluno não queria mesmo. Fazíamos a busca ativa e verificávamos que o aluno tinha internet, tinha celular e espaço para estudar em

casa, mas não queria, estava dormindo. Perguntava o motivo de não estar na aula *online* e respondiam que haviam acordado tarde ou que estavam sem internet. E eu sabia que não era esse o motivo, pois possuía *wifi*, pacotes de dados e não tinha acabado. Mas como foi amplamente divulgado que a escola tinha que entender e ser maleável com a situação. Isto resultou que a busca ativa se tornou alegórica, não existia de verdade. Tive um aluno que foi para a fazenda morar com o avô no início da pandemia e voltou no final do ano seguinte, ou seja, ele ficou dois anos. Quando ele voltou para cidade no final da pandemia e os pais procuraram a escola para regularizar a matrícula e nós contamos que o aluno havia sido aprovado nos dois anos, os não aceitavam, queriam que ele fosse reprovado porque tinham consciência. Tive que fazer um trabalho de convencimento, de tentar explicar para aquele pai como que o filho dele tinha sido aprovado, argumentei que com as remotas. O pai afirmava que o filho não tinha assistido nenhuma aula online. Falei que assistiu algumas. O pai afirmava que não tinha internet. Foi uma situação muito constrangedora em ter que convencer a família que o filho foi aprovado sem fazer absolutamente nada (Jehane Christina de Oliveira, 2023).

Por meio da narrativa, percebeu-se que a rede pública aprovou os estudantes mesmo não tendo assistido a nenhuma aula ou realizado qualquer atividade. Tal posicionamento impactou nos resultados do IDEB de 2021, pois para sua obtenção, calculou-se a média de aprendizado da rede e multiplicou por sua taxa de aprovação (fluxo). Dessa forma, apesar de a pandemia e o novo formato de ensino, o índice subiu como apresenta a imagem abaixo:

Imagem 8 - Evolução do IDEB.



Fonte: QEDU (2024).

As informações contidas no Portal do *GI Educação* (2021) evidenciam a narrativa da professora Jehane. Ressaltam-se que o IDEB desse ano passou impressões enganosas sobre a

realidade da educação brasileira. Estados que adotaram a aprovação automática dos alunos na pandemia tiveram índices, artificialmente, mais altos. Por recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE), algumas redes adotaram a política de não reprovar ninguém, ou seja, a taxa de aprovação foi de 100%. Conseqüentemente, esse índice aumentou de forma artificial em relação à série histórica sem, necessariamente, indicar uma melhora na educação. Por outro lado, pode se observar, na narrativa do professor Carlos Eduardo, um outro ponto de vista com relação a busca ativa:

Eu descobri no período pós-pandemia que a busca ativa é um procedimento que deve ser contínuo. Não é apenas quando o aluno tem uma, duas ou três faltas. No período não presencial, a busca ativa era desenvolvida para ajudar o aluno que não tivesse acesso à internet, energia elétrica ou da zona rural. Fizemos parceria com as empresas de transporte que levavam as atividades até esses estudantes e recolhiam dentro dos períodos estipulados. A busca ativa tinha como objetivo fazer com que a proposta chegasse a todos. Pós-pandemia a busca ativa precisa ser uma prática desenvolvida por todas as escolas para acolher os alunos contribuindo para que permaneçam na escola. Hoje eu a vejo com o olhar que não é apenas para ir atrás daquele aluno que tem três, quatro ou seis faltas. Mas precisa ter foco nos conteúdos, acolhimento dentro da sala de aula para que o aluno queira permanecer na escola, por isso deve ser contínua evitando a evasão. O aluno deve sentir vontade de ir para escola, sintá-se bem no ambiente escolar, que seja um ambiente leve e ele consiga desenvolver toda a sua prática estudantil de convivência escolar e relação interpessoal de maneira que queira estar naquele ambiente. Acredito que a principal busca ativa é aquela que você faz de forma em que o aluno queira permanecer. Se o aluno se sente acolhido, se sente em casa num ambiente confortável, ele não vai evadir. Não será um aluno que precisará ser buscado, mas querer estar naquele ambiente escolar onde está desenvolvendo suas habilidades, sejam estudantis, comportamentais e sociais que são importantes dentro das unidades escolares. Então vejo que permanecer é a melhor forma de fazer busca ativa (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

A narrativa ressalta o acolhimento escolar como fundamental para garantir um ambiente educativo saudável e seguro para os alunos, professores e demais colaboradores. Na prática, a busca ativa significa ir atrás de cada criança e adolescente que não conseguiram se manter aprendendo. Inclusive, àqueles que já estavam fora da escola antes da pandemia:

A princípio a chamada tinha um tempo limite que eu deixava mais ou menos de 1h e meia para eles pudessem responder a chamada. Depois tentei facilitar para eles porque dependeram do telefone dos pais. Passei então a fazer a chamada no formulário por meio do google forms onde bastava eles clicarem no nome deles. Percebi então que por mais que tenham a disponibilidade do dia inteiro para responder, parece até que eles não tinham mais a

responsabilidade. Passei então a ligar para os pais e os alunos. Minha maior dificuldade é com o Ensino Fundamental. Os pais trabalham e os alunos ficam em casa sozinhos e não tem o compromisso de assistir aula, bem como os pais também não tem o compromisso de ver se os filhos estão assistindo as aulas, respondendo com frequência. Quando eu ligo e vou explicar que tem uma ou duas semanas que o aluno não responde a presença, os pais assustam e dizem como assim... eles têm telefone, internet, tudo em casa e não respondem... outros dizem que os filhos (7º ano) falam que não vão estudar e que não podem fazer nada. Como assim, os pais não têm autoridade com os filhos, para mandá-los estudar, ter compromisso. Está faltando compromisso familiar. O pai precisa ser responsável pelo filho, e não o filho achar que é dono de si e não fazer a parte dele como aluno. A evasão é gigantesca por esse motivo. Porque os pais não cumprem com seu quesito de ser pai, ser responsável pelo filho, nós teríamos maior compromisso dos alunos. Com a pandemia, muitos pais se separaram e os filhos estão à mercê. Há alunos aqui que a irmã mais velha toma conta devido a separação dos pais. Aluno do Ensino Médio toma conta do irmão do Ensino Fundamental, provando que não existe base familiar. Como coordenadora de turno, vejo muito o lado familiar e é o que precisa. Na ausência dos pais ficou ameaçando chamar o Conselho Tutelar, porque os alunos estão jogados, à mercê deles mesmos (Entrevista, Elizabeth Maria Fermino, 2021).

A narrativa da professora Elizabeth que, em 2021, atuava em um turno como professora e no outro na função de coordenadora de turno, expôs a problemática relacionada a desestrutura familiar, bem como a dificuldade da escola na busca ativa para que os alunos participassem das aulas. O ensino remoto trouxe mudanças drásticas. A situação foi complexa e desafiadora desde a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, passando pela pouca experiência dos professores e a falta de capacitação prévia para a utilização das tecnologias até a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes.

