

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO-FAED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**JOÃO VITOR RIGONI DAL MASO**

**PROFESSORES E ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM SC NOS ANOS LETIVOS  
DE 2020 E 2021.**

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**JOÃO VITOR RIGONI DAL MASO**

**PROFESSORES E ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM SC NOS ANOS LETIVOS DE 2020 E 2021.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Jaques Cubas

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rigoni Dal Maso, João Vitor  
PROFESSORES E ENSINO REMOTO: : EXPERIÊNCIAS DE  
PROFESSORES DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE  
COVID-19 EM SC NOS ANOS LETIVOS DE 2020 E 2021. / João  
Vitor Rigoni Dal Maso. -- 2022.  
138 p.

Orientadora: Caroline Jaques Cubas  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis,  
2022.

1. Ensino Remoto. 2. Professores. 3. Podcast. 4. Pandemia. 5.  
COVID-19. I. Jaques Cubas, Caroline. II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. III.  
Título.

## **JOÃO VITOR RIGONI DAL MASO**

**PROFESSORES E ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM SC NOS ANOS LETIVOS DE 2020 E 2021.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Jaques Cubas

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Jaques Cubas  
Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc

Membros:

Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues  
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Prof. Dr. Bibiana Werle  
Secretaria Estadual de Educação – SED

Florianópolis, 20 de Maio de 2022.

## RESUMO

A presente dissertação pretende analisar as experiências profissionais de professores de história na realização do Ensino Remoto em Santa Catarina durante os anos de 2020 e 2021, modalidade adotada como resposta a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19. Para atingir este objetivo, foram realizadas entrevistas com quatro discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Santa Catarina turma 2020, examinando suas experiências na realização do ensino remoto. Ao preparar o roteiro das entrevistas, foram observadas as legislações referentes ao ensino, mais especificamente ao Ensino à Distância, em conjunto das legislações específicas para a realização do Ensino Remoto. Estas legislações foram estudadas em conjunto com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino e relatos da experiência de professores de história disponíveis em dois programas de acesso gratuito, “Profcast” e “Relatos da Quarentena”. As entrevistas foram editadas em formato de podcast e apresentam estes profissionais, sua relação com o Ensino de História, as impressões no início de 2020, as aulas em tempos de pandemia, suas experiências dando aulas em suas residências, as relações de trabalho durante o Ensino Remoto, a elaboração de atividades para esta modalidade de ensino, o contato com seus alunos, sua relação ao acesso às ferramentas digitais e o retorno ao ensino presencial em 2021. O podcast, nomeado “Prof está on”, entrevistou professores que atuam na educação pública, sendo dois destes em escolas estaduais e dois em escolas municipais. Estes podcasts estão liberados a acesso público a partir dos links disponíveis nesta dissertação.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto; Professores; Podcast; Pandemia; COVID-19.

## ABSTRACT

The present dissertation intends to analyze the professional experiences of history teachers in carrying out Remote Teaching in Santa Catarina during the years of 2020 and 2021, a modality adopted in response to the suspension of face-to-face activities due to the COVID-19 pandemic. To achieve this objective, interviews were carried out with four students from the Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Santa Catarina class 2020, examining their experiences in the realization of this teaching modality. When preparing the script for the interviews, the laws relating to teaching were observed, more specifically to Distance Learning, together with the specific laws for carrying out Remote Learning. These laws were studied together with the use of Information and Communication Technologies in teaching and reports of the experience of history teachers available in two free access programs, “Profcast” e “Relatos da Quarentena”. The interviews were edited in podcast format and presents these professionals, their relationship with History Teaching, impressions in early 2020, classes in times of a pandemic, their experiences teaching at their homes, work relationships during Teaching Remote, the elaboration of activities for this teaching modality, the contact with its students, its relation to access to digital tools and the return to face-to-face teaching in 2021. The Podcast, named “Prof is on”, interviewed teachers who work in public education, two of them in state schools and two in municipal schools. These podcasts are open to public access through the links available in this dissertation.

**Keywords:** Remote Teaching; Teachers; Podcast; Pandemic; COVID-19.

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1- Estado, Escola, Professores – Ensino Remoto como resposta a pandemia. ....</b>	<b>18</b>
1.1– Legislações – Distinções entre Ensino Remoto e EAD. ....	19
1.1.1– O uso de TIC’s e a educação.....	25
1.2 – Escolas durante o Ensino Remoto .....	30
1.2.1 – A tecnologia durante o Ensino Remoto.....	35
1.3 – Professores e o Ensino Remoto – Possibilidades e desafios das TICs.....	46
<b>2- Professores em Quarentena: Discentes do ProfHistória e suas experiências. ....</b>	<b>58</b>
2.1 – Apresentação e formação.....	58
2.2 – Para que serve a história? .....	60
2.3 – O ano de 2020 e suas particularidades .....	65
2.4 – As aulas em tempos de pandemia .....	68
2.5 – As escolas em casa .....	74
2.6 – Ensino remoto e as relações de trabalho.....	74
2.7 – Elaboração de atividades .....	78
2.8 – Sobre o contato com estudantes .....	80
2.9 – Sobre o acesso às ferramentas digitais: dificuldades .....	83
2.10 – Retorno ao presencial.....	87
2.11 – Uma mensagem de esperança.....	93
<b>3- Prof está on – Entrevistando professores .....</b>	<b>96</b>
<b>3.1 – Os aportes da história oral e os desafios da entrevista virtual.....</b>	<b>103</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>114</b>
<b>Legislação.....</b>	<b>118</b>
<b>Entrevistas .....</b>	<b>120</b>
Relatos da Quarentena.....	120
ProfCast.....	121
Prof está on .....	123
<b>Referências .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>
ANEXO 01 – Tabela “Saberes dos Professores” de Maurice Tardif. ....	134

ANEXO 02 - Tabela avaliação/ voz da consciência - Ivo José Both.....	134
ANEXO 03 – Prof está on – Episódios.....	135
ANEXO 04 – Interface <i>software Audacity</i> .....	138

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por uma grave crise sanitária advinda do surgimento da Covid-19. Esta doença trouxe consigo consequências, entre elas: medidas de afastamento social, uso obrigatório de máscaras em espaços públicos, suspensão de atividades consideradas não essenciais e a suspensão das atividades escolares presenciais.

Devemos ressaltar que, apesar da crise gerada pelo vírus Sars-CoV-2<sup>1</sup>, União, Estados e Municípios adotaram, de maneira descentralizada e atendendo às necessidades específicas de cada região, diferentes medidas para evitar que o vírus se espalhasse. Tais medidas tinham a intenção de diminuir as chances de colapso nos sistemas de saúde devido à falta de leitos hospitalares e respiradores necessários para o tratamento dos casos mais graves da doença.

Diante deste contexto, a presente dissertação concentra seus esforços em investigar e experiência profissional de professores de história durante a realização do Ensino Remoto em Santa Catarina no ano de 2020 e a retomada das atividades presenciais em 2021. Parte-se da perspectiva de que em Santa Catarina a continuidade do ensino ocorreu com a abordagem de conteúdos através de plataformas digitais, para alunos com acesso a meios digitais, e impressão física de atividades, para estudantes sem acesso a estes meios.

Por diversas vezes, como professor de história na educação básica<sup>2</sup>, tive a oportunidade de utilizar TICs<sup>3</sup> e OEDs<sup>4</sup> em minhas aulas. Produzi vídeos com alunos simulando jornais, fiz atividades interdisciplinares com o auxílio de tecnologias, utilizei extensivamente *Youtube* e *Netflix* para trazer experiências diferenciadas para meus estudantes, portanto pode-se dizer que eu não era um total estranho a estas tecnologias.

---

1 Variante do vírus Coronavírus geralmente tratada como Covid-19 (coronavirus disease 2019) que teve sua primeira manifestação na China no dia 12 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan.

2 Atuo na educação desde 2015 como professor ACT tendo me efetivado no ano de 2020 como professor da rede estadual de Santa Catarina.

3 Tecnologias de Informação e Comunicação.

4 Objetos Educacionais Digitais.

Apesar de possuir esta experiência, vivi em 2019 uma situação totalmente nova. Não consegui vaga para trabalhar como professor, ao mesmo tempo que entrei no Mestrado Profissional em Ensino de História<sup>5</sup>. Portanto vivenciei este período não como professor, mas sim como aluno de um programa de mestrado em constante contato com professores de história que atuavam em sala de aula. Este mestrado se iniciou de maneira presencial, mas que, com a intensificação da pandemia, passou a ser feito através de plataformas digitais.

Dali em diante passei a observar, a partir dos comentários fornecidos por meus colegas em grupos de *WhatsApp* e nas aulas online, as dificuldades enfrentadas por professores de história atuando na educação básica em adaptar seus conteúdos durante um período que, inicialmente, duraria cerca de três meses, mas que, com o passar do tempo, acabou se estendendo por todo o ano letivo de 2020<sup>6</sup>. Diante desta situação, pareceu oportuno pesquisar a atividade destes professores de história de Santa Catarina, que desempenham suas funções na educação básica, adaptando e executando seus planejamentos, conteúdos e avaliações através de TICs e OEDs para uma nova modalidade de ensino denominada de “Ensino Remoto”.

A presente dissertação pretende atingir seus objetivos a partir da análise de entrevistas com quatro discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Santa Catarina turma 2020. A intenção com esta pesquisa é aprofundar o debate relacionado ao uso de tecnologias em sala de aula partindo de uma situação *sui generis*, a total suspensão das atividades presenciais em escolas como resposta à crise sanitária durante o ano de 2020, considerando os limites apresentados neste período, principalmente no que tange alunos sem acesso a meios digitais, e as soluções propostas para estes problemas.

Durante minha carreira, sempre me interessei por entender como professores constroem seus conhecimentos e suas práticas em sala de aula. Perguntas como “quando começamos a nos formar professores?”, “como escolhemos o melhor método para

---

5 Programa de mestrado oferecido em rede nacional, liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que tem como objetivo fazer a formação continuada de docentes de história da Educação Básica

6 O sistema de ensino remoto passou por mudanças no ano de 2021. Durante a escrita desta dissertação, as escolas estão funcionando de três maneiras distintas; 100% a distância com aulas online em escolas polos para todos os estudantes; 100% presenciais com todas as atividades ocorrendo na escola; 50% presencial e 50% à distância com as escolas divididas em tempo escola para conteúdos e tempo casa para atividades.

ensinarmos nossos alunos?”, “como construímos nosso próprio conhecimento escolar?”, “aprendemos a dar aula na faculdade ou durante a prática profissional?” foram constantes durante meus primeiros anos como professor, mas aos poucos deixaram de me incomodar. Pelo menos até observar os esforços empreendidos por meus colegas de curso durante a realização do Ensino Remoto.

Para Maurice Tardif (2010), os saberes docentes desenvolvidos por professores não se constroem apenas na faculdade ou na prática profissional. Para o autor, estes saberes são construídos em ambientes e momentos diversos, sendo eles socialmente elaborados. Sua construção ocorre a partir das vivências do professor com sua família; durante sua educação básica, sua formação acadêmica; e suas experiências profissionais em contato com outros professores, alunos e materiais utilizados no trabalho. Tardif (2010) elabora um quadro explicativo mostrando como professores adquirem seus saberes e como estes saberes integram o trabalho docente. (ANEXO 01)

(...) saberes experienciais o conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. (...) São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam as profissões e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (...)” (TARDIF, 2010, p.48 – 49)

Para Tardif (2010), estes saberes da experiência se tornam objetivos no momento em que professores os compartilham com seus pares, incluindo a troca de experiências entre professores mais antigos e novos, recém-ingressantes nas escolas. Os saberes expostos por ele são aqueles que vem da prática e se tornam coerentes durante a aplicação, nos erros e nos acertos, são como ferramentas de um artesão, escolhidas a dedo para seu trabalho pessoal.

Em minhas experiências profissionais, construindo minha própria caixa de ferramentas, vivenciei muito do que é descrito por Tardif (2010), principalmente na sala dos professores. Mas como utilizamos, reconfiguramos e compartilhamos nossos saberes docentes em um momento completamente novo como a crise gerada pelo vírus Sars-CoV-2 e a realização do Ensino Remoto?

Sendo parte de um programa de mestrado em âmbito nacional, o ProfHistória, foi realizada uma pesquisa no Banco de Dissertações deste por temas análogos a esta

dissertação, o que ajuda a perceber como este tema pode se relacionar às demais pesquisas realizadas nos últimos anos. Por ser um tema bastante recente, a pesquisa por "Pandemia", "Ensino Remoto", "EAD" e "Educação à Distância" não apresentou resultados.

Em compensação, ao expandir os termos de pesquisa para "Tecnologias Digitais"<sup>7</sup>, "Tecnologias de Informação e Comunicação"<sup>8</sup>, "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação"<sup>9</sup> e "História Digital"<sup>10</sup>, nota-se que estas temáticas são abordadas. Os autores destas dissertações demonstram as possibilidades de uso das tecnologias típicas do universo digital no cotidiano das salas de aula. A pesquisa por dissertações utilizando as palavras-chave "professor"<sup>11</sup> ou "professores"<sup>12</sup> demonstra

---

7 5 registros; Letramento histórico-digital: Ensino de História e tecnologias digitais. Danilo Alves da Silva (2018); Webquest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de história, Antônio Guanacuy Almeida Moura (2018); Ensinar e aprender história nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar. Daniela Martins De Menezes Moraes (2018); O ensino de história na palma da mão – o WhatsApp como extensão da sala de aula. Cristiano Gomes Lopes (2016); Ensino Híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no Ensino Médio. Jorge Everaldo Pittan da Silva (2016).

8 3 registros. O Facebook como ferramenta pedagógica no ensino de história. Bruno Amorim Pantoja (2019); Dicionário audiovisual de conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História, Natália Lima de Mendonça (2018); Usos e possibilidades do podcast no ensino de história. Raone Ferreira de Souza (2016).

9 3 registros. Webquest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de história. Antônio Guanacuy Almeida Moura (2018); Ensinar e aprender história nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar. Daniela Martins De Menezes Moraes (2018); O ensino de história na palma da mão – o WhatsApp como extensão da sala de aula. Cristiano Gomes Lopes (2016).

10 3 registros. Ensinar e aprender história nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar. Daniela Martins De Menezes Moraes (2018); Canal "outra história": o uso do YouTube como ferramenta pedagógica para o ensino de história. Gabriel Mendes (2018); Os objetos no ensino de história: um olhar para o século XIX no museu da república. Marta Cristina Soares Dile Robalinho (2016).

11 9 registros. Experiências docentes sobre o uso do livro didático de história na rede municipal de Florianópolis (SC). Marcos Antônio Rosa Trindade (2020); Da doxa ao logos: problematizando o ensino de história e a educação patrimonial a partir da escola. Jeferson Luiz Freitas (2020); Intelectuais afro-periféricos e os coletivos de quebrada: a lei 10.639/03 na pegada valandi à moda bandoleira. Thiago Lima Dos Santos (2020); História de vida e formação de professores de história: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente. João Paulo Santana Maciel (2018); A história da África na escola, construindo olhares "outros": as contribuições do manual do professor do livro didático de história do ensino médio. Elisângela Coêlho Da Silva (2018); Ensino de história, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS. Mara Betina Forneck (2017); Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola. Ana Carolina Mota Da Costa Batista (2016); Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana. Sandra Aparecida Marchi (2016); É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de história. Paula Tatiane Azevedo (2016).

12 4 registros. Intelectuais afro-periféricos e os coletivos de quebrada: a lei 10.639/03 na pegada valandi à moda bandoleira. Thiago Lima Dos Santos; Ensino de história, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS. Mara Betina Forneck; Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história

como estes profissionais são estudados no Programa. Geralmente as dissertações trabalham em dois paradigmas, a formação continuada de professores e a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Esta dissertação não pretende explorar todos os aspectos da pandemia, mas sim a atividade profissional de professores de história durante o ano de 2020, entendendo suas experiências, a adaptação de conteúdos e atividades para o “Ensino Remoto” e como esta modalidade de ensino se desenvolveu em Estado de Santa Catarina.

Para atingir este objetivo, a presente dissertação se propõe analisar relatos de professores que atuam na educação básica, principalmente no estado de Santa Catarina, durante a realização do Ensino Remoto. Estes relatos são acessados através de distintas plataformas. A primeira são relatos publicados em dois programas disponíveis na internet, o “Profcast”<sup>13</sup> e “Relatos da Quarentena”<sup>14</sup>, ambos programas disponíveis

---

e cultura afro-brasileira e africana. Sandra Aparecida Marchi; É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de história. Paula Tatiane Azevedo

13 ProfCast [Out. 2020]. Entrevistador. Bruno Lontra Fagundes. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2muDx4jsVYpVdcFnBZM5dq>

ProfCast [Out. 2020]. Entrevistador. Luís Reznik. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3topCMI0ZVQloY2ZzcxKcq>

ProfCast [Out. 2020]. Entrevistador. Braz Batista Vas. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5YJ0xQgsEAH1FBCqSjxvUp>

ProfCast [Nov. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2imECs32Cka0H2IVIIg3ke>

ProfCast [Nov. 2020]. Entrevistador. Beatriz Landa. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7bH9u4cXVN15vncMUiB2Y0>

ProfCast [Nov. 2020]. Entrevistador. Cinthia Monteiro de Araújo. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3a6kQ3nCCYtM2IIUCDN2J5>

ProfCast [Nov. 2020]. Entrevistador. Cris Meneguello. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2jz2ZrdiP5w90KegKPO0Kk>

ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Mara Regina do Nascimento. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2FqDPCZqaJmWEfzDud4Wl>

ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Caroline Pacievietch. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4ab2lRQSlmgT8o5GQHb7Ze>

ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Luís Reznik. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6mthbzHdgAppMiZqsrexJF>

ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Sonia Meneses. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1K75h87x82U70ei57eB02t>

ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Cristiani Bereta da Silva. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0LgJLd8bWkM1IjfQRt2oDG>

ProfCast [Jan. 2021]. Entrevistador. Luísa Tombini Wittmann. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7MQQ8i3yN3RS22BxZA1hcd>

14 Relatos da Quarentena [Ago. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmue&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvgb6p2&index=1&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmue&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvgb6p2&index=1&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

gratuitamente através de plataformas digitais com livre acesso de usuários. Em seguida foram feitas entrevistas com discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História Udesc turma 2020, transformadas em Podcasts de entrevista (ANEXO 03) que estão disponibilizadas como produto desta dissertação.