3.6. Impactos educacionais pós-pandemia.

O impacto causado na educação pela pandemia da Covid-19 foi significativo. Afetou aluno, professor e todo o sistema escolar. Calcular o tamanho da lacuna precisa ser um exercício permanente para saber se está tendo uma evolução no processo de ensino e aprendizagem. A falta de acesso à tecnologia, a adaptação às novas ferramentas e a dificuldade de manter o engajamento dos alunos foram apenas algumas das consequências enfrentadas. A desigualdade na distribuição de recursos educacionais se intensificou e ampliou a lacuna entre os estudantes. Além disso, a saúde emocional dos alunos e professores foi afetada diante do isolamento social e de suas incertezas deixadas pela pandemia. Todavia, o período trouxe também oportunidades

de repensar e reinventar a educação quanto aos aspectos pedagógicos, políticos e sociais, bem como da reorganização da escola. Portanto, é necessário ater-nos a cada um deles para entender o que o coronavírus deixou como impactos educacionais no pós-pandemia.

3.6.1 Aspectos pedagógicos, políticos e sociais

Durante todo o período pandêmico, os alunos estiveram afastados, presencialmente, das escolas, embora alguns vínculos fossem mantidos por meio de plataformas digitais ou por materiais impressos entregues, periodicamente, pela escola. Alguns não tiveram acesso tanto no que diz respeito à dificuldade de locomoção quanto pelas condições econômicas e de outras razões. Neste sentido, uma boa parte dos conteúdos previstos para aquele período não foram ministrados, aumentando a defasagem do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O retorno presencial às escolas ampliou o número de estudantes em situação de inadequação de aprendizagem ao ano em que estavam matriculados, sendo instaurado um trabalho intenso de recuperação da aprendizagem (Andrade; Moreira, 2022).

Frente a essa realidade, é importante ressaltar o decreto nº 11.079/22, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, tendo-se como objetivo, em parceria com estados e municípios, a elaboração de planos de recuperação das aprendizagens e de enfrentamento à evasão e ao abandono escolar. De acordo com os dados da plataforma de avaliação do MEC no ano de 2022, 36% dos estudantes do 6º ano da rede estadual foram situados no nível baixo e muito baixo em relação ao desenvolvimento de habilidades matemáticas previstas nos anos iniciais. Diante desse cenário, o Estado de Goiás implementou na rede o PRA Goiás, uma ferramenta que possibilita o professor identificar e mitigar possíveis lacunas relacionadas ao desenvolvimento de tais habilidades, garantindo assim a consolidação de conhecimentos matemáticos basilares por parte dos estudantes e a equidade da aprendizagem nos anos finais.

Em 2023, a SEDUC desenvolveu o seu projeto de recomposição da aprendizagem por meio do REVISAR GOIÁS. Direcionado aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, o programa teve como objetivo principal auxiliar no planejamento e na elaboração das aulas através da disponibilização de habilidades com foco na recomposição da aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Os assuntos foram e continuam sendo

construídos em uma estrutura dialógica, discursiva e funcional a partir das sub-habilidades e dos descritores que interligam o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e das matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse projeto visa auxiliar os professores da rede estadual a encontrarem caminhos que facilitem o ensino e a aprendizagem desses dois componentes curriculares e contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e impactarem, positivamente, os resultados a serem alcançados. Logo,

A rede estadual tem desenvolvido o processo de recomposição da aprendizagem e a busca pelo que foi perdido para o nivelamento do aluno que não desenvolveu todas as habilidades. É uma ação que precisa ser contínua para os próximos anos até que os alunos que estão iniciando na educação básica concluam sem prejuízos na aprendizagem. Os anos finais do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, demarca sua importância para o desenvolvimento das habilidades que teve um prejuízo maior por conta da complexidade de habilidades e conteúdos específicos dentro do conceito de aprendizagem. A recomposição objetiva minimizar as lacunas e reduzir aquilo que ficou em déficit durante o ensino remoto (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

A narrativa confirma a relevância do material de recomposição de conteúdo, bem como a necessidade da continuidade para reduzir as desigualdades de aprendizagem.

3.6.2. Reorganização da escola

A rede pública estadual iniciou o ano letivo em 25 de janeiro. Ao todo, 92% das 1.010 escolas estaduais retornaram às aulas no regime especial de aulas não presenciais (REANP) adotado desde março de 2020 no início da pandemia. Outras 8% das unidades escolares da rede estadual retomaram as aulas presenciais, no regime híbrido, com atividades desenvolvidas na escola e por meios remotos.

Inicialmente, para as escolas com aulas presenciais nas redes pública e privada, foi determinado o limite máximo de 30% do número total de alunos, considerando a capacidade de cada escola e sala de aula. Mas, devido ao avanço da pandemia com segunda onda da Covid-19, as escolas passaram a ter aulas remotas no primeiro semestre de 2021. No segundo semestre, os estudantes começaram o período de estudos presenciais, primeiro, com autorização para 50% dos estudantes e depois, em outubro, a saúde estadual autorizou 100% de ocupação nas salas de aula. Para auxiliar os estudantes, implementou o portal de conteúdo NetEscola com aulas e

listas de atividades para as séries do ensino fundamental e médio, sendo atualizado diariamente pelos produtores de material das áreas. A narrativa da professora Elaine apresenta esse momento de retomada com números reduzidos de alunos, respeitando o distanciamento e retorno as aulas de forma híbrida:

Então, retomando assim nas lembranças, eu assumi a coordenação pedagógica do noturno no período em que ainda estávamos em pandemia e voltando de forma híbrida. Tínhamos alunos na escola, porém transmitimos as aulas ao vivo via *meet* para os alunos que ficaram em casa. No espaço físico, mantínhamos a distância. Neste momento, eu retorno à coordenação pedagógica, a qual eu já tinha feito parte anteriormente. As competências que eu tive que adquirir foram correndo atrás, buscar informações e fazer testes. Fazíamos testes o tempo todo, porque não havia um modelo pronto, não veio um manual. Tínhamos que manter o ano letivo. Víamos experiências, eu particularmente, como mãe, de alunos da educação básica. Meus filhos faziam 2º e 8º ano do ensino fundamental. Então, eu percebia a ação da escola deles e eram escolas diferentes e a gente buscava uma melhoria, buscava atingir um maior número possível de estudantes. Dentre as dificuldades que nós da rede pública encontramos foram os alunos que não tinham nenhum acesso a celular, a internet e computador. Nosso público fez com que nos reinventássemos. Nós tanto imprimíamos atividades para os pais buscarem, quanto gravávamos vídeos no *YouTube* (grifo do autor) e postávamos, fazíamos atividade via google forms. Foi um período de aprendizagem muito grande (Entrevista, Elaine Divina Rodrigues Silveira Oliveira, 2024).

Os alunos do ensino médio contaram com mais o programa “Goiás Bem do Enem” com videoaulas, maratona de as resoluções de questões, listas de exercícios, gravações com algumas dicas enviadas para os alunos semanalmente, além da transmissão de aulas ao vivo tanto para o ensino médio quanto para os alunos do fundamental na TV aberta, Rádio AM e FM, TV Brasil Central e na Rádio Brasil Central. Nesse mesmo sentido, foi realizada a avaliação diagnóstica com o apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no intuito de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes. Em 18 de outubro de 2021, as escolas públicas foram autorizadas a retomarem as aulas com 100% dos alunos. O retorno seguiu o protocolo de biossegurança elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, que ofereceu orientações de higiene, organização física das escolas e a atuação pedagógica. A volta às aulas presenciais foi embasada nas Notas Técnicas 8 e 9/2021 da Secretaria de Estado da Saúde, nos decretos governamentais 9.840, de março de 2021 e 9.848, de abril de 2021 e, ainda, na portaria nº 4.014/2021.

O Estado de Goiás iniciou o ano letivo de 2022 no dia 19 de janeiro com as aulas 100% presenciais. A data marcou a retomada do ensino presencial nas 1.012 escolas da rede estadual

de educação. Dentre as estratégias de ensino adotadas, destacaram-se os modos para combater a evasão escolar e reduzir as lacunas de aprendizagem ocasionadas pela pandemia de Covid-19. A rede pública manteve estratégias de ensino adotadas durante o regime híbrido de aulas para fomentar o uso do NetEscola. Para isso, viabilizou o acesso ao portal por meio do sistema de cobrança reversa para permitir que os usuários acessassem os conteúdos de forma gratuita e de complementar os estudos. Outro programa de incentivo à permanência dos alunos na escola foi o Bolsa Estudo. Criado pela Lei nº 21.162 em dezembro de 2021, disponibilizou R\$100 por mês letivo para cada um dos 218 mil estudantes matriculados nas três séries do ensino médio. O repasse foi mensal e feito por meio de um cartão a todos que mantivessem frequência mínima de 75% e a média escolar de 6,0 pontos em todas as disciplinas.

Portanto, ao longo de 2021, o Governo de Goiás investiu na aquisição de equipamentos para os estudantes, adquirindo-se 580 mil kits de materiais escolares para os alunos do ensino fundamental e médio, bem como 60 mil computadores/*Chromebook* para uso dos matriculados na 3ª série do ensino médio.

4. MEMÓRIA E HISTÓRIA CONSTROEM NARRATIVAS

(...) a memória gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, lembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo (Thomson, 1997, p. 57).

Entende-se o conceito de memória como inerente à capacidade humana, pois lida com experiências sociais e individuais que podem ser (re)transmitidas para diversos sujeitos históricos. Para Le Goff (2003, p. 422), cada indivíduo lembra de acordo com a realidade a qual está inserido, até porque,

(...) a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais de poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas.

Ao historiador cabe assumir seu posicionamento social e político, pois à medida que a historiografia é do mesmo modo criadora de memórias, o seu papel na sociedade não é inútil. Nessa mesma concepção, Benjamin (1994, p. 225), afirma que o dom de despertar no passado a centelha de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. Já o DICIO, Dicionário online de português, narrar é um verbo transitivo e que tem origem no latim “*narrare*” que significa expor as sequências de um fato ou acontecimento real ou imaginário, oralmente ou por escrito, contar, historiar, relatar.

Sob essa perspectiva apresenta, a dos conceitos de memória, pode notar que a narrativa se constitui num exercício de contar, dizer e falar não o presente, mas o vivido ou experienciado. No entanto, surge-se a indagação do porquê utilizar a narrativa para tecer os fatos. Ainda para Benjamin (1994, p. 69),

A narrativa (...) é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” (grifo do autor) da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

As narrativas mostram-se carregadas da subjetividade de quem as narra, uma vez que o narrador, segundo Benjamin (1994, p. 66), retira da experiência o que ele conta da sua própria experiência ou a relatada pelos outros. A narrativa, sob a forma oral ou escrita, pode constituir um método poderoso de investigação em educação. Neste sentido, necessita ser estudada nos contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos, pois faz parte da história. Por meio dela, é possível retratar a importância da rememoração como forma de reconstrução de histórias de vida, tanto em uma perspectiva individual quanto social. A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa transmitir o em si do acontecido, mas o tece até atingir uma forma boa ao investir sobre o objeto e o de transformar (Bosi, 1994 p. 88).

Para Chartier (1999, p. 45), a história não é um reflexo fiel do passado, mas sim um discurso sobre ele, um conjunto de representações que se desenvolvem e se transformam com o tempo, com a mudança das práticas sociais e culturais. O entendimento do passado é sempre mediado por instrumentos culturais, como textos, imagens e práticas que determinam como o passado é interpretado e lembrado. A história, nesse sentido, está ligada a uma prática de leitura e interpretação, e não a uma simples recuperação dos fatos.

O reconhecimento via tradição oral se fortalece quando vinculada à escrita, fazendo com que as palavras sejam viabilizadas através da ação. A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações e implicada em conflitos contemporâneos relacionados com a teoria, a metodologia e a política educativa. Histórias orais dão passado histórico às pessoas nas suas próprias palavras e, ao dar-lhes um passado, também as ajudam a criar um futuro:

A história oral tem possibilitado o registro de inúmeras narrativas, que são importantes construções memoriais, individuais e coletivas. São diferentes sujeitos e testemunhas da história que, estimulados por historiadores e profissionais de áreas afins à história, relatam suas experiências de vida, as quais se convertem em documentos passíveis de crítica e análise. Em outras palavras, narrativas e testemunhos são identificados como registros relevantes – como documentos – que podem contribuir para um melhor embasamento da história do tempo presente (Ferreira, 2018, p. 28).

A história oral é uma das metodologias primorosas voltadas às produções de narrativas como fontes do conhecimento. A sua razão narrativa desemboca no saber contar um fato real ou imaginário, despertando no ouvinte o desejo de significar experiências vividas e que não retornam mais (Grossi; Ferreira, 2001, p. 30). Isso significa que,

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, se alimentam. Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. São a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam (Delgado, 2010, p. 23).

A história oral configura-se como uma forma de narrativa ao transformar os relatos de experiências individuais e coletivas em construções narrativas que ajudam a compreender eventos históricos, culturas e tradições. Esse processo ocorre por meio de elementos específicos da oralidade e da interpretação do narrador, que conferem às narrativas características únicas, como a subjetividade, a emoção e a ligação com o contexto sociocultural. Portelli destaca que a subjetividade é a essência da história oral porque ela nos dá acesso não apenas ao que as pessoas fizeram, mas ao que elas pensaram, acreditaram e sentiram sobre o que fizeram (Portelli, 1991, p. 50).

A oralidade também traz uma dimensão performática às narrativas. Meihy observa que o narrador na história oral é, em essência, um contador de histórias, e sua performance – seja por meio do tom de voz, das pausas ou das expressões emocionais – é parte integral da narrativa (Meihy, 2002, p.25). Assim, a história oral não apenas registra o que aconteceu, mas também revela como os indivíduos e comunidades entendem e reinterpretam o passado à luz de suas próprias experiências e valores.

O historiador não tem acesso direto aos fatos, mas apenas às suas representações, que são, por sua vez, mediadas por um conjunto de condições culturais e sociais (Chartier, 1999, p. 68). Essas representações são sempre mediadas por um conjunto de condições culturais e sociais que influenciam a maneira como o passado é compreendido e reconstruído. Ou seja, o conhecimento histórico não é algo neutro ou objetivo, mas está imerso em um contexto de valores, ideologias e condições de produção, que podem variar de acordo com o momento histórico e o lugar onde as representações são geradas.

A abertura ao uso da memória como fonte histórica e o reconhecimento das fontes orais ganharam espaço na historiografia. A recuperação da memória a partir das entrevistas possibilita a abertura de caminhos para novas fontes que irão nutrir a escrita da história. Nesse mesmo sentido, Pesavento (2014) pontua que, no campo da história cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita como horizonte a ser alcançado, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única e absoluta. O mais certo seria afirmar que a história estabelece regimes de verdade e não certezas absolutas, mas que,

(...) no campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas (Pesavento, 2008, p. 51).

Segundo Bosi (1994), é um trabalho que é refeito, constantemente, pois assim como a pessoa que lembra vai fazer com que as suas lembranças mudem também. Rememorar é reler o passado a partir do presente pelas experiências vividas em outros tempos. Logo, as possíveis contradições constatadas nas narrativas dos sujeitos que compõem o arcabouço de entrevistas são demonstrativas do trabalho de memória onde os tempos se interpenetram, uma vez que,

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim for, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, tal como foi, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 1994, p. 55).