O programa “Relatos da Quarentena”, disponível no canal “Laboratório de Imagem e Som Universidade do Estado de Santa Catarina” na plataforma *YouTube*, é um projeto do Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues da Universidade do Estado de Santa Catarina através do Laboratório de Imagem e Som (LIS) da mesma instituição. Este programa traz entrevistas com 10 professores de história da rede de ensino de Santa Catarina relatando suas experiências pessoais durante o isolamento social. Dividido em cinco blocos, o programa aborda diversos tópicos referentes a atividade destes profissionais durante a pandemia

Por sua vez, o podcast “Profcast”<sup>15</sup>, disponível gratuitamente através da plataforma *Spotify*, é uma iniciativa da coordenação nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História em parceria com o Laboratório de Imagem e Som (LIS) da Udesc FAED, sob a coordenação do Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues. O projeto de entrevistas foi idealizado para a gravação de uma série de 15 podcasts nos quais docentes do mestrado profissional em ensino de história, ProfHistória, entrevistam dois professores discentes do mencionado programa em assuntos referentes ao ensino durante o período de pandemia<sup>16</sup>.

Entende-se aqui que estes relatos fornecidos pelos programas “Profcast” e “Relatos da Quarentena” são produtos de entrevistas realizadas por terceiros com objetivos próprios. Ambos os programas passaram por edição prévia a seu lançamento na internet, respectivamente o *Spotify* e *YouTube*, e ambos os programas passam por escolhas técnicas e metodológicas que geram uma narrativa a ser apresentada para o público ouvinte.

Marcela Boni Evangelista, Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Suzana Lopes Salgado Ribeiro (2011) descrevem como produções audiovisuais estão cada vez mais

---

15 Disponível em –

<https://open.spotify.com/show/67QQEgXpTmXrghMV0dHGJ5?si=104bf604fa294cea>

16 Último programa “#13 – Profa. Luísa entrevista: Prof. Rodrigo e Profa. Fernanda” lançado no dia 7 de janeiro de 2021.

ganhando espaço na pesquisa pois abrem a “(...) possibilidade de divulgação de vídeos via *internet* projetos de história oral que utilizam este recurso ganham maior possibilidade de circulação” (ROVAI; RIBEIRO. 2011, p.92). As autoras destacam que cresce a produção de vídeos com entrevistas narrando a história de vida e a valorização das experiências, que provocam, emocionam, chocam e questionam. Embora não falem de podcast, o uso da fonte oral descrita pelas autoras pode ser estendido a entrevistas gravadas e divulgadas em outros formatos.

“Além das situações em que as entrevistas são filmadas, temos diversas experiências que buscam a confecção de produtos audiovisuais após a realização de pesquisas de história oral. Nestes casos, tanto há trabalhos que utilizam a gravação de todas as entrevistas ou parte deles, como os que somente partem para o recurso fílmico em momentos subsequentes. Em ambos os casos é possível verificar a preocupação com o registro audiovisual desde o momento das entrevistas, ainda que nem sempre de maneira sistemática” (ROVAI; RIBEIRO, 2011, p.96)

Entende-se aqui que a “história oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (FREITAS. 2006, p.18). Este método tem por princípio criar, armazenar e conservar fontes históricas. A dissertação utiliza a história oral temática, como descrito por Sônia Maria de Freitas (2006) na qual;

“(...) a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo. (FREITAS, 2006, p.21 – 22)

Estas entrevistas;

(...) permitem compreender como indivíduos experimentam e interpretam acontecimentos, situações e modos de viver de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros. (DE SORDI, 2007, p.09)

As entrevistas realizadas com discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História foram guiadas por um roteiro construído a partir da exploração prévia do tema pesquisado, seguindo as orientações fornecidas por Paul Thompson (1998) e Verena

Alberti (2005), entre outros <sup>17</sup>. Para Thompson (1998) e Alberti (2005), é necessário que antes das entrevistas o entrevistador se prepare profundamente em relação ao objeto estudado. Segundo Thompson “(...) mesmo num estudo histórico mais geral de uma comunidade ou de uma indústria, é importante que se obtenha o mais rápido possível um conhecimento das práticas e da terminologia locais.” (THOMPSON, 1998, p.254).

Foi feita a análise dos relatos fornecidos pelos programas “Profcast” e “Relatos da Quarentena” para a criação de um “roteiro geral”. Este roteiro temático, seguindo as orientações de Sônia Maria de Freitas (2006), não é rígido, podendo sofrer alterações durante o decorrer das entrevistas, “Cada entrevista tem sua própria dinâmica, e cada entrevistado mostra-nos diferentes interesses na abordagem de determinadas questões” (FREITAS, 2006, p.89).

As entrevistas têm por objetivo explorar experiências de quatro discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História da Udesc que atuaram durante o ano de 2020 na realização do “Ensino Remoto”, sua atividade profissional e suas experiências como professores de história neste período. Estas entrevistas foram utilizadas para a confecção de um Podcast de entrevista (ANEXO 03) compartilhando estes momentos com um público maior.

Estas entrevistas são entendidas aqui como uma versão do passado. Segundo Carla Simone Rodeghero e Rodrigo de Azevedo Weimer (2021), a fonte obtida através da História Oral é resultado do momento compartilhado entre os sujeitos da entrevista. Ao se realizar uma entrevista, o entrevistador tem por objetivo descobrir informações do entrevistado e este por sua vez decide o que vai ser falado durante a entrevista. Assim a fala do entrevistado não é guiada apenas pela pergunta feita pelo entrevistador, mas aquilo que ele, como entrevistado, considera ser necessário explicar.

Alberti (2005) e Thompson (1998) argumentam sobre a importância de planejamento na produção da fonte, escolher a tecnologia que melhor se encaixe no processo de registrar a entrevista é fundamental para ambos os autores. Devido à pandemia, as entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência, respeitando assim o isolamento social necessário para o momento.

---

17 Sônia Maria Freitas (2006); Marcela Boni Evangelista (2011); Maria Gouveia de Oliveira Roval (2011); Neide Alves Dias de Sordi (2007); Verena Alberti (2005).

A escolha de disponibilizar estas entrevistas no formato de Podcast segue uma preferência pessoal do autor. Sou ouvinte desta mídia há cerca de 10 anos<sup>18</sup> e esta ferramenta vem sendo largamente explorada na educação. Podcasts são, a grosso modo, arquivos de áudio digital, disponibilizados na internet e criados por uma pessoa, ou grupo de pessoas, com sua opinião acerca de um determinado tema.

Por serem ferramentas tecnicamente baratas, sendo necessário basicamente um aparelho celular e um editor de áudio, vem sendo utilizada por professores na criação de conteúdo para e com estudantes<sup>19</sup>. A simples gravação de pequenos podcasts direcionados a estudantes durante um passeio escolar ou até mesmo a gravação de grandes programas envolvendo todos os alunos na preparação do roteiro, gravação e edição do produto são exemplos das possibilidades oferecidas. Esta ferramenta é, inclusive, explorada por autores como Maria Isabel Guevera e Fabián Andrés Llano (2020) como uma alternativa ao ensino durante a pandemia para potencializar o ensino de história com uma ferramenta que se ajusta a realidade dos estudantes.

Nesta dissertação o uso do podcast assumiu uma função distinta. Ele foi utilizado como ferramenta para compartilhar a experiência de profissionais da educação durante a realização do Ensino Remoto, estas entrevistas são;

“(…) documentos biográficos, como as memórias e as autobiografias, e são fontes para a compreensão do passado, juntamente a documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. As entrevistas são produzidas a partir da provocação do pesquisador, que procura o entrevistado e lhe faz perguntas, sobre fatos ou situações que se quer conhecer.

As entrevistas de história oral permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do

---

18 Particularmente sou um ávido ouvinte dos programas produzidos pelo site Xadrez Verbal, conduzido por Matias Pinto e Filipe Figueiredo em parceria com o estúdio profissional planejado para a produção em massa de podcasts da Central 3. Essa parceria atualmente produz 4 programas separados, Xadrez Verbal, que discute a cada 15 dias notícias políticas internacionais; Especial Coronavírus com Atila Iamarino, que discute a cada 15 dias notícias internacionais relacionadas a pandemia; Fronteiras Invisíveis do futebol, um programa dividido em 3 blocos que discute a história de um povo ou nação e a sua relação com o futebol; e Repertório, programa de entrevistas com pessoas de destaque em suas áreas. O último destes programas é uma das grandes inspirações para o produto dessa dissertação, o programa demonstra como é possível, através do podcast, disponibilizar experiências e opiniões via web para um grande público.

19 Exemplos disso são Ana Amélia Carvalho, Raone Ferreira de Souza, María Isabel Guevara, Fabián André Llano, Bruna Carolina Marino Rodrigues, Vanderlene de Farias Lima, Josias José Freire Júnior, Wilian Spengler.

passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.” (DE SORDI, 2007, p.07)

Estas memórias disponibilizadas em formato de Podcast podem auxiliar na formação dos saberes de experiência, como é comentado por Maurice Tardif (2010), ao serem compartilhados com outros professores.

Assim, esta dissertação se divide em três capítulos:

“Estado, Escola, Professores – Ensino Remoto como resposta a pandemia”. Neste foi feita a análise da legislação referente ao Ensino Remoto e Educação a Distância, juntamente aos dispositivos legais Federais e Estaduais que suspenderam as atividades presenciais, e sua retomada através de ferramentas digitais, para contextualizar estes sistemas de ensino frente à crise gerada pela pandemia de Covid-19. Ao mesmo tempo que analisa as leis, este capítulo problematiza a atividade de escolas e professores durante este período. Para tanto, foram analisados também os conteúdos disponíveis nos programas “Profcast” e “Relatos da Quarentena”.

O segundo capítulo, “Professores em Quarentena: Discentes do ProfHistória e suas experiências”, trata das experiências vividas por professores de história durante o período de Ensino remoto, focando principalmente no ano de 2020, mas também a retomada do ensino presencial em 2021. Para atingir estes objetivos foram realizadas entrevistas com quatro discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História Udesc turma 2020 que participaram desta modalidade de ensino. Estas entrevistas seguiram um roteiro planejado a partir da análise realizada no primeiro capítulo, utilizando os programas “Profcast” e “Relatos da Quarentena” que serviram de exploração prévia das atividades realizadas por professores de história durante o ano de 2020.

Por fim, em “Prof está on – Entrevistando professores”, é descrita a produção do podcast utilizando as entrevistas realizadas, além dos aportes da história oral e os desafios da entrevista virtual.

## 1- Estado, Escola, Professores – Ensino Remoto como resposta a pandemia.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu de autoridades chinesas um alerta do surgimento, na cidade de Wuhan, de uma série de casos de pneumonia de origens desconhecidas. Até então não se sabia qual patógeno estaria causando esta pneumonia, mas no dia 09 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde e autoridades chinesas anunciaram as primeiras análises apontando que os casos eram causados por uma nova variação do coronavírus<sup>20</sup>.

Essa nova variação do vírus, cientificamente nomeada de Sars-CoV-2, se propaga de pessoa para pessoa por meio de gotículas que se espalham no ar quando alguém infectado tosse ou espirra. Segundo a Biblioteca Virtual em Saúde, pertencente ao Ministério da Saúde, a transmissão ocorre durante o período de incubação do vírus, no qual aparecem os primeiros sintomas. As principais formas de contágio são: gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, contato pessoal próximo, como toque ou aperto de mão, e contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos. Ainda segundo a Biblioteca Virtual em Saúde, os sintomas mais comuns da doença são coriza, tosse, dor de garganta e dificuldades para respirar. Em casos mais graves o infectado apresenta febre alta, aumento dos batimentos cardíacos (taquicardia), dor no peito, cansaço, falta de ar, pneumonia, insuficiência respiratória aguda e insuficiência renal.<sup>21</sup>

No Brasil o primeiro caso confirmado do vírus ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020 em São Paulo. Mas as medidas preventivas da doença em território nacional já estavam sendo realizadas desde o final do ano de 2019 e início de 2020. No dia 03 de fevereiro foi decretada Emergência Nacional e no dia seguinte foi enviado para o Congresso Nacional, pelo ministério da saúde, o Projeto de Lei de Quarentena, aprovado entre o dia 04 e 05 fevereiro 2020 e sancionado no dia 07<sup>22</sup>.

---

20 Coronavírus: Veja a cronologia da propagação do vírus descoberto na China. Correio Braziliense, 2020.

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/01/29/interna\\_mundo,824286/coronaviru-s-veja-a-cronologia-da-propagacao-do-virus-descoberto-na-ch.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/01/29/interna_mundo,824286/coronaviru-s-veja-a-cronologia-da-propagacao-do-virus-descoberto-na-ch.shtml). Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

21 Novo Coronavírus (Covid-19): informações básicas. Biblioteca Virtual em Saúde Ministério da Saude, 2020. <https://bvsmis.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

22 <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/#fev2020>

Em Santa Catarina, o início do ano letivo de 2020 já estava previsto no calendário das escolas públicas estaduais, publicado no dia 09 de outubro de 2019, sendo anterior ao surgimento da nova variante do Coronavírus. Este calendário previu o início das atividades escolares no dia 06 de fevereiro, estendendo-se até o dia 20 de dezembro com o recesso escolar marcado entre os dias 20 de julho e 02 de agosto. Este calendário foi definido em parceria com a Federação dos Municípios de Santa Catarina (FECAM) e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).<sup>23</sup>

Tendo em vista que o calendário escolar já estava montado desde antes do surgimento da doença, o início das atividades nas escolas seguiu o planejamento feito no final de 2019 iniciando-se o ano letivo no dia previsto. Apesar disso, já no dia 16 de março de 2020 o governador de Santa Catarina, Carlos Moisés da Silva, decidiu pela suspensão por 30 dias das atividades escolares em todas as redes de ensino<sup>24</sup>. Esta suspensão ocorreu quando o estado possuía sete casos confirmados da doença, sendo regularizada no dia 17 de abril de 2020 através da publicação do decreto Nº 562 que estabeleceu Estado de Emergência por 180 dias.

A esta altura, as redes de ensino começavam a discutir alternativas para a continuidade das atividades durante a suspensão. A resposta adotada foi a realização de uma nova modalidade de ensino, o “Ensino Remoto”. Esta modalidade surgiu a partir da adaptação de dispositivos previstos na legislação Brasileira para o “Ensino à Distância”. Para entendermos a realização deste sistema de ensino, analisaremos esses dispositivos legais e como eles foram adaptados para a realização do “Ensino Remoto”.

### **1.1 – Legislações – Distinções entre Ensino Remoto e EAD.**

Antes de analisarmos os dispositivos legais relacionados à realização do ensino remoto, devemos ter em mente que estes dispositivos não são imutáveis e podem, conforme a necessidade imposta pelo desenvolvimento da pandemia, como por exemplo

---

23 Secretaria da Educação divulga calendário das escolas públicas de SC para 2020. NSCtotal, 2020. <https://www.nscotal.com.br/noticias/secretaria-da-educacao-divulga-calendario-das-escolas-publicas-de-sc-para-2020>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

24 Coronavírus: governo de SC suspende aulas em todas as redes de ensino. NSCtotal, 2020. <https://www.nscotal.com.br/noticias/coronavirus-governo-de-sc-suspende-aulas-em-todas-as-redes-de-ensino>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

a produção de atividades específicas para alunos sem acesso a meios digitais, ser revogados e alterados com o passar do tempo.

Um exemplo fundamental aqui é a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sancionada por Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Entre 1996 e 2020, sofreu o total de 56 alterações, sendo a última realizada no dia 03/09/2019. Com um total de 92 artigos divididos em nove títulos, a LDB fornece orientações que abrangem todos os aspectos legais da educação brasileira. Ela define as competências referentes à educação nas esferas federal, estadual e municipal, além de fornecer orientações para todos as modalidades de ensino existentes em território nacional.

A leitura realizada aqui da Lei nº 9.394/96 para a implementação do ensino remoto parte de esclarecimentos fornecidos pelo Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil (MEC). Estes, publicados no dia 31 de março de 2020, “esclarecem principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus” através da interpretação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<sup>25</sup>

No entendimento do CNE, os sistemas de ensino, coordenados pelas secretarias de educação e conselhos estaduais e municipais, poderiam autorizar a realização de atividades à distância em quase todos os níveis e modalidades da educação, ficando excluída apenas a educação superior. Essa liberação é baseada nas disposições presentes em dois artigos da LDB, sendo eles o artigo 32, §4º, referente ao Ensino Fundamental e art. 36, §11, referente ao Ensino Médio.