A memória não é uma simples repetição do passado, mas uma reinterpretação, uma reorganização das experiências, conforme as necessidades e as condições do presente (Chartier,

2001, p. 112). Esse ponto é crucial no campo da História, pois sugere que a memória coletiva de uma sociedade, ou de grupos dentro dela, não é uma réplica fiel do que aconteceu, mas sim uma construção social que se adapta e se ajusta conforme as exigências do contexto atual. A memória, portanto, é selecionada e recontextualizada, com base em fatores como identidade, ideologia, e até mesmo poder.

O conceito de memória de Chartier também dialoga com a ideia de que a história não é uma simples reconstrução objetiva, mas está carregada de significados, que variam conforme o momento de sua evocação. Isso nos leva a uma compreensão mais crítica e dinâmica do passado, onde o historiador precisa não só investigar os documentos e as fontes, mas também compreender como a memória sobre esses eventos foi construída e transformada ao longo do tempo. Entender a memória como uma construção que não só mantém o passado vivo, mas o transforma constantemente para que ele seja relevante e compreensível no presente. A memória, assim, não é apenas sobre lembrar, mas sobre recriar e rearticular o passado à luz do presente.

4.1. Vozes do Ensino Remoto: quem são?

As narrativas dos professores durante a pandemia de COVID-19 por meio das entrevistas tendo em vista os pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral tornaram-se importantes fontes de dados para entender as transformações no sistema educacional, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e as mudanças nas práticas pedagógicas. As entrevistas ajudaram a contextualizar o impacto da pandemia no trabalho docente, além de oferecer uma perspectiva pessoal sobre as estratégias e soluções encontradas pelos professores para lidar com as adversidades, além de oferecer lições valiosas para o futuro da educação, incluindo a importância da formação contínua, da solidariedade e da flexibilidade no ambiente educacional.

As entrevistas com os sujeitos que vivenciaram o ensino remoto no período pandêmico aconteceram, basicamente, de forma individualizada, tendo um roteiro semiestruturado. O quadro 11 apresenta a galeria de fotos dos narradores que participaram da pesquisa:

Quadro 11 - Galeria de fotos dos narradores.

01  Carlos Eduardo V Rodrigues	02  Claudimecia Paixão Brito	03  Elaine Divina R S Oliveira
04  Elizabeth Maria Fermino	05  Jehane Christina de Oliveira	06  Lucy Jayne Maria da Silva
07  Maria de Fátima de Souza Godoy	08  Tania Aparecida Martins	09  Walkíria B Pereira da Costa

Fonte: Arquivos da autora pesquisadora (2024).

A narrativa de si mesmo está intimamente ligada à ideia de identidade e de construção de sentido na vida de um indivíduo. Por meio das histórias pessoais, as pessoas não apenas relatam o que viveram, mas também explicam quem são e como se veem. A forma como alguém conta sua história pode mudar ao longo do tempo, dependendo de suas vivências e do contexto social e cultural em que se insere.

O professor Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues é licenciado em Química pela Universidade Federal de Goiás pela turma de 2011. Possui especializações em Metodologia do Ensino de Química, Coordenação e gestão pedagógica, além de complementação pedagógica em licenciatura de Matemática e Pedagogia. Está na docência desde 2010. Na pandemia exerceu a função de coordenador pedagógico em um turno e docência nos demais períodos. Atualmente,

é professor no Colégio Estadual Oscar Ribeiro e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gomes de Lima. Com relação a experiência com o ensino remoto, disse que,

Sou licenciado em Química pela Universidade Federal de Goiás, turma de 2011. Tenho uma especialização na Metodologia do Ensino de Química, outra em coordenação e gestão pedagógica, além de uma complementação pedagógica na licenciatura de Matemática e Pedagogia (...). Existiu um coordenador pedagógico até o dia 16 de março de 2020, que era o Carlos com aluno em sala, atendendo pais quando requisitados na escola, outras vezes numa chamada de telefone. Com a pandemia, passou a existir um coordenador pedagógico que está mais atento à necessidade do pai ou responsável estar no grupo da escola, que conscientiza o professor na busca de novas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais por meio da formação continuada. Então existe um coordenador e um professor antes da pandemia da covid-19 e outro depois. Me sinto mais preparado com um currículo mais engajado pós-pandemia, principalmente para a utilização das tecnologias utilizadas no ensino remoto (Entrevista, Carlos Eduardo Vasconcelos Rodrigues, 2023).

A narrativa de si mesmo é o modo de dar sentido à vida, de organizar a temporalidade e de afirmar a continuidade de um sujeito ao longo do tempo (Ricoeur, 1991, p. 46). Esse processo narrativo é dinâmico e interativo, sendo moldado tanto pela própria pessoa quanto pelas interações sociais e culturais. Portanto, a narrativa de si mesmo é uma maneira fundamental de dar sentido à vida e de afirmar a continuidade de nossa existência, mesmo em face de mudanças e desafios ao longo do tempo.

Claudimecia Paixão Brito é professora da educação básica há 24 anos. Exerce a docência no Colégio Estadual Manoel Ayres e atua com formação de professores na Secretaria Municipal de Educação. Durante a entrevista, foi solicitado falar sobre sua trajetória, sendo que,

Falar da trajetória de trabalho é sempre algo importante para nós que acreditamos na Educação e que amamos o que fazemos. E esta caminhada não é fácil. Continua sendo árdua. É um processo, e ele é lento. É claro que a gente percebe que houve muitas mudanças. Tive um período em que me afastei para fazer o mestrado. Foram dois de estudo com licença para aprimoramento profissional. Foi um período de muito estudo e dedicação, de muitas viagens para ver novas realidades e perceber as possibilidades de mudança. [...] desde quando comecei como pró-labore, logo depois assumi o concurso e continuo na mesma escola. O vínculo afetivo com a comunidade escolar, com os alunos, com o ambiente e com os colegas de trabalho. Me sinto bem e acolhida, é algo que me motiva a continuar aqui [...] algo que eu não abro mão, a sala de aula, eu me preocupo, faço questão de conhecer meus alunos, saber o nome de cada

um, saber da história de vida, das particularidades para tentar ajudá-los a avançar. (Entrevista, Claudimecia Paixão Brito, 2023).

Amado (1997, p. 135) afirma que as narrativas, mediadas pela memória, permitem que os informantes reelaborem suas vivências individuais e coletivas. Os narradores constroem suas reminiscências no momento de realização da entrevista. Sob essa perspectiva, Elaine Divina Rodrigues Silveira Oliveira relembrou que iniciou a carreira docente em 2004 na rede estadual de ensino. Ela é graduada em Ciências Biológicas pela UniRV e mestre em Biodiversidade e Conservação pelo Instituto Federal Goiano (IFG). Atua como professora no Colégio Estadual Filhinho Portinho e afirma que,

Sou defensora dos estudos, especializações, mestrado e doutorado, sempre incentivo as pessoas ao aperfeiçoamento. Sou graduada em Ciências Biológicas pela UniRV, formei em 2000. Estou na rede estadual desde 2004, completando 20 anos de experiência na rede estadual, sendo que antes havia trabalhado na rede privada por três ou quatro anos. A experiência que tive durante o Ensino Remoto, foi a de viver um turbilhão de coisas, que foram necessárias para que a educação se mantivesse de pé (Entrevista, Elaine Divina Rodrigues Silveira Oliveira, 2024).

A professora Elizabeth Maria Fermino atua como docente no ensino médio e como coordenadora de turno no ensino fundamental dos anos finais no Colégio Estadual Manoel Ayres. Ela é graduada em Química e Pedagogia, sendo que foi uma das pessoas responsáveis pela busca ativa durante o ensino remoto:

Sou Bacharel e Licenciada em Química e Pedagogia, trabalho na rede estadual de educação desde 2019, no começo foi muito difícil, pois só a faculdade não nos qualifica muito para o dia a dia de uma sala de aula. Nesses 5 anos de sala de aula, aprendi muito como professora. Aprendi a ser amiga, psicóloga, enfermeira, profissões essas que são complementares à profissão professora. Aprendi que o professor não está na sala para ensinar as disciplinas curriculares, estamos para observar os alunos em suas dificuldades não só pedagógicas, mas também as dificuldades da vida. [...] É essencial que políticas públicas adequadas sejam implementadas, focando em investimentos tecnológicos, formação de professores e equidade no acesso à educação. (Entrevista, Elizabeth Maria Fermino, 2023).

Segundo Stephanou e Bastos (2009, p. 416-429), a memória não tem compromisso com a crítica devido ao seu caráter fluido composto de lembranças e esquecimentos. A crítica estará a cargo daquele que analisará as memórias produzidas e transformadas em documentos. Assim, ao relacionar tal princípio teórico com a narrativa da professora Jehane Christina de Oliveira,

podemos perceber que as suas reminiscências se voltaram há mais de vinte anos quando iniciou a sua carreira de docente. Durante a pandemia, atuou como professora do ensino médio pela manhã e coordenadora pedagógica no período da tarde. Em uma de suas falas, asseverou que,

Eu tenho 38 anos e trabalho na Educação desde os 17 anos, tenho mais tempo de Educação do que de vida. Trabalhei em escolas de Ensino Fundamental e Médio tanto particulares como públicas. Estou na Educação pública desde os 23 anos e desde que entrei eu trabalhei em apenas duas escolas. Trabalhei 13 anos em uma escola chamada Colégio Estadual Martins Borges. Nesta escola, trabalhei apenas com turmas de Ensino Médio com as disciplinas de química e biologia, além de trabalhar como coordenadora pedagógica por 11 anos. Em 2022 eu saí dessa escola e estou em uma nova modalidade de ensino que é a Educação de Tempo Integral. Sou formada em Biologia, com Mestrado em Ciências Agrárias. Especialização em Psicopedagogia e estou cursando Pedagogia em EaD. Acredito que as próximas gerações serão inseguras e com inúmeras dificuldades de relacionamento interpessoal. Penso que as aprovações automáticas formarão profissionais cheios de rachaduras em sua formação (Entrevista, Jehane Christina de Oliveira, 2023).

Lucy Jayne Maria da Silva é professora de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede estadual de ensino.

Sou formada em Ciências com habilitação em matemática. Trabalhando na educação com os estudantes do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio há 18 anos. Todos esses anos foram valiosos para meu aprendizado como profissional. Nesse caminho vivi experiências que possibilitaram conhecer um pouco mais sobre o ser humano na vida de cada estudante que passou por minha vida. O que me ensinou a respeitar o ser humano como um ser especial. Enfrentamos uma cultura defasada em que a educação não é vista como um caminho para melhorar a condição social do ser humano. A pandemia mostrou que a educação pode superar muitos desafios e que é um dos eixos mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade. Difícil avaliar como será a educação, porque são tantas lacunas que ficaram com esse período remoto que não consigo avaliar como resgatar essa aprendizagem pois, dependemos não só do professor, mas também do estudante querer recuperar essa lacuna e temos ainda as políticas públicas que deveriam ser mais voltadas para que esse resgate de fato aconteça efetivamente e não somente números que podem não representar o aprendizado adequado (Entrevista, Lucy Jayne Maria da Silva, 2023).

Maria de Fátima de Souza Godoy é pedagoga, professora aposentada na rede municipal de ensino de Rio Verde e coordenadora pedagógica na rede estadual. Além disso, afirmou que,

Fui alfabetizada de forma tradicional e nas minhas lembranças era uma escola tão boa igual às escolas que a gente tem hoje. Fiz faculdade de pedagogia. No ano de 1999 fiz o concurso da rede estadual e fui aprovada, tomando posse no

ano de 2000. Me tornei coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Manoel Ayres. Na época a gestora era da Fátima Baraúna e muitos colegas daquela época já estão aposentados. Eu penso que daquela época que eu passei por aqui são poucas pessoas que continuam na educação. Como professora e coordenadora tenho que ensinar. Penso que ninguém pode passar por mim sem que não tenha aprendido nada, que não tenha mudado o comportamento (Entrevista, Maria de Fátima de Souza Godoy, 2023).

O ato de rememorar é central na prática da história oral, pois envolve não apenas a lembrança de eventos passados, mas também a reconstrução ativa dessas memórias em um contexto atual. Como aponta Meihy, (2002, p. 35). "rememorar é mais do que recordar: é reinterpretar o passado à luz do presente, moldando o que se diz e como se diz". Essa perspectiva sublinha que a memória não é um registro estático, mas um processo dinâmico, influenciado pelas emoções, experiências e contexto do narrador.

Tania Aparecida Martins é professora dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Rio Verde. Trabalha com o 4º ano há algum tempo. Na rede estadual atua há mais de 25 anos na sala de aula nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos:

Falar de mim não é fácil. Sou professora das redes públicas estadual e municipal do município de Rio Verde-Goiás. Tenho duas graduações, letras e pedagogia. Sou funcionária pública há 25 anos em sala de aula e ao longo dessa trajetória tive muitas vitórias e derrotas. Fico triste quando percebo que algum aluno ficou pelo caminho e não tenha alcançado meu objetivo de ensiná-los. Me sinto impotente e com sensação de fracasso mesmo diante de muitas outras vitórias. Trabalho com o ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio carga horária tripla. Não é fácil, é bem puxado a minha rotina, mas procuro fazer da melhor forma possível a não desistir de nenhum aluno. Confesso que trago traços de cansaço dessa vida de luta e labuta, pois sempre tive uma carga horária extensa em função da desvalorização do professor. Esse é outro ponto que magoa e me deixa estarecida na educação. Saber que nós professores promovemos a abertura para todas as outras profissões e não somos reconhecidos nem pela sociedade e tão pouco pelo poder público, o qual deveria zelar por nós. Ao longo desses anos analiso a profissão que escolhi e concluo que não poderia ter sido outra. Estou satisfeita com tudo que fiz até hoje. Não me sinto realizada financeiramente, mas como pessoa e profissional que indica o caminho, orienta as crianças e os jovens. Acredito que teremos governantes que irão olhar com o devido respeito para educação e que meus anseios ainda serão realizados (Entrevista, Tania Aparecida Martins, 2023).

Ricoeur (2007, p. 98). enfatiza que "a memória é sempre uma mediação entre o que foi vivido e o que é narrado, permeada por esquecimentos, reconstruções e escolhas". Esse processo revela que rememorar é uma prática criativa, carregada de subjetividade, em que cada ato de narração molda novas camadas de significado.