Com a aplicação destes artigos, as atividades realizadas à distância puderam ser organizadas e avaliadas, sendo válidas para o aproveitamento do ano letivo, ficando ao encargo de redes de ensino ou escolas a adequação metodológica e os recursos necessários para tal. Caso as atividades não pudessem ser realizadas à distância, era responsabilidade das escolas e redes de ensino a reposição de aulas e conteúdo.

---

<sup>25</sup>Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus. Portal MEC, 2020. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

Ainda segundo este entendimento, as instituições estaduais poderiam realizar suas atividades à distância através de aulas em ambientes virtuais pois essas estavam previstas por instrumentos legais, entre eles a LDB. Ao mesmo tempo instruiu que instituições que não adotassem o Ensino Remoto deveriam reorganizar seus calendários acadêmicos.

As atribuições específicas da União, estados, municípios e estabelecimentos de ensino foi regularizada através dos artigos 9º, 10º, 11º e 12º da LDB respectivamente. Segundo estes artigos, a União fica responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os demais entes federativos. Ela deve estabelecer, junto com os demais, competências e diretrizes que orientarão os currículos e conteúdos mínimos para a educação infantil, fundamental e médio, objetivando a formação básica comum a todos, dando auxílio técnico e financeiro no desenvolvimento de seus sistemas de ensino além de auxiliá-los. Além das atribuições acima, a União deve organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições federais de ensino em todos os Territórios.

Aos estados fica a responsabilidade de organizar, manter e desenvolver em seus sistemas de ensino e instituições oficiais, colaborando com municípios na organização da oferta de Ensino Fundamental, assegurando uma distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população de cada município a ser atendida e aos recursos financeiros disponíveis. Os estados também são responsáveis por baixar normas complementares para seus sistemas de ensino assegurando, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem.

As competências municipais, no que lhes compete, são muito próximas às estaduais, devem organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições oficiais próprios e integrá-los às políticas e planos educacionais da União e dos estados, baixar suas próprias normas complementares para seus sistemas de ensino, além de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, com prioridade para o Ensino Fundamental. Sua atuação em outros níveis de ensino é feita somente quando estiver atendendo plenamente sua área de competência. Municípios podem ainda optar por se integrar ou compor um sistema único de educação básica com sistema estadual de ensino.

Por sua vez, os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal, zelando pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, e recursos financeiros e materiais fazendo valer o

cumprimento dos dias letivos e horas-aula, sendo o mínimo de 800 horas distribuídas por 200 dias letivos para o Ensino Fundamental e médio.

Os estabelecimentos de ensino ainda devem articular-se com as famílias e a comunidade para a integração da sociedade com a escola. Além de informar pai, mãe ou responsáveis legais sobre a frequência dos alunos e, caso necessário, notificar ao conselho tutelar municipal a relação de alunos com 30% de faltas acima do percentual permitido por lei.

Apesar de não serem pensados especificamente como uma resposta para a Covid-19, uma vez que a LDB antecede em muito a crise sanitária, os artigos 8º, 9º, 10º, 11º e 12º corroboram os esclarecimentos fornecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Eles demonstram como, apesar dos limites colocados nos próprios artigos, os entes federativos têm uma certa medida de liberdade na organização de seus sistemas de ensino, podendo assim se organizar para responder aos desafios impostos pela crise sanitária.

Segundo os esclarecimentos fornecidos pelo CNE, ao mesmo tempo que define as responsabilidades dos entes federativos em relação aos seus sistemas de ensino, a LDB, prevê a possibilidade da implementação do ensino remoto em dois de seus artigos, sendo eles o artigo 32º, §4º, referente ao Ensino Fundamental, e artigo 36º, §11, referente ao Ensino Médio.

Ao citar o artigo 32º, pertencente à terceira seção da LDB que trata do Ensino Fundamental, o CNE fala especificamente da possibilidade da realização do Ensino à Distância como resposta a situações emergenciais, previsto no quarto parágrafo deste artigo. Ao mesmo tempo, o CNE faz referência ao artigo 36º, que faz parte da quarta seção da LDB, referente ao Ensino Médio, para justificar a realização do ensino remoto para esta etapa da educação. O artigo 36º estabelece o currículo para o Ensino Médio, composto pela Base Nacional Comum Curricular, organizado por meio da oferta de arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. O décimo primeiro parágrafo deste artigo define que para o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, sistemas de ensino podem reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório conhecimento comprovado através de:

“I – Demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (BRASIL, 2017)

Os esclarecimentos do Conselho Nacional de Educação, referentes aos artigos 32º e 36º da LDB, mostram que o Ensino Remoto foi aplicado através da interpretação dos dispositivos legais que abriram a possibilidade do uso do Ensino à Distância por sistemas de ensino como resposta a situações emergenciais e para o cumprimento de exigências curriculares.

Este sistema de ensino possui regulação própria através do decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Embora este decreto não seja citado nos esclarecimentos fornecidos pelo CNE, a realização do Ensino à Distância no Brasil, segue o disposto neste decreto.

"(...) considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos." (BRASIL, 2017)

Na educação básica, compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais, no âmbito da unidade federativa, a autorização de cursos e o funcionamento de instituições de ensino a distância nos termos do §4º do art. 32º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e §11 do art. 36º da mesma lei. O decreto define a oferta do Ensino Fundamental à distância em situações emergenciais para pessoas que estejam impedidas de acompanhar o ensino presencial por motivo de saúde.

Aqui não se diz que os artigos acima citados tenham sido criados como uma resposta a uma possível crise sanitária que obrigaria a suspensão das aulas como medida de contenção. Sua escrita é feita de maneira generalizante, abrindo a possibilidade para interpretações, para assim poder ser aplicado em diversas situações específicas, por exemplo, alunos com afastamento por doença em longos períodos, licenças maternidades ou, até mesmo, estudantes que moram em regiões de difícil acesso.

Ao adaptar os dispositivos legais citados, o CNE viabilizou a realização do Ensino Remoto sem a necessidade da produção de uma legislação específica para este processo que poderia atrasar a resposta necessária à pandemia, uma vez que em média a tramitação de um projeto de lei antes da pandemia era de 1000 dias<sup>26</sup>. É importante ressaltar que com o início da pandemia o processo de tramitação de leis mudou, ficando acertado tanto na Câmara quanto no Senado que apenas projetos que tratassem de temas relacionados ao Covid-19 e seus desdobramentos deveriam tramitar, reduzindo-se assim o tempo de tramitação para 15 dias<sup>27</sup>.

Deve-se observar aqui algumas diferenças fundamentais relacionadas à realização do Ensino Remoto e a definição de EAD<sup>28</sup> fornecida pelo decreto nº 9.057 pois, apesar de o Ensino Remoto ser fruto da interpretação das leis referentes a EAD, ele surge como uma resposta às necessidades específicas. Por exemplo, dar continuidade às atividades escolares, suspensas para evitar a dispersão do Covid-19, utilizando os meios necessários para levar o conteúdo a todos os estudantes.

Ao formular soluções específicas para alunos sem acesso a meios digitais, o Ensino Remoto se afasta da definição de EAD fornecida pelo decreto nº 9.057, que considera o EAD uma modalidade de ensino em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem mediados pela utilização de TICs.

Essa flexibilidade para atender aos estudantes que não tem o acesso aos conteúdos em EAD não é previsto nos artigos referentes a realização desta modalidade de ensino para Ensino Fundamental e médio na LDB e nem no decreto nº 9.057, mas a competência para fazer esta flexibilização é dada através das competências presentes no quarto título da LDB.

Todo este processo de adaptação só é feito devido às necessidades do enfrentamento da pandemia. Mas a existência de uma legislação específica para a adaptação do EAD demonstra que já havia debates sobre esta modalidade de ensino

---

26 “A velocidade com que a tramitação dessas proposições está ocorrendo também é outro desafio. Entre as propostas aprovadas entre março e maio, a média de tramitação é 14,5 dias. No período de normalidade, e considerando as proposições apresentadas entre 1990 e 2019, o tempo médio estimado foi de 1.279 dias para PECs e 1.263 dias para PLs e PLPs.” (MARCELINO. 2020)

27 MARCELINO, Daniel. Congresso: tempo de tramitação cai de mais de mil dias para apenas 15 dias. JOTA, 2020. <https://www.jota.info/legislativo/congresso-tramitacao-aprovometro-25052020>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

28 Educação a Distância.

muito antes do surgimento da pandemia, tendo em vista todo o processo de discussão nas câmaras legislativas para a criação e posteriormente a sanção de uma lei. Mas a pandemia trouxe novas demandas para estas leis que antes não poderiam ser imaginadas.

O decreto nº 9.057 define que o sistema de EAD é baseado no uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para a aplicação de seus conteúdos, ao mesmo tempo que prevê no seu Art. 4º “as atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso (...)” (BRASIL, 2017).

Essa aplicação é limitada à disponibilidade de dispositivos digitais para o acesso aos conteúdos. Por sua vez, o CNE reconhece a existência de limites para a realização do Ensino Remoto nos moldes da EAD regularizados no decreto nº 9.057.

Aqui se apresenta um ponto fundamental neste trabalho: o uso de TICs na aplicação do Ensino Remoto. A leitura conjunta dos esclarecimentos fornecidos pela CNE, a LDB e o decreto nº 9.057 mostram que o uso das TICs durante o Ensino Remoto está ligado diretamente à características de EAD presentes na interpretação do conjunto de leis fornecido.

### **1.1.1 – O uso de TIC’s e a educação.**

Devemos ressaltar que o uso de tecnologias no processo de ensino não é uma exclusividade do Ensino Remoto ou uma exclusividade do caso Brasileiro. Ao mesmo tempo em que o uso de novas tecnologias para o ensino é visto por alguns como uma solução para o esgotamento do sistema tradicional de ensino, outros tecem críticas a este respeito. Conforme Inés Dussel e Blanca Flor (2018):

“Na última década, programas de distribuição em massa de computadores e tablets foram lançados em países da América Latina (...) que buscavam promover a inclusão digital de amplos setores da população. Na maioria das vezes, estratégias de formação de professores e renovação curricular foram desenvolvidas em paralelo. Esses programas se baseavam no diagnóstico da ineficiência do sistema educacional e no esgotamento da forma tradicional de escola; sobretudo, do fracasso da pedagogia da aula simultânea, da aula magisterial e da memorização e exercício repetitivo. Diante desse

panorama desanimador da escolarização, os dispositivos digitais se apresentam como garantia da mudança educacional, pois permitem a criação de ambientes de aprendizagem personalizados, mobilizando alunos e professores e gerando métodos mais relevantes e atualizados.<sup>29</sup>” (DUSSEL; FLOR, 2018, p.143)

Em sua obra, estas autoras criticam a essa visão otimista do uso das tecnologias em sala de aula. Por exemplo: a aplicação superficial de conteúdos e exercícios com o uso de tecnologias digitais pode não levar à apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. Pesquisas utilizando a internet podem tornar-se um simples “copia e cola”, sem a devida problematização do que se foi solicitado. Além disso, mesmo que a pesquisa seja bem conduzida e problematizada, o tempo para sua realização pode ser um empecilho por se estender além do tempo normal da atividade escolar.

Para que as TICs colaborem com o ensino, seu uso prático deve ser muito bem pensado por professores durante a fase de planejamento das atividades. Ao planejar suas aulas, o professor deve levar em consideração diversos aspectos referentes às práticas em sala de aula, como por exemplo, o tempo para a aplicação do conteúdo planejado, os objetivos a serem atingidos com o uso destas tecnologias, a melhor maneira de investigar se estes objetivos foram atingidos e a retomada destes conteúdos em futuras oportunidades.

O uso das tecnologias em sala de aula como uma solução para um esgotamento nas práticas de ensino vem conduzindo, segundo Paulo Augusto Tamanini e Maria do Socorro de Souza (2019), uma série de mudanças nas práticas escolares uma vez que trabalhar conteúdos históricos com estas tecnologias, que são muito próximas ao dia a dia dos alunos, faz com que professores de história desenvolvam:

(...) por meio da *internet* e dos diversos recursos tecnológicos disponíveis na escola, estratégias mais ativas, que favoreçam, em linguagens e recursos familiares ao aluno – hipertexto, *webquest*, charges, *podcast*, jornais *on-line*, museus virtuais, mapas interativos, jogos educativos, simulações, animações, vídeos, blogs, fóruns etc. – a

---

29 En la última década se pusieron en marcha, en los países latinoamericanos, programas de distribución masiva de computadoras y tabletas (...) que buscaban promover la inclusión digital de sectores amplios de la población. La mayoría de las veces, se desarrollaron paralelamente estrategias de formación docente y renovación curricular. Estos programas se basaron en un diagnóstico de la ineficacia del sistema educativo, y del agotamiento de la forma escolar tradicional; sobre todo, del fracaso de la pedagogía de la clase simultánea, la lección magistral, y la memorización y el ejercicio repetitivo. Frente a este panorama desalentador de la escolarización, los dispositivos digitales fueron presentados como la garantía del cambio educativo porque permiten crear entornos de aprendizaje personalizados, movilizar a alumnos y docentes, y generar métodos más relevantes y actualizados.

desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos e acontecimentos históricos, disseminados nos livros oficiais, cotejando-os com pontos de vista diferenciados. (TAMANINI; SOUZA, 2019, p. 144).

Devemos, no entanto, tomar cuidado com esta visão excessivamente otimista da educação através das TICs. Como citado anteriormente, seu uso, quando mal aplicado, pode ser prejudicial, tornando o conteúdo superficial e sem a devida problematização. Outro ponto importante é que entendamos que o acesso a estas tecnologias não é algo uniforme, elas não atingem todos os indivíduos da mesma maneira, alguns vão ter amplo acesso a meios digitais, outros terão um acesso limitado e ainda existem aqueles que não possuem o menor acesso às tecnologias<sup>30</sup>.

Não é possível negar que as novas tecnologias estão gerando grandes mudanças dentro e fora dos muros escolares. Tanto professores como alunos têm suas práticas diárias moldadas pelo contato com as tecnologias, seja através de *e-mails*, músicas em formato digital, conteúdos voltados para o entretenimento através de sites de *streaming*, como *Netflix* e *Disney Plus*, entre outras tantas atividades. Mas devemos ter em foco que esse discurso pode ser usado para desqualificar a instituição escolar.

Segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), as escolas vêm sofrendo sérias acusações que podem ser divididas em quatro tipos: as escolas não preparam para vida na sociedade, as escolas são instituições controladoras, as escolas são chatas e desmotivam seus estudantes e, por fim, as escolas não preparam para o mercado de trabalho. Para os críticos da escola, a era digital e os ambientes virtuais de aprendizagem, somados às críticas postas acima, tornam o espaço escolar em algo redundante. Este argumento defende que a sala de aula é um espaço pré-digital que não pertence à atualidade.

A tecnologia, como, por exemplo, *smartphones* e internet móvel, mudou, de fato, o dia a dia dentro e fora da escola, seu uso colabora com os processos de ensino e aprendizagem. Portanto tecnologia e escolas não devem ser vistas como opostos, mas sim um conjunto que pode gerar ótimos resultados.

Mas os limites tanto de um como de outro devem ser reconhecidos. Por exemplo, o Ensino Remoto tem um alcance limitado, sendo necessário a reposição de

---

30 Domicílios com computador – Zonas Urbanas: 43%, Zonas Rurais: 57%; Acesso à Internet – Zonas Urbanas: 75%, Zonas Rurais: 51%; Domicílios com Computador e Internet – Zonas Urbanas: 41%, Zonas Rurais: 16%.

Pesquisa TIC Domicílios – 2019 Domicílios, disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>

aulas e conteúdos deixando claro que o espaço escolar não pode ser substituído por meios digitais.

Em Santa Catarina, o processo de implementação do ensino remoto é feito a partir da publicação do decreto Nº 562, de 17 de abril de 2020 (SANTA CATARINA, 2020.) Este decreto é uma resposta à crise sanitária advinda da pandemia de Covid-19 e declara o estado de calamidade pública em todo o território catarinense por um prazo de 180 dias. Este estado passou por diversas prorrogações, ficando decretado até o dia 28 de fevereiro de 2021, 317 dias entre a primeira publicação e a previsão de fim do estado de calamidade.<sup>31</sup>

O decreto declara, no artigo 8º, a suspensão em todo o território catarinense de diversas atividades até o dia 31 de maio de 2020;

“c) as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo” (SANTA CATARINA, 2020)

Este artigo passou por diversas alterações durante o ano de 2020. Estas são referentes à data de retorno as atividades presenciais. Inicialmente as aulas ficaram suspensas por tempo indeterminado, mas com o passar do ano novas datas foram marcadas para seu retorno. As alterações incluem a menção à necessidade de reposição de aulas.

No que se refere especificamente à educação, o governo do Estado, atendendo às atribuições garantidas através da LDB, passou, através da Comissão de Educação Básica, Secretaria de Estado da Educação, Defesa Civil e Secretaria da Saúde, a aprovar, a partir do dia 19 de março de 2020, uma série de medidas e pareceres referentes à educação presencial.

A preocupação inicial destes documentos é referente ao cumprimento da carga horária definida pela LDB, 800 horas distribuídas por 200 dias letivos. O parecer CEE/SC nº 146, aprovado em 19/03/2020, procura encontrar alternativas a fim de minimizar a necessidade de se repor aulas durante o período de quarentena.<sup>32</sup>

---

31 Este decreto é diretamente ligado à Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020) que regulariza as medidas de enfrentamento à emergência de saúde pública internacional dando poderes às autoridades para adotar algumas medidas, entre elas o isolamento e a quarentena.