A professora Walkíria Barbosa Pereira da Costa está no magistério há mais de trinta anos, onde exerceu várias funções ao longo desse tempo. Atualmente, é gestora de escola dos anos iniciais da rede municipal de ensino. A razão pela qual foi convidada a fazer parte do rol de entrevistas trata-se, exatamente, para analisar a percepção sobre o ensino remoto pela gestão escolar. Argumentou que,

Sou professora há 30 anos, um pouco mais, né, vamos deixar os 30. Já trabalhei em todas as áreas. Eu já fui professora do primeiro ano, professora do 6º ao 9º ano, coordenadora pedagógica, gestora e gerente de merenda. Trabalhei em várias funções. Do infantil 5 ao 9º ano, Ensino Médio e a EJA Tec. Primeiro tínhamos a EJA tradicional, normal do Ensino Médio e depois criou-se a EJA Tec. Sou pedagoga, fiz Especialização em Administração Escolar e em Língua Portuguesa. Também sou formada em Direito. Tenho um pouco de cursos de formação em várias áreas, cursos de gestão, faço sempre (Entrevista, Walkíria Barbosa Pereira da Costa, 2024).

A partir dos relatos, pôde-se notar que narrar sobre memórias é reviver caminhos de dor e fracassos, prazer e lutas, encontros e desencontros, perdas e conquistas, frustrações e alegrias. Além de tudo, é reencontrar por meio do narrador memórias íntegras de um acontecimento que se materializa pelo discurso, construindo ou (re)elaborando o passado a partir de preocupações e situações presentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

A História do Tempo Presente permite perceber com maior clareza a articulação entre, de um lado, as percepções e as representações dos atores, e, de outro, as determinações e interdependências que tecem os laços sociais (Amado; Ferreira, 1996, p. 24).

A epígrafe reflete o movimento da pesquisa, sobretudo, em compreender o presente por meio do passado recente, levando em consideração as narrativas apresentadas e as relações com o contexto social e político vivenciado durante o período pandêmico. O trabalho apresentou os testemunhos históricos dos narradores conforme sua verdade e sua analogia com as experiências adquiridas durante o ensino remoto. A história do tempo presente apresenta uma profusão de fontes documentais escritas, orais e visuais que podem nortear a produção das narrativas. A utilização das fontes escritas não teria dado respostas às indagações propostas no início de toda a problemática apresentada, pois não havia pesquisas concluídas em número satisfatório.

Para o historiador do tempo presente, esses desafios são amplificados, pois ele lida com a memória viva dos seus contemporâneos que influenciam, fortemente, o trabalho com questões que dizem respeito à legitimidade da sociedade em que vivemos (Frank, 1993, p. 16). A pesquisa alcançou os seus objetivos ao analisar a relevância do ensino remoto experienciado durante o período pandêmico no município de Rio Verde em Goiás evidenciando um momento de profunda transformação no campo educacional. Esse cenário, provocado pela crise sanitária global, revelou desafios estruturais, sociais e pedagógicos, ao mesmo tempo que proporcionou oportunidades para repensar práticas educacionais e ampliar o uso de tecnologias no ensino. Portanto acredita-se em sua contribuição para com os estudos da História da Educação do Tempo Presente.

Foram traçados os caminhos percorridos para a construção da pesquisa alicerçados nos referenciais teóricos e metodológicos da história oral, cultural. A análise das pesquisas correlatas e do cenário educacional durante a pandemia da COVID-19, considerando os contextos brasileiro, goiano e rio-verdense, evidencia um período de intensos desafios e aprendizagens para o sistema educacional. O ensino remoto, implementado como medida emergencial, trouxe à tona desigualdades estruturais, mas também impulsionou inovações e adaptações que podem contribuir para o futuro da educação.

No cenário nacional, o impacto foi desigual, expondo limitações no acesso à tecnologia e aprofundando as lacunas educacionais. Em Goiás, iniciativas como o uso de plataformas híbridas e a capacitação de professores mostraram respostas positivas, mas com eficácia limitada em regiões mais vulneráveis. Já em Rio Verde, os esforços locais destacaram a criatividade e a resiliência de gestores e educadores, embora o acesso desigual à tecnologia tenha comprometido a universalidade do aprendizado.

Dessa forma, o período pandêmico deixou um legado significativo: a necessidade de uma educação mais inclusiva, híbrida e resiliente. Esse legado aponta para a urgência de investimentos em infraestrutura digital, formação docente e estratégias que priorizem o acolhimento e o engajamento dos estudantes.

O registro dessas experiências, especialmente em um município como Rio Verde, não apenas enriquece a memória educacional do tempo presente, mas também oferece lições valiosas para enfrentar crises futuras, promovendo equidade e inovação no sistema educacional. Por meio das narrativas, foi possível absorver os aspectos peculiares da formação de professores e da relevância do ensino remoto vivenciado nesse processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre prejuízos, desigualdades e os principais desafios na área educacional pós-pandemia.

Procurou-se construir a história do ensino, destacando-se os modelos utilizados no Brasil conforme as necessidades de cada contexto histórico como as das escolas radiofônicas, o da educação a distância e do ensino remoto, além de evidenciar as tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas pedagógicas, pautando-se nos referenciais teóricos de Landim (1997), Cysneiros (1999), Lima (2020), Camargo (2018), Moran (2013), Vinão Frago (2004) e nas narrativas dos professores participantes. A constituição da História do Ensino Remoto durante a pandemia da COVID-19 revelou um marco transformador na educação, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) assumiram um papel central como ferramentas de ensino.

O legado desse período é ambivalente. Por um lado, evidenciou-se o potencial das tecnologias para personalizar e diversificar o ensino, proporcionando recursos inovadores e maior flexibilidade. Por outro, escancararam-se as limitações estruturais, como a exclusão digital e a precariedade de infraestrutura em muitas regiões. No contexto da História da Educação do Tempo Presente, o ensino remoto durante a pandemia não é apenas um relato de desafios, mas também de aprendizados e resiliência. Ele reforçou a necessidade de políticas

públicas que democratizem o acesso às tecnologias e promovam a formação continuada de professores para seu uso eficiente.

Os professores enfrentaram a necessidade de reinventar suas práticas, integrando tecnologias às metodologias de ensino, muitas vezes sem a devida formação ou suporte adequado. Essa realidade revelou fragilidades na cultura escolar, mas também evidenciou a capacidade de resiliência e inovação dos educadores.

A formação docente, historicamente voltada para o ensino presencial, foi rapidamente desafiada pelas exigências do ensino remoto. Professores precisaram aprender a utilizar plataformas digitais, criar estratégias de engajamento virtual e lidar com a fragmentação da interação humana, enquanto buscavam atender às demandas pedagógicas e emocionais dos estudantes. Apesar desses esforços, muitos docentes relataram um sentimento de invisibilidade, decorrente da desvalorização do trabalho realizado em condições adversas.

As escolas, por sua vez, desempenharam um papel fundamental ao implementar estratégias diversas para a continuidade do ensino, como o uso de materiais impressos, aulas ao vivo, atividades mediadas por aplicativos e suporte remoto às famílias. Contudo, as desigualdades de acesso à tecnologia e o impacto do isolamento social exacerbaram as desigualdades educacionais, afetando tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar dos estudantes e professores.

No pós-pandemia, os impactos educacionais têm se manifestado em aspectos pedagógicos, políticos e sociais. Pedagogicamente, as escolas enfrentaram o desafio de recuperar a defasagem de aprendizagem e reestabelecer o vínculo dos estudantes com o ambiente escolar. Politicamente, a pandemia evidenciou a necessidade de políticas públicas que priorizem a valorização docente, a infraestrutura educacional e o combate à exclusão digital. Socialmente, os efeitos do isolamento trouxeram à tona questões relacionadas à saúde mental e ao papel da escola como espaço de convivência e formação integral.