32 Até aquele momento, previsto para 20 semanas. Para isso é necessário que as instituições ou rede de ensino do sistema estadual de educação reorganizem seus calendários escolares em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ainda no dia de 19 de março de 2020 foi publicada a resolução CEE/SC nº 009. Esta estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais para o cumprimento do ano letivo de 2020. Ela previa 30 dias de atividades não presenciais que deveriam ser coordenadas por gestores das instituições ou redes de ensino.

Estes deveriam colaborar com o corpo docente no planejamento e elaboração de ações pedagógicas e administrativas durante o período de suspensão das aulas presenciais, ajudando-os a propor materiais específicos para cada etapa ou modalidade de ensino organizando “videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais ou não que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa”(SANTA CATARINA, 2020). A avaliação destas atividades e conteúdos fica a critério do planejamento elaborado pelo docente.

Aqui já existem indicações mais específicas do uso de TICs e outras ferramentas típicas do universo virtual como resposta para a pandemia. O parecer CEE/SC Nº 146 trouxe em seu texto a interpretação de diversos artigos e resoluções favoráveis à aplicação destas tecnologias no ensino e fica evidente, até o momento, a existência da previsão da aplicação do EAD em todas as modalidades de ensino.

Mas é importante sempre ter em vista, conforme indicado anteriormente, que o Ensino Remoto com o uso de TICs e outras ferramentas virtuais não possui uma legislação própria, ele é uma resposta a uma situação emergencial que surge de uma interpretação bastante abrangente de leis específicas que não foram feitas pensando em uma crise sanitária como a Covid-19.

O uso destas ferramentas é reforçado com a publicação do parecer CEE/SC Nº 179 aprovado em 14/04/2020. Esta presta esclarecimentos às “metodologias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas”. Mantendo o entendimento presente no art. 3º, inciso III da Resolução CEE/SC nº 009/2020, mas faz um acréscimo importante, que indica a necessidade da impressão de materiais didáticos e/ou orientações para atingir alunos que não possuem acesso às plataformas digitais.

A realização do Ensino Remoto através destas plataformas é regularizada através da publicação da Portaria nº 924 de 23/04/2020. Em seu Art. 5º, fica decidido que as atividades escolares não presenciais serão disponibilizadas em plataformas virtuais de aprendizagem mediadas por professores para alunos que possuam acesso à internet, ao mesmo tempo que serão disponibilizados materiais impressos com atividades elaboradas por professores para alunos que não possuem o acesso.

A identificação dos alunos que possuem ou não a conectividade fica sob a responsabilidade de professores e equipes gestoras e, se necessário, cabe àqueles a escolha de permitir o uso de computadores e o acesso à internet nas dependências escolares. Em seu art. 6º, fica prevista a formação pedagógica online para aprimorar o uso das tecnologias pelas equipes docentes.

As demais resoluções, pareceres e portarias fazem referências específicas a medidas destinadas à retomada das atividades presenciais no decorrer de 2020, esse retorno fica em geral condicionado, como comentado anteriormente, à classificação de risco na matriz epidemiológico sanitária da Secretaria de Estado da Saúde.

## **1.2 – Escolas durante o Ensino Remoto**

Como visto no subtítulo anterior, estados e municípios têm, a partir das atribuições específicas conferidas pela Lei nº 9.394, de 1996, a liberdade de gerir seus próprios sistemas de ensino, organizando, mantendo e desenvolvendo seus sistemas de ensino além de baixar normas complementares.

Ao observarmos as medidas publicadas pelo Estado de Santa Catarina<sup>33</sup>, nota-se que a realização do ensino remoto é feita em primeiro momento com a preocupação de minimizar a necessidade de reposição de aulas após o período de quarentena. Para isso, o governo do estado delega às instituições ou redes de ensino, através dos gestores em colaboração do corpo docente, a função de elaboração de ações pedagógicas e administrativas durante o período de suspensão.

Assim sendo, é necessário que se pense o próprio papel da instituição escolar e do ensino de história perante a pandemia de Covid-19 em Santa Catarina. Aqui tecerei análises referentes ao papel social destas instituições e sua relação com as TICs. A investigação foi feita a partir do testemunho de professores disponíveis nos programas “Relatos da Quarentena” e “Profcast”.

O estudo destes programas teve uma dupla finalidade. A primeira foi entender, de maneira geral, como o Ensino Remoto foi vivenciado a partir do testemunho de indivíduos que trabalharam e foram afetados por esta modalidade de ensino nas suas

---

33 principalmente o decreto nº 562, de 17 de abril de 2020, decreto nº 724 de 17 julho de 2020, parecer CEE/SC nº 146, de 19 de Março de 2020, portaria nº 924, de 23 de Abril de 2020, e o parecer CEE/SC nº 179

atividades diárias. A segunda finalidade teve relação com o preparo para as entrevistas orais com quatro discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História Udesc pensando suas experiências no ensino remoto para disponibilização das mesmas em formato de *podcast* (ANEXO 03).

O programa “Relatos da Quarentena” é uma parceria entre o Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em conjunto com o Laboratório de Imagem e Som (LIS), da mesma instituição. Este programa traz entrevistas com 10 professores de história da rede de ensino de Santa Catarina relatando suas experiências pessoais durante o isolamento social.

Dividido em cinco blocos, o programa aborda diversos tópicos referentes à atividade profissional de professores de história durante a pandemia: a adaptação da casa para o trabalho remoto; a adaptação dos conteúdos escolares; a relação de professores e alunos com a tecnologia; o impacto do ensino remoto sobre o corpo feminino e como o ensino remoto tem afetado alunos e professores. Estes programas, disponíveis por meio do *YouTube*, fornecem relatos que possibilitam pensar diversos aspectos do ensino remoto em Santa Catarina.

É importante ressaltar o período em que o programa “Relatos de Quarentena” foi produzido. As entrevistas fornecidas pelos 10 entrevistados foram realizadas no início de maio de 2020, no início da implementação do ensino remoto em Santa Catarina, e publicadas a partir do dia 1º de julho de 2020.

Segundo o Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues<sup>34</sup>, inicialmente a ideia deste programa era a realização de quatro episódios de entrevistas, com cerca de 50 minutos cada. A edição destes programas foi fruto do trabalho de um estagiário do Laboratório de Imagem e Som Udesc, residente de Imbituba, apenas com os recursos próprios, sem a estrutura disponível no laboratório localizado no prédio da Faculdade de Educação – FAED Udesc. O produto final acabou se tornando cinco programas temáticos, com publicação semanal toda sexta-feira, com cerca de 13 minutos cada.

O primeiro episódio no dia 3 de julho de 2020, abordando a adaptação do ambiente de casa para o trabalho de professor, e a rotina de ensino à distância de cada professor; o segundo episódio, lançado no dia 10 de julho, abordou a adaptação dos conteúdos escolares para a situação atual e para o futuro pós-pandemia; o terceiro

---

34 Relato fornecido pelo professor para o autor desta dissertação durante a banca de qualificação realizada no dia 31 de agosto de 2021, com ajustes feitos através de trocas de e-mail.

episódio, lançado no dia 17 de julho, tratou da relação dos professores e dos alunos com a tecnologia, durante o período de reclusão. Estas datas foram obtidas através do Facebook do laboratório de Imagem e Som da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Conforme nos conta o Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues, a dinâmica do programa mudou após a publicação do terceiro episódio. Por se tratar de um programa publicado semanalmente, com acesso público, após a publicação do dia 17 de julho, o professor foi contactado, através do *WhatsApp* e por *e-mail*, por uma das entrevistadas e por uma professora universitária que lidava cotidianamente com os relatos de problemas de depressão de orientandas de Pós-Graduação.

Elas fizeram críticas pontuais à edição dos primeiros vídeos, dizendo que eles não deram ênfase aos distúrbios causados pela pandemia na vida profissional e pessoal das professoras e professores, incluindo em nível psicológico. O problema, conforme as críticas apresentadas, não estava no que foi dito, mas na forma como as falas foram editadas.

Como o professor trabalha com história pública e história do tempo presente, percebeu imediatamente o risco e a importância de ouvir e atender às demandas. Isso porque, de um lado, tinha o depoimento de uma entrevistada, e de outro, de uma professora pesquisadora da área de ensino de história. Fazer história “a quente”, produzir conhecimento não somente a partir de relatos de testemunhas vivas, mas principalmente pensar a narrativa histórica como uma produção colaborativa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, é uma das tarefas mais complexas para quem atua no campo da história do tempo presente.

A partir desta abordagem, o programa passou por uma reformulação e o roteiro dos dois últimos episódios foi repensado. O programa do dia 27 de julho de 2020 abordou a situação do ensino remoto de história em tempos de pandemia, destacando a situação sanitária, política e social no corpo feminino. Por sua vez, o último episódio, lançado no dia 3 de agosto de 2020, mostrou os desafios e angústias do ensino remoto tanto em professores quanto em alunos, evidenciando todas as dúvidas sobre a qualidade do aprendizado, as pressões políticas e a burocratização das atividades.

Por se tratar de um produto audiovisual, as entrevistas trazem não apenas os relatos puros e simples. Todas as 10 entrevistas foram realizadas através de ferramentas digitais, as mesmas utilizadas por estes professores para darem suas aulas, nas casas dos entrevistados, e elas nos dão um breve olhar das condições em que esses professores

exerceram suas funções profissionais. Os meios materiais utilizados pelos professores para as entrevistas foram notebooks, desktops e smartphones, em alguns casos, e devido às dimensões e a posição das imagens, é possível identificar o tipo do aparelho utilizado pelo entrevistado. Em sua maioria, os entrevistados utilizaram computadores.

Outro fato bastante importante se refere ao local escolhido pelos entrevistados para as entrevistas. Por estarem trabalhando remotamente, todos gravaram de suas residências, em alguns casos os professores ou possuíam, ou até mesmo organizaram espaços em suas residências para a realização do ensino remoto. Em outros casos é possível observar que a entrevista foi concedida em um espaço residencial não necessariamente organizado como ambiente de trabalho, como, por exemplo, um quarto com o berço de um bebê recém-nascido. Um exemplo desta adaptação se dá na fala da entrevistada Natalia Ferronato (2020);

“Eu montei um cenarozinho quando começou a pandemia pra gravar uns vídeos pros meus alunos, aí cada coisinha foi pensada assim, tem um pouco, tem um pouco de mim em cada coisinha.”  
(FERRONATTO, Relatos da Quarentena, 2020, Informação verbal)

Além disso, o contato com a imagem torna possível ter um entendimento maior dos sentimentos expostos pelos professores durante seus relatos. Suas angústias, receios, alegrias e anseios transparecem ainda mais através das expressões expostas. Por terem sido realizadas nos primeiros meses do ensino remoto, as entrevistas deixam transparecer o clima de incertezas vividos naqueles momentos.

Não havia, até então, uma definição de como seria o desenrolar das atividades escolares durante o ano, ou se as aulas seriam retomadas presencialmente. Não se sabia quais os perigos que o contato com materiais manuseados por pessoas possivelmente infectadas pelo vírus poderia trazer para os professores e seus familiares, comentando no caso das atividades físicas entregues por estudantes nas escolas e mais tarde recolhidas por professores para sua correção.

Juntamente a este programa analisamos o podcast “Profcast”. Este programa, disponível gratuitamente através da plataforma *Spotify*, é uma iniciativa da coordenação nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História com o Laboratório de Imagem e Som (LIS) da Udesc FAED, sob a coordenação do Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues. O projeto de entrevistas pretendeu a gravação de uma série de 15 podcasts nos quais docentes do Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, entrevistam sempre dois professores discentes do referido programa em assuntos referentes ao

ensino durante o período de pandemia. Em abril de 2022, quando do recolhimento dos dados, o programa estava em sua 13ª edição.

Este programa, por sua vez, não apresenta imagens por se tratar de um podcast, temos apenas as vozes dos entrevistados. Diferente do “Relatos da Quarentena”, as entrevistas para o programa “Profcast” foram realizadas entre outubro e novembro de 2020, portanto, a realidade vivida por estes professores já era diferente da exposta pelos participantes do “Relatos da Quarentena”.

Os entrevistados já haviam tido um período de adaptação para o ensino remoto, embora isso não queira dizer que as dificuldades e desafios enfrentados tenham sido amenizados. Já possuíam um entendimento melhor do desenvolvimento das atividades no decorrer de 2020, embora, pelo menos em Santa Catarina, ainda houvesse dúvidas sobre a retomada das atividades presenciais nas escolas.

É necessário entender que o Mestrado Profissional em Ensino de História é realizado em diversas universidades de diferentes estados brasileiros, portanto os relatos presentes no “Profcast” vêm de diversas partes do país. Apesar deste trabalho abordar especificamente a experiência no ensino remoto em Santa Catarina, os relatos de professores de história de outros estados em muito se assemelham aos fornecidos por professores entrevistados pelo “Relatos da Quarentena”. Além do mais, as ações realizadas em diferentes estados evidenciam as diferentes abordagens possíveis para o mesmo problema, variando em grande parte a situação socioeconômica dos estados brasileiros<sup>35</sup>.

Apesar de serem produtos diferentes, um audiovisual e um podcast, ambos os programas trazem entrevistas de professores de história que atuaram em sala de aula durante a realização do Ensino Remoto. Seguindo as orientações fornecidas por Sônia Maria Freitas (2006), ambos os programas podem ser descritos como programas de “História Oral Temática”, sendo que os depoimentos dos entrevistados têm um caráter topical e são realizados com um grupo específico de pessoas sobre um assunto em comum a todas, resultando em uma grande quantidade de informações que permitem a

---

35 Para tanto foi feita uma seleção de 5 episódios do podcast “Profcast” aos quais as temáticas abordadas se relacionavam com as questões expostas nos 5 blocos do programa “Relatos da Quarentena”. Sendo estes os programas: 01, sobre o impacto da pandemia no ensino de história na educação básica; 03, sobre o uso de plataformas digitais e por professores e investimentos públicos durante a pandemia; 06, sobre o ensino remoto e a expansão ou evidenciação das desigualdades sociais na comunidade escolar; 08, sobre a rotina profissional e pessoal dos professores e professoras durante o ensino remoto; 09, sobre os alunos e alunas que não conseguiram acesso ao ensino através de plataformas digitais.

comparação entre elas, apontando suas “(...) convergências, divergências e evidências de uma memória coletiva, (...)” (FREITAS, 2006, p.21 – 22 ).

Mesmo que ambos os programas sigam temas semelhantes, as diferenças em seus formatos permitem um olhar diferenciado da audiência em relação ao entrevistado. No programa “Profcast” temos contato exclusivamente com a voz dos entrevistados, pode-se sentir na sua entonação seus sentimentos referentes ao conteúdo da entrevista.

Por sua vez, o programa “Relatos da Quarentena” fornece um olhar muito mais pessoal sobre o entrevistado, seja pela escolha de roteiro ou pelo formato audiovisual. As entrevistas não mostram apenas detalhes técnicos referentes à atuação profissional dos professores, mas também mostram os detalhes do dia a dia durante a pandemia, todos os desafios, angústias, e alegrias vividos neste início de pandemia.

Os entrevistados relatam as adaptações necessárias nas suas residências, não apenas nos cômodos, mas também do dia a dia, devido ao afastamento das relações familiares durante os momentos de aulas ou as aproximações devido à maior vivência entre os membros da residência. Ouvimos sobre os momentos vividos no seio familiar, nascimentos e mortes, as interações entre os membros, divisões das atividades domésticas, conversas durante as refeições, separação entre os ambientes de trabalho dos moradores. Os entrevistados demonstraram, com toques de angústia, como as barreiras existentes entre local de trabalho e local de descanso desapareceram diante das imposições do Ensino Remoto.

A presente dissertação foi escrita no decorrer da pandemia de Covid-19. Seu desenvolvimento se iniciou no começo de 2020, durante a fase de projeto, e seu texto foi escrito a partir de 2020, contemporâneo ao contexto da pandemia. Além dos registros audiovisuais já citados, neste período alguns estudos de caso começaram a ser publicados por pesquisadores em dossiês temáticos referentes ao ensino durante a pandemia. Estas publicações encontram espaço nas revistas Retratos da Escola, Revista Estudos Históricos e na revista Fronteiras.

### **1.2.1 – A tecnologia durante o Ensino Remoto.**

Um dos primeiros objetivos do Ensino Remoto em Santa Catarina, através de aulas não presenciais, foi encontrar alternativas a fim de minimizar a necessidade de

reposição de aulas após o período de quarentena<sup>36</sup>. Essa questão se tornou fundamental para a validação do ano letivo devido à necessidade com cumprimento da carga horária mínima exigida pela LDB.

Segundo a professora Karla Vieira (2020)<sup>37</sup>, houve um aumento da pressão por parte da secretaria de educação, coordenadoria regional de ensino e das gestões escolares pelo cumprimento de uma burocracia em “alimentar”<sup>38</sup> este espaço virtual.

“o nosso ofício tem sido bastante tensionado, a gente vive no campo de tensão e é muito por conta das pressões da própria secretaria de educação, da coordenadoria regional de ensino e das gestões, por conta de que a gente precisa dar conta de cumprir a uma burocracia, esse espaço virtual, ele precisa ser alimentado” (VIEIRA, 2020, Relatos de Quarentena, Informação verbal)

O relato da professora faz parte de um contexto maior, o aumento da carga de trabalho dos professores durante o Ensino Remoto. Anteriormente à pandemia, o uso de diários de classe online era uma atividade comum. Ao final do ciclo letivo<sup>39</sup>, é necessário que este sistema tenha recebido todas as informações referentes às notas, recuperações e atividades desenvolvidas.

Mas durante a pandemia houve um aumento na exigência pelo detalhamento destas informações. Ao mesmo tempo que decorreu no aumento da carga de trabalho, segundo Márcia Luzia Sartor Preve (2020), isso permitiu que os pais acompanhassem muito mais as atividades realizadas pelos alunos durante o Ensino Remoto.

O uso desse tipo de ferramenta demonstrou um fator interessante do ensino em Santa Catarina: a burocratização do profissional da educação. Um exemplo desta carga burocrática se dá no planejamento semanal/quinzenal a que professores devem constantemente atualizar, estes devem seguir uma estrutura bastante completa baseada na Base Nacional Curricular Comum, além de constar as metodologias e formas avaliativas.

Além do mais, para que seja feito o “lançamento” das atividades realizadas, é necessário que o professor esteja atento ao trabalho dos demais professores da turma,

---

36 parecer CEE/SC nº 146 de 19 de Março de 2020 e Portaria nº 924 de 23 de Abril de 2020

37 Graduada em História pela UFSC, Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdi pela FDB, Mestrado profissional em Mestrado Profissional em Ensino de História pela Udesc e atualmente faz Doutorado em História pela mesma universidade. Professora de História com atuação em turmas de Ensino Fundamental e Médio na E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara no município de Florianópolis.

38 Gíria utilizada por professores e equipes escolares..

39 Em Santa Catarina, a partir de 2019, passou-se a dividir o ano letivo em um ciclo trimestral, mas segundo Márcia Luzia Sartor Preve, em sua entrevista ao “Profcast”, devido à pandemia, passou-se a adotar o ciclo semestral.

uma vez que o sistema apenas permite que duas atividades sejam aplicadas por turma em um único dia, não podendo ser realizado o “lançamento” de uma terceira nota com a mesma data.

A burocracia referente a espaços virtuais também é associada ao uso de ferramentas típicas do universo virtual. A validação das aulas não se dá apenas em termos burocráticos, a produção de materiais virtuais para o ensino não presencial e a sua adaptação para alunos sem acesso à ferramentas digitais também é atrelada a validação deste conteúdo.

Em Santa Catarina, essa adaptação de conteúdos se iniciou a partir da Portaria n° 924 de 23/04/2020. Esta define que atividades não presenciais serão disponibilizadas em plataformas virtuais de aprendizagem. A mediação destas plataformas fica sob responsabilidade de professores que devem “postar” regularmente atividades e aulas. Seu uso visa atender a alunos com acesso a meios digitais, enquanto aqueles que não os possuem devem receber materiais impressos nas unidades educacionais. Esta mesma portaria prevê a formação pedagógica para professores no que tange ao uso das tecnologias.

A partir do relato de Márcia Luzia Sartor Preve (2020)<sup>40</sup>, temos um rápido vislumbre da formação fornecida. Segundo a professora, o fechamento oficial das escolas aconteceu no dia 19 de março, embora já no dia 17 as atividades tenham sido interrompidas, pois os pais mantiveram os alunos em casa.

Para Márcia Luzia Sartor Preve (2020), o processo de adaptação das aulas foi feito rapidamente, mas a formação foi realizada na terceira semana após a interrupção das aulas. Ainda segundo Preve (2020), o processo de formação durou duas semanas abordando quais ferramentas seriam utilizadas e seus recursos. Esse processo de formação, segundo Karla Vieira (2020), foi algo bastante tecnicista, que visava ensinar o professor a utilizar as ferramentas digitais existentes, mas sem uma discussão pedagógica e de políticas educacionais.

Em Santa Catarina as plataformas escolhidas para as aulas síncronas foi o *Google Sala de Aula*. Esta ferramenta já existia antes da crise sanitária da Covid-19 e seu uso apresentou diversos desafios para professores e alunos. Entre estes, estavam a adaptação da casa de professores a novas atividades, meios eletrônicos incompatíveis com os

---

40 Disponível nas plataformas: Spotify; Google Podcast; Castbox; Overcast; Pocket Casts; Radio Public; Breaker; Anchor; Youtube

programas utilizados, limitações referentes à quantidade de aparelhos eletrônicos por famílias ou aos planos de dados para o acesso ao Ensino Remoto e alunos sem nenhum acesso a meios digitais ou planos de internet, demandando assim uma segunda adaptação dos materiais para a impressão nas unidades escolares.

Como visto anteriormente, o Ensino Remoto foi uma adaptação da legislação referente ao Ensino a Distância que antecedeu a crise sanitária. Ao mesmo tempo, o uso de ferramentas digitais nas escolas também é anterior a esta crise. Pierre Lévy (1999), em suas discussões sobre a Cibercultura, faz comentários referentes a Aprendizagem Aberta e a Distância. É necessário esclarecer aqui que Lévy (1999) faz seus comentários pensando essencialmente em cursos secundários, universidades e formação profissional, isso não invalida sua contribuição nesta pesquisa pois suas posições são corroboradas por outros autores que trabalham o ensino a partir de tecnologias digitais na educação básica<sup>41</sup>.

Para Lévy (1999), os sistemas de ensino secundário encontram-se saturados devido a uma maior demanda por cursos de formação profissional. Segundo ele, não será possível aumentar o número de professores proporcionalmente à demanda;

“Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. Audiovisual, “multimídia” interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino a distância repousando essencialmente em material escrito, tutorial por telefone, faz ou internet... todas essas possibilidades técnicas, mais ou menos pertinentes de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do “ensinado”, podem ser pensadas e já foram amplamente testadas e experimentadas.” (LÉVY, 1999 p.169)

Tecendo comentários relacionados às gerações que nascem com acesso a tecnologias digitais, Wim Veen e Bem Vrakking (2009) desenvolvem o conceito de Homo Zappiens<sup>42</sup>. Para os autores, essa geração possui um controle maior do seu destino do que as gerações anteriores pois o indivíduo recebeu as ferramentas, neste caso a tecnologia, para fazê-lo, tendo a sorte de dispor dela para ampliar sua mente e utilizando-a para seu sucesso.

---

41 Entre os autores que trabalham esta temática estão: Carlos Augusto Lima Ferreira, Carlo Ginzburg, Fabio Chang de Almeida, Jose Armando Valente, Jose Manuel Moran, Pedro Demo, Rosana Pereira, Vani Moreira Kenski.

42 Wim Veen e Bem Vrakking tecem seu termo Homo Zappiens pensando na tendência de jovens não manterem atenção em uma atividade por um período longo. Ele faz uma metáfora com o trocar de canal de uma televisão, em um “zap” o jovem vai de um canal a outro e em seguida a um próximo.

Buyng-Chul Han (2015) oferece outra perspectiva da sociedade que se construiu nos últimos anos comparando a sociedade surgida no começo do século XXI com a sociedade existente no século anterior, a partir de uma perspectiva patológica. Para este autor, a sociedade do século XX viveu um período de ação imunológica, de ataque e defesa, do eu em minha sociedade contra o outro, comparando-a um patógeno. Para Buyng-Chul Han (2015), a sociedade moderna que surge no século XXI se afasta deste esquema e encontra em si mesma um sistema dominado pelo igual, ao qual não há defesa.

“Num sistema onde domina o igual só se pode falar de força de defesa em sentido figurado. A defesa imunológica volta-se sempre contra o outro ou o estanho no sentido enfático. O igual não leva à formação de anticorpos. Num sistema dominado pelo igual não faz sentido fortalecer os mecanismos de defesa. (...)” (HAN, B-C, 2015, p.10)

Esse novo sistema cria um exagero de positividade que é tóxico para o indivíduo, tal posituação do mundo faz surgir novas formas de violência que são refletidas na possibilidade de fracasso, o que leva o sujeito a se esforçar cada vez mais, podendo se esgotar nesse processo. “A violência da positividade não é privativa, mas saturante; não é excludente, mas exaustiva. (...)” (HAN, B-C, 2015, p.12)

Buyng-Chul Han (2015), analisando a sociedade disciplinar de Foucault, entende que a sociedade atual é uma sociedade do desempenho, na qual os sujeitos que nela vivem são chamados de “sujeitos de desempenho e produção”. Essa sociedade é positivada, ela aboliu a negatividade do século anterior e a substituiu pelo “yes, we can”.

“A sociedade de desempenho vai desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O pode ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. (...) A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados.” (HAN, B-C, 2015, p.15)

A perspectiva colocada por Buyng-Chul Han (2015) demonstra uma outra face dessa sociedade surgida no século XXI. É inegável que estamos hoje lidando com jovens com maior controle sobre seus destinos, com acesso a novas ferramentas utilizadas ao seu proveito. Mas devemos sempre ter em consideração que este jovem passa por uma série de pressões e exigências que se refletem no seu comportamento e modo como veem o mundo. Apesar de o jovem ter mais controle sobre o seu destino, ao mesmo tempo ele é perpassado por pressões sociais, pela exigência de fazer mais e de

atingir maiores metas, a exigência do sucesso satura aqueles que não conseguem com o fracasso.

Também deve-se levar em consideração neste ponto a realidade social e econômica em que os jovens estão inseridos, condições estas que influenciam nas possibilidades de decisões da juventude. É possível perceber, por exemplo, a partir das entrevistas fornecidas por professores no âmbito desta dissertação, o quanto a falta de acesso a meios digitais limitou a aprendizagem dos jovens que se encontram em condições de fragilidade.

Para Veen e Vrakking (2009), o desenvolvimento tecnológico aumenta o leque de informações disponíveis para o aprendizado;

“Há mais informações disponíveis a partir das quais se pode criar conhecimento. Há mais meios disponíveis para comunicação de competências e para a negociação de valores. Há novas formas de ambientes virtuais que oferecem um suporte mais refinado para simulação e jogos.” (VEEN; VRAKKING, 2009, p.83)

Seguindo esta linha, os autores relatam que há uma mudança na motivação por aprender, os novos espaços criados para que indivíduos se especializem estão possibilitando o surgimento de sujeitos que utilizam sua “(...) autoconsciência, autocontrole e autoexpressão para determinar seus próprios objetivos de aprendizagem” (VEEN; VRAKKING, 2009, p.90). Essa possibilidade faz surgir um ressentimento destes indivíduos que veem as escolas e a educação tradicional como instituições arcaicas.

Veen e Vrakking (2009) consideram que, na maior parte dos sistemas educacionais, ainda há a manutenção de valores tradicionais. Os autores não veem essa situação com maus olhos, pois eles consideram que a sociedade não está pronta para mudanças muito rápidas, mas afirmam que é necessário que haja uma mudança que acompanhe as alterações da própria sociedade. Quanto mais a sociedade se informatiza, mais as escolas devem acompanhar este ritmo.

Ao lermos Veen e Vrakking (2009), percebemos que ambos possuem um ponto de vista bastante positivo quanto ao uso de tecnologias digitais nas escolas. Seja como a solução para o esgotamento das capacidades dos sistemas de ensino de atender a uma grande gama de indivíduos, como colocado por Pierre Lévy (1999), ou para atender às mudanças de uma geração cada vez mais no controle do seu próprio processo de aprender, na opinião de Wim Veen e Ben Vrakking (2009).

Aqui se concorda que o uso de tecnologias no ensino é um processo sem volta. Ele se iniciou há décadas e vem evoluindo a cada ano, conforme a tecnologia se aprimora, os aparelhos se miniaturizam e os planos de dados tornam-se mais confiáveis e acessíveis. As tecnologias digitais ultrapassam os muros das escolas e devem ser vistas como aliadas aos processos de ensino e aprendizagem.

A existência de tecnologias digitais e de ambientes virtuais de aprendizagem é utilizado como argumento, segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), para críticas direcionadas às escolas como espaços redundantes, onde o aprendizado está ligado a um tempo e um espaço que não é mais necessário à luz das inovações. Para os críticos, o uso das tecnologias torna o espaço da sala de aula um local obsoleto por estar imerso na ideia de passividade, tédio e constantes desapontamentos. Neste ponto de vista as escolas acabam tornando-se reproduções do mundo pré-digital, inadequado à atualidade, afastada da sociedade, consolidadora de uma ordem desmotivadora para a juventude e deslocada do mercado de trabalho.

Aqui não se afirma que Pierre Lévy (1999) e Wim Veen e Ben Vrakking (2009) são críticos das instituições escolares e que usam seus argumentos para defender o fim da escola, muito pelo contrário, os autores defendem o uso das tecnologias para melhorar a educação e não para substituí-la. Chama a atenção que a mesma opinião sobre o uso das tecnologias digitais nas escolas pode ter tanto a finalidade de melhorar a educação quanto a de defender o fim das instituições escolares.

Deve-se ter cuidado sobre esse olhar excessivamente positivo perante o uso das tecnologias em sala de aula, pois ele não é apenas um discurso, pode-se acarretar em diversos ataques por não se adaptarem à nova realidade e, segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), isto representaria um sério risco à função social das escolas, mesmo aparentando um discurso que visa sua melhoria.

Sim, as escolas são lugares de aprendizado, os alunos que as frequentam diariamente estão lá para aprenderem e se desenvolverem intelectualmente, e sim, as tecnologias podem, quando devidamente aplicadas e mediadas, contribuir para a educação. Mas não podemos desconsiderar que a escola também é um lugar fora do tempo da casa e do trabalho, é o local onde o que se aprende não deve estar necessariamente direcionado para um emprego específico no futuro, mas sim para abrir possibilidades ao aluno. É um espaço de socialização entre diversas gerações e experiências.

A realização do ensino remoto evidenciou as limitações na aplicação destas tecnologias de maneira massiva em um curtíssimo período. Esta limitação se reflete de maneira diferente na escola, nos professores, nos alunos e pais. No caso da escola, duas situações ficam bastante evidentes: seu papel social durante o período da crise sanitária da Covid-19 e as limitações materiais das escolas. Para entendermos estas limitações voltaremos aos relatos prestados por professores nos programas “Relatos da Quarentena” e “Profcast”.

O papel social das escolas durante a realização do ensino remoto em Santa Catarina fica evidenciado nos “Relatos da Quarentena”. A professora Anne Peixer (2020)<sup>43</sup>, sendo entrevistada de sua casa em Blumenau, com uma pilha de livros ao seu redor, relata que seus alunos sentem falta da escola como um espaço de sociabilidade.

O espaço escolar é muito mais do que um local para o ensino, as escolas não podem ser resumidas a um conjunto de salas com cadeiras e um quadro, o palco do professor frente aos alunos. As escolas são espaços onde ocorre a socialização de alunos, professores, equipe pedagógica, é um espaço de acolhimento, é um lugar de refeição<sup>44</sup>.

Deve-se evitar aqui uma velha dicotomia entre tecnologia e interação física. Segundo Wim Veen e Ben Vrakking (2009), a tecnologia não tem, ainda, o potencial para substituir a interação física para o Homo Zappiens, é normal utilizar todas as formas de comunicação possível, seja um *e-mail*, um telefone ou uma conversa cara a cara;

“Falando de maneira objetiva, estamos em parte certos, no sentido de que a tecnologia ainda não pode substituir integralmente o “olhar e o sentir” presente nas atividades físicas. Porém, enquanto ajustamos nossas próprias convenções a essa nova tecnologia, a nova geração de crianças já criou suas próprias convenções” (VEEN; VRAKING, 2009, p.82)

Segundo Wim Veen e Ben Vrakking (2009), apesar de tratarmos de uma geração acostumada a se comunicar através de meios digitais, esta comunicação não substitui o contato humano, ela o amplia e modifica as vias utilizadas para tal. Mas durante o

---

43 Graduada em História pela FURB, Especialista em Gestão do Cuidado para uma Escola que protege pela UFSC, Mestrado em História pela Udesc e atualmente faz doutorado em História pela mesma instituição. Professora de História no município de Blumenau, atuando na rede pública de ensino estadual na E.E.B. Prof. João Widemann.

44 ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. Secretaria de Estado e Educação, 2020. <https://www.sed.sc.gov.br/pais-alunos-e-comunidade/6599-alimentacao-escolar>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

ensino remoto, professores de Santa Catarina, nos “Relatos da Quarentena”, e de outros estados brasileiros, no “Profcast”, relataram a angústia de alunos que sentiram a falta do espaço de socialização oferecido pela escola, não só para encontrar amigos, mas também para atividades longe das obrigações familiares.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) trazem à tona uma discussão bastante pertinente sobre o “tempo escolar”, a “função da escola” e o uso das tecnologias no ensino. Segundo estes autores, as escolas têm, em sua origem, a função de fornecer o “tempo livre”, não produtivo, separado das obrigações sociais. Para eles, este “tempo livre” fornecido pelas escolas é um ponto central que justifica uma série de ataques sofridos por ela.

Estes autores colocam que as críticas tecidas às escolas são direcionadas a um “desperdício” do tempo escolar e a um descolamento dos “conteúdos” escolares daquilo que se considera necessário para o aluno. O tempo é desperdiçado pois não está preparando o aluno para a vida, ou o tempo das escolas está a serviço do capital econômico, este é perdido pois as escolas desmotivam os alunos que não veem o aprender como uma atividade divertida e desafiadora e por não preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Estas críticas produzem uma série de demandas para a escola. Exige-se que seja mais centrada no aluno, que desenvolva seus talentos, que seja útil ao mercado de trabalho e à sociedade, motivando os alunos a partir de uma educação baseada em evidências. É necessário que se chame a atenção para uma questão de extrema importância referente a este “tempo livre” fornecido pelas escolas durante o ensino remoto.