A reorganização das escolas para o retorno ao ensino presencial exigiu reflexões profundas sobre práticas pedagógicas, gestão escolar e integração de novas tecnologias. Esse processo destaca a importância de construir uma escola mais acolhedora, equitativa e preparada para lidar com os desafios contemporâneos, valorizando o protagonismo docente e a centralidade da educação na transformação social.

As narrativas permitiram que as vozes dos professores fossem ouvidas, dando visibilidade a uma categoria que frequentemente se sente invisibilizada nos debates educacionais. Suas narrativas também destacaram as estratégias criativas utilizadas no ensino

remoto, como a adaptação de conteúdo para diferentes formatos, o uso de aplicativos de comunicação como ferramentas pedagógicas e a busca por aproximar-se emocionalmente dos alunos e suas famílias em tempos de isolamento social.

Como lacuna para as futuras pesquisas, cabe-se investigar como esse cenário vai impactar no déficit da aprendizagem ou na aquisição do saber desses alunos nos anos vindouros. Portanto, fica a necessidade de mais investigações que analisem esse impacto da intensificação do uso de tecnologias em diferentes espaços e contextos, considerando as constantes mudanças no campo da educação e a acentuada desigualdade social. Novas pesquisas e novos olhares são relevantes para o enriquecimento da história da educação regional, goiana e brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALVES, J. F.; GONÇALVES, F. O. **Educação narrativa de professores**. Coimbra: Quarteto, 2001.
- AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, São Paulo, n. 15, 1997.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos-Pós-Graduados em História e do Departamento de História/PUC/SP**. São Paulo, n. 15, 1997, p. 125-136.
- ANDRADE, R. C.; MOREIRA, D. P. Avaliação escolar pós-pandemia: pesquisa com os professores. **Revista Campo da História**, v. 7, n. 1, p. 153-166, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55906/rcdhv7n1-012>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, 7(1), 2020, p. 257-275.
- BASTOS; CARDOSO; SABBATINI. **Uma visão geral da educação à distância**. Disponível em <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?** História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramento digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. B. (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**: possibilidades e contradições. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRANDÃO, R. S. **A vida escrita**: os impasses do escrever. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/estados-goias.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.º. 2048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

BURKE, Peter. A grande tradição. In: BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 7-29.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. "**A História ou a Leitura do Tempo**". Tradução de Sylvia de Azevedo Santos. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Gafhardo. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 2002a.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

CYSNEIROS, P. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática Educativa**, vol. 12, n.º. 1, p. 11-24, 1999.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, n.º. 6, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREA, J. D.; HENRIQUES, S. **Ensino durante a pandemia: um estudo exploratório em professores portugueses e brasileiros do Ensino Secundário**. Universidade Aberta, 2022, p. 1-11.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 2. ed. Lisboa: Editora Presença, 1989.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Marieta de Moraes**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro de 2002, p. 314-332.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80–108, 2018. Disponível em: DOI: 10.5965/2175180310232018080. Acesso em: 15 ago. 2024.

FRANK, Robert. **Écrire l’histoire du temps présent**, Paris: Institut d’Histoire du Temps Présent, 1993.

GABRIEL, Martha. **Educar: a @evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, nº. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GOMES, V.T.S., RODRIGUES, R.O., GOMES, R.N.S., GOMES, M.S., VIANA, L.V.M., SILVA, F.S. A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. **Rev. bras. educ. med.**, v. 44, n. 4, 2020.

GROSSI, I e FERREIRA, A. Razão narrativa: significado e memória. **História Oral**, n. 4, junho, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2. ed. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HOBSBAWM, Eric J. O presente como História. In: HOBSBAWM, Eric J. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 243-255.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, UNICAMP, n. 01, p.09-44, jan./jun., 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s/e, 1997.

LEITE, N. M.; LIMA, E. G. O.; CARVALHO, A. B. G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Ana Lúcia D'Império. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades**. Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/Relatorio-RetratosDaEducacao>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: Como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, I. V. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**. 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior), Campus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

MOLINA, M. G.; TAVERA, S.; VILLARES, R.; VIÑAO FRA- GO, A.; BERAMENDI, J. G.; GUEREÑA, J. L.; SERRANO, C. S. (org.). **Culturas y civilizaciones**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

MOLINA, M. G.; TAVERA, S.; VILLARES, R.; VIÑAO FRA- GO, A.; BERAMENDI, J. G.; GUEREÑA, J. L.; SERRANO, C. S. (org.). Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. **Educación & Realidade**, v. 29, n. 2, p. 65-87, 2004.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, S. V. **O rádio no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação**. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação/NPGED, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Formação Continuada Territorial a Distância**. Promovida pela Secretaria da Educação do Estado, através do canal do Instituto Anísio Teixeira, YouTube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Niego>>. Acesso em: 14 maio. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27–40, 2020.

OLIVEIRA, S. F. Pedagogias e professores em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional – CE – UFPE**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente? Projeto História**. São Paulo: Educ, 1997, n. 14, p. 33-7.

RICOEUR, P. O Tempo e o Narrar. Tradução de Sérgio Tellaroli. Editora Vozes, 1991.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007, p. 462.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. Processos inclusivos, formação continuada de professores e educação profissional. **Educação e cultura contemporânea: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Estácio de Sá**. Rio de Janeiro, vol. 15, n. 41 (2018), p. 170-197, 2018.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Tradução de Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SIQUEIRA, Romilson Martins. O Programa “Um Salto para o Futuro” e o discurso da formação continuada de professores. **Entre o discurso e a prática que se propaga no Programa Um Salto para o Futuro**. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0518408126923.DOC> Acesso em: 12 jul. 2024.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Câmara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 416-429.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e a memórias. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, abr. 1997.

UNESCO. **Matrícula escolar primária**. Paris, 2020. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/country/br>. Acesso em: 25 jan. 2023.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? [S.l.]: UNESCO, 2023. Disponível em: [link do documento]. Acesso em: 09 dez.2024.

UNIANDES - LIDIE DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Bibliotecas, “culturas escolares” y formacion de profesores. **Educación & Realidade**, v. 29, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, p. 65-87. 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

APÊNDICE A

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS/PROJETO DE PESQUISA

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO/ENTREVISTADO DA PESQUISA:

1. Nome do entrevistado: _____
 Documento de identidade Nº: _____ sexo: M () F ()
 Data de nascimento: ____/____/_____
 Local: _____ UF: _____
 Endereço: _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ Estado: _____
 CEP: _____ Telefone: () _____

2. Entrevista:

Local: _____
 Data: ____/____/_____ Horário: _____ às _____

Pessoas presentes no momento da entrevista, grau de parentesco ou função:

 Fone: _____

 Fone: _____

 Fone: _____

Obs _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) senhor (a) não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida poderá procurar o comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelo telefone (62) 3946-1274.

1 - Informações sobre a Pesquisa:

1.1– Título do projeto: “Ensino Remoto: as narrativas dos professores da Educação Básica do município de Rio Verde - GO”

1.2- Pesquisadores(as) responsáveis: Doutoranda em Educação Nívea Oliveira Couto de Jesus e sua orientadora Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

1.3 - Duração da pesquisa: 48 meses (2021-2024).

• O período de participação do (a) senhor(a) na pesquisa está previsto para dois momentos: o primeiro, no ato da realização/gravação da entrevista previamente agendada; o segundo, do retorno do pesquisador/equipe com a entrevista transcrita em forma de texto para a leitura e consentimento de sua utilização para publicação acadêmico-científica. Também será agendado previamente (THOMPSON, 1998).

3. O (a) senhor (a) também terá liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, no período de realização dessa pesquisa, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo ou constrangimentos;
4. As informações fornecidas pelo (a) senhor (a) serão transformadas, a partir da data da sua autorização, em diante em documento histórico, tal como qualquer outro documento para o historiador e para a historiografia, salvaguardando sua confidencialidade, sigilo privacidade, inclusão ou exclusão de qualquer informação já prestada durante a realização da pesquisa.
5. Ressaltando que após essa autorização as informações fornecidas serão publicadas e divulgadas em forma de um documento histórico para a posteridade.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Pesquisadora: Nívea Oliveira Couto de Jesus

Prof.^a orientadora: Dr.^a Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

Obs: A pesquisa está vinculada a um grupo de pesquisadores da Pós-Graduação em Educação—PPGE/PUCGO, de uma linha de pesquisa denominada “Educação, Sociedade e Cultura”.

Av. Universitária, 1069 – St. Universitário

Caixa Postal 86 – CEP 74605-010

Goiânia-Goiás

Telefone/Fax: (62)3946-1070 ou 1071

www.pucgoias.edu.br / prope@pucgoias.edu.br

VI - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa, relatando minhas experiências de vida e memórias sobre as questões apresentadas.

Declaro que, após leitura da transcrição da entrevista por mim concedida e, estando de acordo com o seu conteúdo, assinarei também a carta de sessão e autorização para publicação das minhas informações reconstruídas em documento escrito e histórico para uso científico-acadêmico. (C.f. carta de autorização em anexo).

Rio Verde, ____ / ____ / ____.

Assinatura do entrevistado da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável.

VII - CARTA DE CESSÃO/AUTORIZAÇÃO:

Local: _____

Data: ____/____/____

À Prof.^a Doutoranda da em Educação PUC GOIÁS Nívea Oliveira Couto de Jesus

Eu, _____,
_____, _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de
minha entrevista gravada em áudio e/ou vídeo, incluindo transcrição para leitura, bem como de
cópias de documentos e de fotografias cedidos por mim, para que a professora acima indicada
possa usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde
a presente data, para os objetivos acadêmicos e educacionais a que se destinam. Da mesma
forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-las e usar citações, ficando vinculado o controle à
mesma professora e à Instituição da Pesquisa, que terão a sua guarda.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma
reconhecida em cartório.

Assinatura: _____

Nº identidade: _____ Órgão expedidor: _____

APÊNDICE B
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO REMOTO: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 71762523.1.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.313.337

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora: "O projeto de pesquisa apresentado tem por objeto de estudo o ENSINO REMOTO: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, visa contribuir para ampliação dos estudos referentes à memória coletiva e individual, bem como transformar os relatos experienciais e relacionais, em atos reflexivos mais críticos que propiciem um processo de construção de um caminho possível para repensar as políticas públicas pós-pandemia. A pesquisa se desenvolverá por meio dos referenciais teóricos que abordam a perspectiva dialética com foco na documentação oral e bibliográfica no que se refere às produções acerca do Ensino Remoto durante a pandemia. As entrevistas serão realizadas privilegiando a história oral temática, acreditando assim reabrir o diálogo entre os personagens que participaram e construíram a composição deste cenário histórico. Portanto será utilizado os pressupostos metodológicos da História Oral, História Cultural e Memória. A recuperação do passado, próximo ou distante não tem condições de ser totalmente objetiva porque a subjetividade do pesquisador está presente. Por isso, para compreendermos por que o presente é o que é, devemos trabalhar dentro de uma perspectiva sócio-histórica, pois ela interroga o passado com interesses ditados pelo presente, rejeitando verdades universais" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2060323.pdf, p.2). Serão ao todo 10 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.313.337

Analisar a relevância do Ensino Remoto experienciado durante o período pandêmico.

Apontar possíveis estratégias no se refere as políticas públicas para a melhoria da qualidade da rede escolar, principalmente, a pública.

Reconhecer a importância e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem e na articulação e aproximação com as famílias.

Objetivos Secundários:

- Ampliar os estudos referentes a memória coletiva e individual, ampliando os estudos acerca das narrativas como forma de pensar e fazer ciência.
- Transformar as memórias experienciadas durante o Ensino Remoto em fontes primárias para futuras gerações entenderem o que foi o momento de Ensino Remoto durante a pandemia do Covid -19.
- Refletir sobre os aspectos pedagógicos, políticos e sociais no período pandêmico com foco no Ensino Remoto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto atende a avaliação dos riscos e benefícios, de acordo com o que determina a resolução 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo qualitativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As considerações sobre os termos de apresentação obrigatória foram atendidas de acordo com as resoluções 510/16 e ou 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

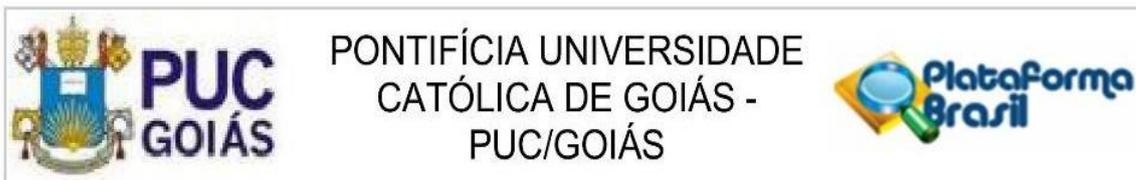
A pesquisa não apresenta óbice ético para sua realização, portanto considera-se APROVADA.

Considerações Finais a critério do CEP:

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.313.337

2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2060323.pdf	15/09/2023 10:23:43		Aceito
Outros	Resposta_a_pendencia.pdf	15/09/2023 10:21:06	NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_detalhado.pdf	15/09/2023 10:15:42	NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_nivea.pdf	01/09/2023 15:09:17	NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termo_de_assentimento.pdf	21/06/2023 15:34:11	NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS	Aceito
Outros	MARIA_ZENEIDE_CARNEIRO.pdf	14/06/2023 14:47:11	NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS	Aceito
Outros	NIVEA_OLIVEIRA_COUTO_DE_JESUS.pdf	14/06/2023 14:45:37	NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	13/06/2023 14:33:35	NIVEA OLIVEIRA COUTO DE JESUS	Aceito

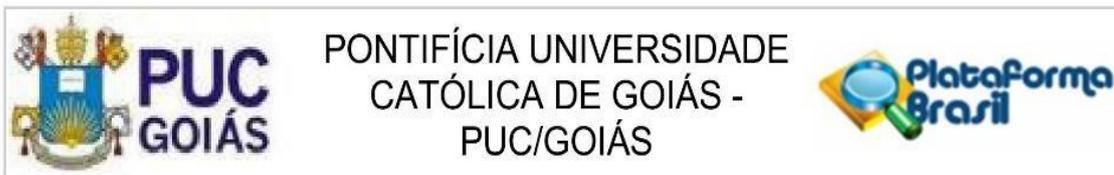
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.313.337

GOIANIA, 20 de Setembro de 2023

Assinado por:
Vania Rodriguez
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br