Esta modalidade de ensino não atinge todos os alunos de maneira igual, esta situação é muito presente no relato fornecido por professores do “Profcast”. O tempo das escolas é subtraído de estudantes durante esse período para o mundo do trabalho. Alunos e alunas são chamados para responder às necessidades impostas por suas famílias com a diminuição da renda. Além disso, o trabalho doméstico, especialmente no caso de alunas, sequestra o tempo destes estudantes, refletindo no desengajamento e abandono das atividades remotas.

Um exemplo disso vem do relato de Elisangela Coêlho da Silva (2020)<sup>45</sup>, comentando as demandas que o ensino remoto impôs a alunos e pais. Segundo Elisangela, os alunos não conseguem o respeito ao tempo das atividades em casa, pois devem auxiliar a família nas tarefas domésticas ou até mesmo iniciar uma carreira remunerada por escolha própria ou dos pais.

Ana Karlla Messias (2020)<sup>46</sup> e Elton Nogueira (2020)<sup>47</sup> comentam que pais procuraram professores para comentar sobre questões domésticas. Segundo Messias, os pais relataram que seus filhos não teriam condições de acompanhar as aulas pois deveriam assumir funções domésticas durante a pandemia. Ainda para Messias, os professores tentam fazer o acolhimento para que pais não afastem os estudantes das atividades escolares.

Por sua vez, Nogueira (2020), comentando o contato com os pais, diz que este contato virou um espaço para compartilhar as preocupações das famílias com cortes de luz e demissões. Segundo Nogueira, o principal motivo para a evasão escolar neste período foi o trabalho: alunos passaram a procurar emprego para auxiliar no sustento da residência, situação que, segundo ele, tenderia a se agravar com o fim do auxílio emergencial oferecido pelo Governo Federal.

Outra função assumida por escolas durante este período foi a procura e acolhimento de estudantes que, por diversos motivos, tenham abandonado o ensino remoto. Não se afirma aqui que as escolas em tempos “normais” já não exercessem esta função, mas sim o contrário. Entre as incumbências atribuídas a escolas pela Lei nº 9.394, de 1996 (LDB) no seu 12º artigo, parágrafos VI, VII e VIII, as escolas tem a obrigação de se articular com famílias e comunidades, além de informar pais, mães, conviventes ou não com seus filhos e responsáveis legais sobre a frequência e rendimento destes estudantes. As escolas ainda devem notificar o poder público, através do conselho tutelar do município, alunos com faltas acima de 30% do permitido em lei.

---

45 Graduada e Especialista em história e Mestra em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFPE). Professora da rede pública estadual de Pernambuco. Experiência em Ensino de História na Educação Básica.

46 Mestranda pela universidade federal de Sergipe UFS, Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de Educação São Luiz, Graduada em licenciatura plena pelo departamento de História da Universidade Estadual de Alagoas. Supervisora (atualmente colaboradora) do PIBID/HISTÓRIA UNEAL, Projeto de Ensino-pesquisa e extensão no período de 2012/2017 na Escola Manoel Humberto da Costa, e na escola Djalma Matheus Santana onde leciona História pela rede municipal de Arapiraca como professora efetiva desde 2010, Formadora dos Professores de História de Arapiraca.

47 Malaquias Licenciado em Ciências Sociais e História. Professor efetivo da rede Estadual do Rio de Janeiro, lecionando História e Sociologia nos municípios de Cabo Frio e Niterói.

Mas segundo os relatos fornecidos, principalmente no programa “Profcast”, esse amparo tornou-se muito mais fundamental durante a pandemia.

Felippe Estevam Jaques (2020)<sup>48</sup> relata que a procura por alunos evadidos varia de escola para escola no Paraná. Em alguns casos, as próprias escolas fazem a procura, enquanto em outros a responsabilidade fica a cargo de professores. Por sua vez, Márcia Luzia Sartor Preve (2020)<sup>49</sup> relata que a coordenação pedagógica faz o trabalho de conversar com os pais, mas, ao mesmo tempo, o professor acaba fazendo esta procura.

As escolas também são fisicamente limitadas no uso de tecnologias digitais. Analisando a pesquisa TIC Educação de 2019<sup>50</sup>, podemos perceber alguns pontos interessantes. Segundo esta pesquisa, uma média de 99% das escolas urbanas possui computador, na zona rural esta média cai para 49%. 59% das escolas em zonas urbanas possuem laboratórios de informática enquanto apenas 16% das escolas em zonas rurais possuem estas salas.

Quanto à formação para o uso de computador e internet durante atividades de ensino e aprendizagem em zonas urbanas os números são bastante variados. 25% das escolas possuem até 20 professores preparados, 12% de 21 a 40 e apenas 4% possuem mais de 40 professores com formação para este uso. Em zonas rurais, apenas 18% das escolas tiveram programa de formação de professores para uso do computador e da internet em atividades de ensino e de aprendizagem

Percebe-se, a partir desta pesquisa, duas situações interessantes. Primeiro, a disparidade entre escolas urbanas e rurais no acesso a tecnologias, além da localização delas nas escolas, e em segundo lugar, o preparo de professores para o uso das TICs em sala de aula. A falta dos meios digitais nas escolas e o despreparo do professor neste período foram grandes empecilhos para a realização do Ensino Remoto. Segundo Anne Peixer (2020), as escolas não estavam instrumentalizadas com as tecnologias necessárias para o ensino remoto.

---

48 Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Graduado em Filosofia pela Universidade Paranaense (2019). Atualmente trabalha para a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Colégio Estadual Helena Kolody

49 Mestre em Ensino de História – ProfHistória, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, concluído em novembro de 2020.

50 TIC Educação. cetic, 2020. <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

Nas escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino, essa situação se agravou devido à extinção do cargo de professor de Informática na rede estadual<sup>51</sup>, o que desativou diversas salas de informática nas escolas catarinenses. Márcia Luzia Sartor Preve (2020), em seu depoimento concedido ao “Profcast”, afirma que essa desativação teve reflexos durante a crise sanitária pois tanto professores quanto alunos perderam a oportunidade do contato com as tecnologias digitais.

### **1.3 – Professores e o Ensino Remoto – Possibilidades e desafios das TICs**

Quando aprendemos a ser professores e por que ensinamos e avaliamos? Estas são questões importantes a serem pensadas ao analisarmos a nossa profissão. Maurice Tardif (2010) dedica-se a entender a formação dos saberes docentes e percebe alguns pontos interessantes.

Em primeiro lugar, estes saberes não se constroem exclusivamente nos bancos universitários, eles vêm dos mais diversos locais de vivência do professor e, segundo Tardif (2010), é nos primeiros cinco anos de atuação em sala de aula que professores constroem seu arcabouço metodológico.

Tardif (2010) explana que o professor é essencialmente alguém que possui um conhecimento e que tem por profissão transmitir<sup>52</sup> este conhecimento a outros. O autor define os saberes docentes como um conjunto “(...) plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36).

Estes saberes adquiridos na formação profissional, nos bancos das universidades, cursos de formação continuada e currículos escolares se misturam aos obtidos através das experiências de cada professor, tanto aquelas vividas antes de nos tornarmos professores, afinal todos já fomos alunos, quanto aquelas que adquirimos na

---

51 Secretaria de Educação estuda extinguir 1,2 mil vagas para professores de informática em SC. nsctotal, 2020. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/secretaria-de-educacao-estuda-extinguir-12-mil-vagas-para-professores-de-informatica-em-sc>. Acesso em: 14 de Jun. de 2022.

52 Embora Tardif coloque que o professor tem por profissão a transmissão do conhecimento, o campo do ensino de história busca repensar essa prática, trazendo o aluno para o primeiro plano e atuando junto a ele para a construção de um conhecimento e um pensamento histórico que possua significado para o estudante e saia de uma lógica puramente conteudista.

nossa própria prática profissional dentro das salas de aula e em contato com outros professores.

“Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2010, p.39).

Este ser professor implica em um modo de ser pessoal que se apresenta em comentários feitos, por exemplo, por Natália Ferronato<sup>53</sup> e Artur Rodrigues (2020)<sup>54</sup>. Ferronato relata que:

“a gente não deixa de ser professor que tá em casa, ao contrário quando a gente assiste um filme, quando a gente está jogando o jogo, quando a gente está lendo livro, quando a gente tá vendo uma imagem, mesmo quando está fazendo uma viagem, vídeo no youtube que a gente está assistindo, tudo isso parece uma possibilidade de aprendizado para a gente e a gente não tem um modo off. Isso veio, tá dentro da gente sim, é pensar, planejar sempre em todos os momentos” (FERRONATTO, 2020, Relatos da Quarentena, Informação verbal)

Rodrigues (2020) vai mais além, frisando que os professores são dedicados à educação, embora a qualidade dela não dependa exclusivamente deles.

Segundo Tardif (2010), professores tendem a valorizar os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional e que não se originam da sua formação curricular. São saberes que se integram à prática e formam um conjunto de representações que professores utilizam para compreender e orientar suas atividades cotidianas. A objetividade dos saberes de professores não ocorre na sua aplicação em sala de aula, estes se tornam objetivos a partir da troca de experiências com seus pares que as validam a partir das suas próprias.

Para Tardif (2010), os professores formam seus saberes profissionais em diversos momentos. Eles são adquiridos socialmente e influenciam no modo como o professor realiza seu trabalho. Para o autor, adquirimos nossos saberes profissionais na vida pessoal, em convivência com nossa família que influencia nossa socialização primária; na nossa formação escolar enquanto somos alunos; durante nossa formação

---

53 Graduada em História pela UFSC, Mestrado profissional em andamento em História pela Udesc. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

54 Graduado em História pela FACVEST, Mestrado profissional em Mestrado Profissional em Práticas Transculturais pela FACVEST, Mestrado profissional em andamento em História pela Udesc. Professor da rede pública de educação básica de Santa Catarina. Professor no colégio Sigma de Lages.

profissional universitária, estágios e cursos de reciclagem; utilizando os saberes dispostos em materiais didáticos como ferramentas para nossas aulas; e, por fim, dos saberes provenientes de nossa própria experiência na profissão, das nossas práticas escolares e da troca com pares.

Mas, durante o ensino remoto, essa aquisição e aplicação dos saberes profissionais é testada, professores passam a adotá-la em suas atividades práticas externas ao universo escolar e mais relacionadas ao dia a dia. Por exemplo, Marcia Luzia Sartor<sup>55</sup> relata que nesse momento o professor virou artista, não que ele já não fosse antes das aulas remotas.

Para ela, o professor virou *youtuber*, teve que aprender a produzir vídeos e postá-los. Durante o período de aula online, através do *Google Meet*, não havia tempo hábil para completar a exposição dos conteúdos, o professor passou a utilizar recursos digitais para complementar as aulas, além de dar liberdade para os alunos procurarem fora do horário de aula. Ela encaminha a leitura das informações do tema, recorte de livro ou vídeo, em seguida conversava com alunos através do *Google Meet*, sempre dando abertura para perguntas, mas não obtendo muitas respostas.

Não podemos deixar de lado um saber profissional fundamental para todos os professores como é a avaliação. O processo de avaliar faz parte da prática profissional de todos os professores, sendo parte fundamental da tomada de decisão por parte do profissional no planejamento das futuras aulas. Segundo Ivo José Both (2012), a avaliação não é apenas um processo de atribuir uma nota a um aluno, mas deve ser um reflexo da “voz da consciência<sup>56</sup>” do estudante no processo de aprendizagem. (ANEXO 02)

Ivo José Both (2012) defende que o processo de avaliar deve observar todos os aspectos envolvidos na aprendizagem escolar, utilizando a avaliação para guiar os caminhos a serem seguidos em sala de aula. Esta ferramenta é muito mais que uma forma de aprovação ou reprovação, ela investiga os melhores caminhos e serve como guia do nível de aproveitamento das aulas e o ritmo com que cada aluno aprende.

---

55 Mestre em Ensino de História-ProfHistória, pela Universidade do Estado de Santa Catarina-Udesc, concluído em novembro de 2020. Também possui Especialização em Gestão de Acervos Históricos pela Universidade do Sul de Santa Catarina-Unisul (2009) e graduação em História pela mesma universidade (2007). É professora em regime estatutário pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

56 Ivo José Both trata a “voz da consciência” como um processo que indica se os caminhos utilizados foram os mais adequados para viabilizar uma excelente aprendizagem.

Both (2012) trata o processo de avaliação de maneira generalista, suas reflexões são pensadas para a educação em geral, podendo ser utilizadas por diversas matérias escolares. Ao pensarmos especificamente no ensino de história, devemos levar em consideração as especificidades deste ensino ao se pensar o processo de avaliação.

Marcus Leonardo Bomfim Martins (2020) pensa o ensino de história e suas especificidades ao problematizar o processo de avaliação. O autor entende que o ensino escolar de história não deve ser uma simples reprodução do conhecimento produzido em meios acadêmicos. Este, produzido nas escolas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado, é um conhecimento particular que encontra sua validação no processo de avaliação escolar.

“Os instrumentos avaliativos no âmbito dessa disciplina escolar constituem-se, portanto, como terreno privilegiado desse processo na medida em que são eles que em última instância vão definir as configurações legítimas desse conhecimento em termos de conteúdos, habilidades, competências, em suma, em relações com o saber. Em outras palavras, é por meio das avaliações que narrativas históricas e formas de se relacionar com elas serão validadas ou deslegitimadas.” (MARTINS, 2020, p.09)

Para Martins (2020), o professor aposta no conhecimento como um bem simbólico e deve ser a referência principal ao se pensar na avaliação. O conhecimento não é a simples reprodução e adaptação do que é produzido na academia, mas sim algo próprio, que dialoga com outras áreas e saberes dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem.

Martins (2020) defende que a avaliação não pode ser uma simples reprodução do que foi apresentado em sala de aula, o aluno deve mobilizar aquele conhecimento. O autor entende que a aprendizagem não é um processo exclusivamente consciente, que ocorre apenas no ambiente controlado da sala de aula, mas sim em diversos momentos e muitas vezes de maneira inconsciente.

A avaliação não é o fim do processo de ensino. Ao planejar sua avaliação, o professor deve ter o conhecimento que o resultado não será necessariamente aquele que foi planejado, mas sim um espaço para a expressão do estudante, dos conhecimentos mobilizados dentro e fora da sala de aula, os conteúdos de sala de aula, suas vivências pessoais, e o professor deve estar aberto a essa expressão do conhecimento de seus alunos.

O processo de avaliar deve ser algo muito maior do que a simples atribuição de notas visando a aprovação ao final do ano letivo, é um processo investigativo e

norteador para as futuras intervenções a serem realizadas em sala de aula com os estudantes. Este processo também não pode ser isolado dos saberes profissionais, descritos por Tardif (2010).

A escolha de como avaliar o estudante não é uma atividade unicamente objetiva, mas também subjetiva, pois movimentada os saberes dos professores que são construídos durante toda a sua vida. A escolha do melhor método de avaliação parte do professor e de seus saberes profissionais adquiridos.

De certo modo, é impossível negar que a atual geração de estudantes nasceu e está crescendo em um mundo cercado por tecnologias. Podemos utilizar como exemplo o uso de *smartphones* pela população, que permitem o acesso a diversas ferramentas, na forma de aplicativos, disponíveis em espaços virtuais. Por exemplo a *Play Store*, que concentra em um único aparelho funcionalidades que antes teriam objetos específicos, próprios para isso. Eles permitem, através de redes Wi-Fi<sup>57</sup> ou por planos móveis de dados, o constante acesso à internet em qualquer lugar e qualquer momento, limitado apenas pelo alcance do sinal da rede Wi-Fi e G<sup>58</sup>, ou então pelos créditos de um plano de dados particular.

O uso destas tecnologias por parte dos alunos é limitado, não por sua existência, mas por obstáculos socioeconômicos. Essas situações se fazem aparentes nos relatos dos professores nos programas “Relatos da Quarentena” e “Profcast”. Daiana Cecatto (2020)<sup>59</sup> comenta sobre a expectativa do ensino remoto com todos os estudantes versus a realidade desta modalidade, com alunos sem um verdadeiro acesso às ferramentas. É comum nos relatos a existência de alunos sem um bom acesso à internet, ou de famílias com mais de um filho compartilhando um único aparelho celular.

Indiamara Duarte (2020) relata o caso de alunos com acesso à internet através de planos móveis de dados, esses planos têm velocidade limitada, que não influencia nas atividades do dia a dia do estudante, mas, devido ao ensino remoto, é inconsistente com

---

57 Tecnologia de comunicação que não faz uso de cabos, e geralmente é transmitida através de frequências de rádio, infravermelhos etc. (<https://www.cittatelecom.com.br/2016/06/o-que-e-wifi-para-que-serve-como-usar/#:~:text=Apesar%20de%20o%20termo%20Wifi,entre%20diversos%20dispositivos%20sem%20fio.>)

58 “(...) foi implantado em 2000, podendo transmitir somente a 171 Kb/s. Grosso modo, quando implantado em conjunto com uma rede 2G, forma uma rede “2.5 G”. Ele na verdade é um protocolo que permite que redes 2G, 3G e WCDMA transmitam pacotes de dados para a internet, e é um subsistema do GSM. O formato é bem comum no Brasil em áreas onde não há cobertura 3G, mas aonde chega o 2G.” (<https://canaltech.com.br/internet/saiba-a-diferenca-entre-g-h-h-e-e-no-sinal-do-seu-smartphone/>)

59 Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de história, especialista em Ensino integrado de filosofia, geografia, história e sociologia pelo IFSC, especialista em Educação na Cultura Digital - UFSC UAB.

as atividades desenvolvidas nos espaços virtuais de ensino. Natália Ferronato (2020) traz ao programa o exemplo de uma aluna que utiliza o celular da mãe para realizar as atividades. Por ser o único aparelho disponível para o contato, a mãe é obrigada a levar este aparelho para o trabalho, portanto a aluna só conseguia realizar suas atividades a partir da chegada da mãe em casa, às dez horas da noite.

O próprio uso das ferramentas digitais por alunos durante o ensino remoto demonstra a existência de exceções dentro da geração de Homo Zappiens. É inegável que alguns estudantes possuem o domínio das tecnologias digitais, um exemplo disso se faz na voz de Fabrício Adriano (2020), que diz que os vídeos editados por alunos são muito superiores aos feitos por professores. Mas isso não necessariamente se reproduz em todos os casos.

Para Fabrício Adriano (2020) os alunos não estão acostumados a usar os dispositivos para a educação. Márcia Luzia Sartor Preve (2020) comenta que tanto professores quanto alunos não sabem utilizar estas ferramentas, pontuando a necessidade de um preparo destes indivíduos para o uso do digital.

Vale ressaltar que em Santa Catarina, segundo Márcia Luzia Sartor Preve (2020), professores e alunos ficaram responsáveis pelos próprios materiais, incluso aqui celulares, computadores e internet, para a realização do ensino remoto. Para os alunos que não possuíam qualquer possibilidade de acessar o ensino através de plataformas digitais, estes puderam recolher, nas escolas, materiais impressos preparados por professores.

Shirlei Rezendes Sales e Gislene Rangel Evangelista (2021), analisando os dados obtidos com a pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, argumentam que a pandemia impôs uma série de desafios para as escolas básicas, em especial para estudantes que enfrentaram dificuldades advindas das desigualdades econômicas e sociais.

Os dados obtidos pela pesquisa das autoras expõem, a partir da resposta de professores, que uma média de 36,7% dos estudantes da educação infantil não possuem acesso aos recursos necessários para acompanhar as atividades online, sendo este percentual de 37,5% nos anos iniciais, 37,8% nos anos finais e 32,5% no Ensino Médio.

Essa situação afeta a percepção de estudantes em relação à função das escolas e o modo como professores preparam suas aulas e conteúdos. Sales e Evangelista apontam, que 11% dos professores estavam mantendo o planejamento e conteúdos estipulados antes do início da quarentena, 13% estavam revisando os conteúdos

trabalhados no início da quarentena, 29% estavam adaptando o conteúdo estipulado em atividades que os alunos conseguiriam realizar com autonomia e apoio mínimo, 21% estavam seguindo o planejamento estipulado pelas Secretarias de Educação e 21% priorizavam conteúdos curriculares cobrados pelos sistemas de avaliação.

As pesquisadoras apresentam ainda os dados referentes à participação dos estudantes nas atividades durante a pandemia. Para 46,22% dos professores que responderam à pesquisa, a participação de estudantes diminuiu um pouco, enquanto para 37,71% a participação de estudantes diminuiu drasticamente.

Observando diretamente os dados da pesquisa podemos ver que a própria traz a opinião dos participantes sobre os motivos que levaram à diminuição. Para 74% dos professores, as famílias não conseguem auxiliar os estudantes para a realização das atividades, 38% acreditam que os estudantes não sabem utilizar os recursos tecnológicos para acompanhar as aulas, 53% indicam a desmotivação para a realização das atividades, e 80% indicam a falta de acesso à internet e recursos necessários.

O que foi dito até agora demonstra que temos dentro de uma mesma geração múltiplas realidades em relação ao uso de tecnologias. Sim, temos os Homo Zappiens, mas, ao mesmo tempo, temos aqueles que, devido a sua situação socioeconômica, encontram-se à margem da inclusão digital;

Em âmbito global, (...), ainda existe uma exclusão digital em sentido tradicional, que mostra que a pobreza impede o acesso ao conhecimento e à comunicação por meio da tecnologia. Essa é uma questão que não está isolada de outras: está incluída no desafio mais importante que temos de abordar neste século. A divisão equânime da riqueza entre as nações é o que se deve alcançar, sob pena de haver revoluções ou guerras. Não se deve culpar a tecnologia por isso; ao contrário, a tecnologia oferece muitas oportunidades para equilibrar a divisão de mundos. (VEEN; VRAKING, 2009, p.44)

Chama a atenção a necessidade de tratar o sujeito que está incluído em todas as gerações da atualidade, aquele que Marco Silva (2009) define como o “Infoexcluído”. Silva indica a existência, dentro da sociedade da informação<sup>60</sup>, de sujeitos que estão excluídos dos seus processos.

“Resguardada a utilização mais ou menos atenta da expressão “sociedade da informação” entendida como política pública, há que se

---

60 Resguardada a utilização mais ou menos atenta da expressão “sociedade da informação” entendida como política pública, há que se colocar em foco sua acepção, que exprime a ambiência sociotécnica, cultural e mercadológica. Nesse caso, pode ser tratada como expressão sinônima da “cibercultura”, uma vez que a semelhança semântica permite que a expressão seja escolhida em lugar da palavra em alguns contextos, sem alterar a significação geral descrita até aqui como era digital. (SILVA. Marco, 2009 p.78)

colocar em foco sua acepção, que exprime a ambiência sociotécnica, cultural e mercadológica. Nesse caso, pode ser tratada como expressão sinônima da “cibercultura”, uma vez que a semelhança semântica permite que a expressão seja escolhida em lugar da palavra em alguns contextos, sem alterar a significação geral descrita até aqui como era digital. (SILVA. Marco, 2009 p.78)”

A definição fornecida por Silva não se restringe apenas àqueles que não tem acesso aos meios digitais, para o autor os Infoexcluídos são todos aqueles que, mesmo com acesso a meios digitais, não estão preparados para usufruir verdadeiramente das novas tecnologias.

“O acesso à internet depende de capital econômico e cultural. Isso cria este analfabeto: o infoanalfabeto. Esse é o excluído do mercado de trabalho on-line e off-line identificado como "setor quaternário", é o excluído das novas formas de comunicação e da interatividade das redes. É um ser que não tem acesso à inovação na direção do mais comunicacional, que ultrapassa a mera transmissão e recepção. A esse excluído é negada a oportunidade de aprender a selecionar conteúdos, interferir, armazenar, imprimir, enviar, enfim, a tratar a informação como espaço de manipulação e de negociação.” (SILVA, 2009 p.80 - 81)

O processo de ensino remoto acabou por evidenciar a existência de jovens que não estão verdadeiramente incluídos nos processos de informação. Uma limitação simples, como planos de dados acabando rapidamente, impedem o acesso igualitário de alunos ao processo de ensino. A posse das tecnologias digitais antes da pandemia não era necessariamente direcionada aos processos desenvolvidos nas escolas, mas sim às atividades cotidianas de alunos e de seus familiares. Seu uso não era necessariamente central no processo de ensino, ficando relegado ao planejamento de professores ou a necessidades imediatas de alunos.

Em Santa Catarina, a solução proposta para os alunos que não possuíam acesso aos meios digitais que possibilitassem acompanhar as atividades remotas disponíveis através das plataformas digitais, no caso *Google Sala de Aula*, foi a entrega de atividades impressas nas escolas.

Neste caso, o aluno, ou seus responsáveis, deveriam ir fisicamente até a instituição de ensino para pegar uma cópia da atividade e entregá-las na escola após a sua conclusão. A realização deste processo gerou, segundo relatos fornecidos por professores no programa “Relatos da Quarentena”, algumas preocupações. Por exemplo. Natália Ferronato (2020), que deixava as atividades recebidas do colégio em um período de “quarentena” antes de corrigi-las. Outra consequência deste modelo é a

diminuição no contato entre professor e os alunos. Anne Peixer (2020), por exemplo, conta que perdeu completamente o contato com alunos sem acesso a meios digitais.

A existência de Infoexcluídos não é uma exclusividade de Santa Catarina. O ensino remoto evidenciou em todos os estados brasileiros a existência de sujeitos que não estão verdadeiramente inclusos na sociedade da informação, ao ponto de o próprio Ministério da Educação não saber, em agosto de 2020, o real alcance do Ensino Remoto<sup>61</sup>.

Por ser um programa que traz o relato de professores discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, o podcast “Profcast” traz testemunhos de diversos estados brasileiros sobre a realização do Ensino Remoto. Nestes relatos, professores de história comentam as soluções propostas por seus estados para a inclusão daqueles que não possuem o acesso às aulas remotas, mostrando a multiplicidade de opções possíveis para a inclusão de alunos infoexcluídos.

No Pará, segundo Cristiano Gomes Lopes (2020), o estado optou por transmitir as aulas através de uma parceria com a TV Cultura com os programas “Todos em casa pela educação”, “Pará Casa” e “Enem Pará”. Esta escolha foi feita devido à abrangência deste canal no estado e os professores escolhidos para a gravação destas aulas foram aqueles que possuíam maior afinidade com a produção de vídeos.

Outras soluções encontradas foram o oferecimento, por parte de governos Estaduais, de planos de internet gratuitos para os alunos. Rafael da Silva Assis (2020) relata que na Bahia houve uma tentativa de oferecer *bolsas internet* para alunos carentes. Apesar de alguns alunos não possuírem celular para utilizar os créditos oferecidos, a participação dos alunos aumentou muito com o uso da internet, mas evidenciou as diferenças sociais.

Elton Nogueira Malaquias (2020) relata uma situação semelhante, aplicada no Rio de Janeiro. Lá foram pensadas ações para dar chips para os alunos, ou a instalação de mais computadores nas escolas. Segundo Elton, estas ações não produziram os resultados desejados.

Em Minas Gerais, segundo Núbia Torteli Mendonça (2020), foi realizada a proposta de três recursos para a realização do Ensino Remoto. O Plano de Estudos Tutorados, PET, o aplicativo “Conexão Escola” que teria função de contato entre alunos

---

61 SAID, Flávia. MEC DIZ DESCONHECER A REALIDADE DO ALCANCE DO ENSINO REMOTO NO PAÍS. Congresso em Foco, 2020. <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/mec-diz-desconhecer-a-realidade-do-alcance-do-ensino-remoto-no-pais/>

e professores e acesso a materiais, o programa de TV “Se liga na educação” apresentado na Rede Minas e o site “Estude em casa”. Para Núbia este processo demorou um pouco para se estabelecer e os professores tiveram que se organizar de outras formas, pois o acesso à internet é baixo. Segundo esta professora, em Minas Gerais, 54% das famílias não tem computador e 24% não tem acesso à internet, cerca de 200 dos 800 municípios do estado têm acesso à rede de TV, e quem não tinha acesso à escola imprimia o material e mandava por motoboy.

Além dos alunos, devemos também chamar a atenção para a atividade profissional dos professores durante este período. Destacam-se a atuação destes “Imigrantes Digitais”, se adaptando e aprendendo novas linguagens, alterando completamente sua rotina e sua residência, a fim de continuar exercendo sua profissão.

Algo que chama a atenção nos relatos fornecidos nos programas “Relatos da Quarentena” e “Profcast” é a referência constante ao aumento na carga de trabalho destes profissionais. O Ensino Remoto colocou sobre estes professores uma carga completamente diferente de atividades: planejamento de aulas remotas, planejamento de atividades para alunos online e offline, gravação e edição de videoaulas, dominação do uso de novas ferramentas digitais e a alteração dos espaços de suas residências.

A própria rotina destes profissionais mudou muito durante a pandemia. Em sua fala, Daiana Cecatto (2020) exemplifica esta situação: “(...) eu estou trabalhando muito mais do que presencialmente, eu já cheguei nas primeiras semanas ali a sentar em frente ao notebook 7h30 da manhã, fazer pausa só para o almoço e janta e acabar 11 horas da noite.” (CECATTO, 2020, Relatos da Quarentena, Informação verbal)

Indiamara Duarte (2020), em “Relatos da Quarentena”, teve que adaptar sua rotina e sua casa para o Ensino Remoto;

“primeiro mês mesmo assim foi, desculpa a palavra, mas o verdadeiro inferno, o problema grande foi ser adaptada, a partir do segundo mês eu criei uma rotina: me levanto, eu tomo banho, eu me arrumo, eu coloco roupa de trabalhar, eu faço batom de trabalhar, eu penteio o cabelo de trabalhar, eu tomo café e eu sento. Eu tenho lugar para estudo, mas só que eu fico, eu não fico, eu não ficava 12, 15 horas por dia sentada, então eu tive que comprar um adaptador de computador, uma cadeira, é, melhor, arrumar uma mesa melhor, tive que organizar todo um espaço, e isso levou um mês para que eu criasse esse ambiente.” (DUARTE, 2020, Relatos da Quarentena, Informação verbal)

Como demonstra Duarte, o espaço da residência se tornou o também de trabalho, da mesma forma que outros professores entrevistados relataram essa adaptação e

desafios enfrentados. Para Natália Ferronato (2020), que montou um pequeno cenário para a gravação das aulas remotas com elementos que representam um pouco do que ela é, a casa, que antes era um refúgio, passou a ser um ambiente de trabalho com livros espalhados.

Malcon Tonini (2020)<sup>62</sup> traz um outro ponto de vista em relação aos desafios familiares enfrentados neste processo de adaptação. Ele relata que, para não prejudicar o dia a dia se sua família, teve que se isolar, privando a família de cômodos da residência.

Em outros casos existiu a impossibilidade da adaptação de um espaço próprio para as atividades. Por exemplo, Silvia Vitorrassi<sup>63</sup>, em “Relatos da Quarentena”, diz que se adaptou onde conseguiu, pois seu marido utilizava o escritório para home office, prática que ele já possuía antes mesmo da pandemia. Desta forma, a casa inteira virou local de trabalho;

“e aí eu precisei adaptar o meu espaço de trabalho onde **dava**, então tem dia que eu trabalho no sofá, tem dia que eu trabalho na mesa de comer, tem dia que na cama, tem dia que eu estou em pé gravando o vídeo na frente da minha prateleira de livros, onde dá eu trabalho” (VITORRASSI, 2020, Relatos da Quarentena, Informação verbal)

Gustavo Gonçalves e Jane Guimarães (2021) exploram os sentimentos dos professores durante a pandemia em relação ao ensino remoto através dos dados obtidos pela pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”. 86,3% daqueles que responderam ao questionário apresentaram sentimentos negativos, como, por exemplo, angústia em relação ao futuro, medo e insegurança quanto ao retorno à normalidade, perda de direitos e garantias e solidão em razão do isolamento social. 2146 professores responderam estarem tranquilos em relação ao ensino remoto. Estes autores ainda exploram o suporte emocional e psicológico oferecido pelas instituições de ensino. 63,6% responderam não possuir suporte emocional;

“Os dados da pesquisa sugerem ainda que o apoio oferecido pelas redes de ensino às atividades do professor, na forma de suporte emocional e psicológico, não só está pouco disponível como escasseia quando o professor trabalha remotamente, desde sua casa. (...), os professores que trabalham na escola são poucos (419) mas são os que contam com maior apoio (43,9%). Os professores que realizam atividades de casa são 81,5% (12.767), dos quais 38% afirmam que a instituição tem estado presente no suporte emocional e psicológico

---

62 Graduado em história pela UNIASSELVI, Mestrado em andamento em História pela Udesc Atualmente é professor da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

63 Graduada em História pela Udesc, Possui Mestrado profissional em História pela mesma universidade, atualmente faz doutorado em história na mesma instituição. Professora no Centro Educacional Universo na Servidão Professor Nilson José de Jesus no bairro Ingleses do Rio Vermelho de Florianópolis.

(4853). Os professores que se encontravam com as atividades suspensas são os que obtinham menos apoio (34,1%)” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p.779.)

Estes autores consideram que os sentimentos negativos são esperados em um contexto pandêmico, acompanhado por um quadro de crise econômica e mudanças estruturais na sociedade. Ao mesmo tempo, os autores reconhecem que a pandemia trouxe implicações para a organização familiar e para as rotinas de trabalho, levando a sentimentos de desamparo e abandono em uma profissão exigente. “A exaustão psicológica apresenta-se como consequência de sobrecarga de trabalho, incompatibilidades com a vida pessoal e dificuldade de gerir esses conflitos diante da falta de recursos” (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020, p.780 - 781)

O Ensino Remoto, fruto da adaptação das legislações existentes para o EAD, foi um grande desafio para todos os envolvidos. Ele afetou a rotina de professores, equipes escolares, pais e alunos de maneiras diferentes por todo o Brasil. A adaptação das legislações demonstra que se pretendia a realização de um sistema de ensino considerando que todos os envolvidos teriam acesso aos meios necessários para tal. Mas a sua aplicação na prática evidenciou as desigualdades sociais e econômicas, refletidas no acesso aos meios digitais necessários para tal.

Além disso, o aumento na carga de trabalho vivenciado por professores na adaptação de suas vidas, residências e conteúdos para o Ensino Remoto demonstram o modo como este período foi vivido por estes sujeitos. A partir do que foi exposto até o momento, exploraremos como este período foi vivenciado por quatro discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) turma 2020.

## **2 – Professores em Quarentena: Discentes do ProfHistória e suas experiências.**

A crise sanitária que atingiu o mundo no final de 2019 e início de 2020 trouxe grandes obstáculos para a atividade discente no Brasil. Professores do país inteiro tiveram que adaptar suas aulas e atividades para poderem atender às exigências da nova modalidade de ensino. É neste contexto que se encontra a presente dissertação.

Aqui se propôs analisar entrevistas realizadas com quatro discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) turma 2020. Estes professores de história estavam atuando na educação pública, e se investigou as experiências vividas por eles durante a realização do Ensino Remoto no ano de 2020 e em parte de 2021, com o retorno das atividades presenciais através de planos de contingência aplicados nas escolas.

Para atingir esse objetivo foram entrevistados quatro discentes do já citado mestrado, sendo eles: Andréa Vicente; Christian Yuri Machowski; Luís Fernando Fintelman da Silva e Maicon Inácio. Além de servir a um propósito acadêmico, que foi registrar e permitir a análise de experiências docentes neste período particular, as entrevistas foram editadas para se tornarem programas de podcast (ANEXO 03), no qual se compartilharam experiências vividas por estes profissionais durante a realização do Ensino Remoto. É importante ressaltar este fato pois as entrevistas seguiram um roteiro feito para atender à dupla expectativa do programa ser tanto uma pesquisa acadêmica quanto um podcast.

### **2.1 – Apresentação e formação**

Cada um dos entrevistados faz parte de uma realidade social e profissional diferente. Andréa Vicente (2022) cresceu em uma comunidade da grande Florianópolis e sempre estudou em escolas públicas. Fez sua formação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e considera que sua trajetória de vida a levou a ser professora e influencia o modo como ela dá aulas hoje.

Andréa (2022) é professora da rede municipal de São José há cerca de 20 anos, trabalhando sempre com turmas de Ensino Fundamental nos anos finais, sextos a nonos anos, em várias escolas do município. Durante sua entrevista, fez questão de pontuar

que já trabalhou em diversas realidades escolares, atendendo alunos tanto de periferia quanto alunos de maior renda. Durante sua apresentação, relatou que:

“Toda a experiência de dar aula, me fez a professora que sou hoje. Hoje eu sou uma professora que ensina história com um objetivo de apresentar expectativa de futuro, de propor aos alunos maneiras de pensar e entender a sociedade em que os alunos estão inseridos, de desnaturalizar questões sociais postas, já postas ou cristalizadas ao longo de muito tempo. Então sempre procuro questionar estas coisas, estas questões, trazer questões para questionar esta realidade em que os alunos estão inseridos.” (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Já o professor Christian Yuri Machowski (2022) formou-se em 2013 pela Universidade do Contestado, Campus Mafra, e é professor efetivo da rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul desde 2014. Em sua vida profissional ele já trabalhou em sete escolas de Jaraguá do Sul, na sua grande maioria urbana, e desde 2018 trabalha em duas escolas que atendem tanto um público mais urbano quanto rural.

O professor Christian (2022) tenta durante as suas aulas fazer atividades práticas e trazer materiais novos e diferentes daqueles que os alunos já estão habituados. Gosta de utilizar tecnologias em sala de aulas, tendo essa possibilidade pois as escolas em que ele trabalha contam com equipamentos eletrônicos que permitem que ele reproduza vídeos e áudios, além de fazer visitas virtuais com os alunos. O professor gosta particularmente de trabalhar com temas ligados à cultura afro-brasileira e indígena.

O professor Luís Fernando Fintelman da Silva (2022) também tem sua formação pela UFSC e suas primeiras experiências como professor ocorreram na rede municipal de Florianópolis, onde trabalhou em algumas escolas cobrindo afastamento de professores. Durante este período, pegou contratos que se estendiam desde 40 horas em escolas com realidades difíceis e contratos de 20 horas em escolas em contextos mais calmos.

Luís (2022) não gostou muito das suas primeiras experiências como professor, ele mesmo diz que não se formou muito empolgado em dar aula de história e acabou se tornando o professor mais por inércia do que por desejo. Durante o ano de 2017, não deu aulas, mas em 2018 ele teve a oportunidade de fazer um concurso público para dar aulas em Governador Celso Ramos, uma cidade pequena a mais ou menos uma hora e meia de Florianópolis, local onde ele trabalha desde 2019 até hoje.

Luís (2022) relata durante a entrevista que não pretende abandonar a sala de aula apesar dos problemas que ele tem com a infraestrutura dos colégios que trabalha, que

não permitem a aplicação das suas aulas como ele gostaria, além das dificuldades enfrentadas por trabalhar em uma cidade pequena em que os acontecimentos de fora da cidade influenciam a sala de aula.

Por sua vez, o professor Maicon Inácio (2022) é professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina, atuando em São João Batista há aproximadamente sete anos. Formado pela UNIVALI Tijucas e com especialização pela Universidade Candido Mendes, ele admira ser professor por achar uma profissão bastante valorizada.

Maicon (2022) diz que se tornou professor porque gosta muito de ler e estudar. Começou sua carreira profissional dando aulas para o Ensino de Jovens e Adultos, EJA, mas há quase seis anos começou a trabalhar com Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo este último que despertou sua paixão pela profissão, principalmente trabalhando com jovens e adolescentes.

É possível destacar nos entrevistados alguns pontos bastante pertinentes para entendermos o ensino de história em Santa Catarina. Em primeiro lugar, a diversidade na formação dos entrevistados, o que indica a existências de múltiplos cursos superiores de história no estado. Em segundo lugar é possível perceber também a multiplicidade de campos de atuação dos quatro entrevistados, o que acaba influenciando a experiência vivida por estes sujeitos na realização do Ensino Remoto conforme a sua realidade.

Outro ponto interessante para entendermos esses professores se faz principalmente nos relatos de Andréa (2022) e Maicon (2022). Os dois carregam em seu discurso aquilo que os levou a ser professores e os motivos pelos quais eles gostam de dar aulas. Andréa (2022) deixa bastante claro que além da sua formação acadêmica, sua trajetória de vida humilde em comunidades da grande Florianópolis e sua educação, principalmente em escolas públicas, é algo que continuou a influenciá-la durante sua vida adulta, levando-a a dar aulas em escolas públicas. Maicon (2022) por sua vez indica que a paixão pela profissão veio durante a atividade profissional, principalmente com jovens e adolescentes.

No caso de Luís (2022), as experiências problemáticas no início de sua carreira como professor o levaram a largar a educação por algum tempo. Entre 2017 e 2018, Luís deixou de lecionar retornando em 2019 após ser efetivado na cidade de Governador Celso Ramos.

## **2.2 – Para que serve a história?**

Ao pedir para que os entrevistados refletissem sobre o ensino de história, a função do ensino de história e o que é ser professor nos tempos atuais, podemos ver mais a fundo a relação desses indivíduos com a sua profissão e aquilo que eles ensinam. Os entrevistados apresentaram diversos pontos de vista, alguns muito próximos e outros bastante divergentes.

Chamo novamente a atenção para Andréa (2022), que considera o ensino de história como fundamental, sendo o instruir uma das coisas que a motivou a lecionar essa disciplina. Em seu entendimento, a história nos ensina a contar as experiências do passado além de trazer questões que devem ser analisadas no presente;

“Eu entendo que a história, ela tem que desautorizar, mostrar que o que a gente vivencia no presente não é natural, que isso foi fruto de um processo histórico de longa data, de um longo tempo que nos trouxe até aqui”. (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Maicon (2022), seguindo uma opinião bastante próxima de Andréa (2022), entende que existe ainda, no ensino de história, um discurso de legitimação utilizado tanto por governos quanto por populações. Mas para ele, a função deste ensino é ajudar a formar pessoas críticas, que entendam o que está acontecendo ao seu redor e possam guiar suas ações a partir deste conhecimento.

Christian (2022) e Luís (2022), por sua vez, apontam que são questionados quanto à utilidade do ensino de história durante suas aulas. Christian (2022) demonstra que entende a existência da ideia de história “mestra da vida”, apontando superficialmente o ensino de história como um norteador para as decisões dos indivíduos. Mas ele considera que isso não explica completamente a função do ensino de história. Para ele, a história serve para trabalhar os traumas, os conflitos, e outras coisas que são varridas para “debaixo do tapete”, mas que devem ser trazidos à tona para que se aprenda com estes processos.

Os pontos trazidos por Andréa (2022), Maicon (2022) e Christian (2022) chamam a atenção para o uso da história por sujeitos e governos, nos quais assume tanto uma grande importância na formação crítica dos indivíduos quanto no uso por parte de governos em um processo de legitimação. Assim como feito no comentário de Andréa (2022), estes usos da história também fazem parte de um processo histórico de longa duração como demonstrado por Durval Muniz Albuquerque (2012).

Ao mesmo tempo, Maicon (2022) critica a existência do uso, por parte do Estado e de seus representantes, da história como discurso legitimador, pensamento que

faz parte da reformulação da história no durante o século XVIII. Segundo Durval Muniz Albuquerque (2012), o século XVIII representou significativas ressignificações do termo “história”, uma vez que o estudo da história se torna uma ciência. A história passa a fazer parte da construção de um espírito de nação e da formação de sujeitos que amem seu país, e é neste contexto que a história passa a ser ensinada em escolas públicas, em que ela fala do passado;

“A história continua sendo pensada e praticada, majoritariamente, como história política; neste momento, porém, como a história dos Estados nacionais, como a história daquelas que encaram e representam o governo das nações. Tal como na Antiguidade, a história tem um caráter de exemplaridade, é compreendida como um viés pedagógico, agora acentuado, porque irá integrar currículos de instituições de ensino, tornar-se-á matéria escolar. Ela continua visando educar e moralizar, porém agora visa formar cidadãos que não habitam nem são representantes ou dirigentes políticos de cidades, mas de nações. A história passa a ser a história nacional, a história dos grandes feitos e grandes fatos que, no decorrer do tempo, manifestaram a nacionalidade (...) e teriam contribuído para a emergência, legitimidade e glória de cada nação. Mas diferente do que ocorria na Antiguidade, a história é falada agora, preferencialmente do passado, não do presente. O passado acabado e separado do presente, que serve, no entanto para explicá-lo e para inspirar as ações dos responsáveis por dirigir e, portanto, fazer a história de cada nação. A história visa, assim, construir o cidadão patriota, aquele que ama sua nação, que dela tem orgulho por tudo de grandioso que ela faz ou representou no passado, que se inspira na vida e nas ações daqueles que foram responsáveis por sua constituição, defesa e governo: os heróis nacionais, que compõem o panteão da pátria, em que se devem buscar exemplos de moralidade, coragem, grandeza e sabedoria.” (ALBUQUERQUE, 2012, p.24)

Pode-se apontar nas falas de Andréa (2022), Maicon (2022) e Christian (2022) os usos da história como um guia para as decisões futuras. Mas suas opiniões sobre para que serve o Ensino de História são muito mais próximas às apresentadas por Durval Muniz Albuquerque (2012) ao se referir aos Annales, principalmente na desnaturalização da história e a abordagem de uma “história que se quer esquecer”.

Segundo Albuquerque (2012), o estudo do passado, a partir dos Annales, se faz surgindo do presente e sendo reformulado a partir das preocupações e condições históricas do momento em que é interrogado. Uma das funções sociais da história é a construção do passado, dando para a sociedade uma visão do tempo além do que se define como presente. A história nos tira do atual, nos afastando deste e nos levando a um distanciamento e a uma perspectiva dele.

Ao apresentar a história desta perspectiva, o passado deixa de ser algo natural, como comentado por Andréa (2022), e passa a ser uma formulação do presente e de suas elaborações, ao mesmo tempo que a história assume a função de ser a voz dos que já não podem mais falar, como colocado na entrevista de Christian (2022).

“A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo definir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que se passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências.” (ALBUQUERQUE, 2012, p.31 - 32)

Por sua vez Luís (2022) indica que já se deparou com questionamentos referentes à utilidade do Ensino de História em sala de aula. Isso ocorre por parte de alunos, que lhe perguntaram qual a utilidade prática daquilo que eles estão aprendendo. Luís indica que deu múltiplas respostas para esta questão ao longo dos anos.

Para ele, a utilidade do ensino de história depende muito da pessoa que está aprendendo. Em essência, para o entrevistado, o Ensino de História pode servir tanto para nada como para algo, dependendo do sentido que o indivíduo vai dar para aquilo que aprendeu. Luís entende que algumas pessoas não vão ter uma utilidade prática para aquilo que estão aprendendo na sala de aula, enquanto para outros a história vai servir para tentar entender o mundo em que se vive e como as coisas chegaram onde estão hoje.

Luís destacou em seu relato uma questão que é bastante pertinente para o ensino de história no Brasil nos últimos anos, o seu “utilitarismo”. Gicele Weinheimer e Fernanda Wanderer (2021) abordam esta questão a partir das mudanças realizadas nos documentos que orientam o ensino no Brasil, em especial os referentes ao Novo Ensino Médio. Segundo estes autores, os documentos afirmam diversas vezes que “(...) uma das funções da escola é preparar os alunos para conviverem em sociedade, para resolverem problemas do dia a dia e, de forma mais enfática, para o mercado de trabalho” (WANDERER, WEINHEIMER, 2021, p.426).

Gicele Weinheimer e Fernanda Wanderer (2021) analisam questionários aplicados a 160 alunos de uma escola na região metropolitana de Porto Alegre em 2017, abordando questões referentes às escolas e sobre o Novo Ensino Médio. As respostas obtidas durante a pesquisa são carregadas do entendimento da utilização do ensino para uma futura atuação no mercado de trabalho. Neste contexto, as escolas assumiriam a

função de ser uma máquina capaz de produzir o aluno para uma função social voltada ao mercado de trabalho, limitada apenas pelos cursos oferecidos pela escola.

Esse modo de ver as escolas não é uma novidade, como exposto anteriormente a partir de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), mas a pesquisa de Gicele Weinheimer e Fernanda Wanderer (2021) e o relato fornecido por Luís (2022) trazem à tona a importância que este discurso vem ganhando na voz dos alunos. Não se afirma aqui que alunos não possam questionar os possíveis usos dos conteúdos ensinados nas escolas, mas este questionamento não deve ser considerado algo leviano, sendo um reflexo de questões e preocupações presentes na vida destes estudantes.

Os estudantes não são seres isolados do mundo em que estão vivendo, eles estão imersos na realidade e sua vida é influenciada por questões importantes, como o seu futuro. A resposta fornecida nos questionários de Gicele Weinheimer e Fernanda Wanderer (2021) aponta que os alunos entendem que o Novo Ensino Médio capacitaria o estudante para o mercado de trabalho, evidenciando-se a preocupação do governo brasileiro em preparar os estudantes para atuarem em um mundo mercadológico. Esta perspectiva estaria relacionada às origens da escola como;

"(...) a escola é um local onde as infâncias pobres podiam se refugiar, livrando-se do ambiente miserável no qual estavam inseridas. Isso porque havia uma burguesia em ascensão que se preocupava com o bem-estar dessa população em situação de risco, inserindo-a em um programa escolar engendrado especialmente para ela. O que se pretendia era a transformação paulatina de tábulas rasas em bons trabalhadores fabris" (WANDERER; WEINHEIMER, 2021, p.430).

Esta perspectiva ainda existe, mas em um contexto completamente novo, de capacitação como diferencial de indivíduos em um mercado competitivo, numa sociedade que traz consigo as reflexões feitas por Buyng-Chul Han (2015). Mas apesar das diferenças nos contextos, o mercado de trabalho continuaria a direcionar os trabalhos escolares.

O tempo escolar perde a sua função de “tempo livre” (MASSCHELEIN, SIMONS. 2014), as escolas voltam a ser locais onde o tempo não pode ser desperdiçado em matérias “menos importantes para o futuro”, que têm seus tempos de aula reduzidos ou até mesmo são descartadas, pois se espera que os alunos definam aos 15 anos, período em que fazem a transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a carreira que seguirão durante a sua vida adulta em um mercado de trabalho que passa por constantes mudanças, tanto tecnológicas quanto nos métodos de produção.

“O que se percebe é um uso da população pelo mercado e uma tentativa dos Estados de aumentarem a empregabilidade de seu povo, diminuindo os custos administrativos da máquina pública. Porquanto, o indivíduo passa a cuidar de si mesmo, responsabilizando-se pela constância do próprio aperfeiçoamento. Ao Estado, cabe a garantia da livre concorrência. Ele não precisa mais intervir na economia por meio de legislações específicas, a fim de garantir a felicidade ao maior número de pessoas, (...). A máxima contemporânea passa a ser o cuidado de si mesmo, o que possibilita ao indivíduo uma busca constante pelo aumento de produtividade e eficiência. (...). Tendo isso em vista, pode-se asseverar que o eixo é deslocado da coletividade para a individualidade, fazendo do utilitarismo um propulsor do âmbito privado. Nesse sentido, rastros do utilitarismo podem ser percebidos na contemporaneidade. O neoliberalismo, enquanto lógica de ação preponderante, faz com que o cálculo de interesses se torne uma regra de conduta, cooptando as práticas individuais, inclusive as escolares.” (WANDERER; WEINHEIMER, 2021, p.433).

### **2.3 – O ano de 2020 e suas particularidades**

O início de 2020 para os quatro entrevistados começou como quase todos os anos. Uma das primeiras atividades destes profissionais é o planejamento anual, geralmente feito nos primeiros meses do ano. Este é o momento em que professores começam a pensar as atividades que serão realizadas no decorrer do período letivo. Por exemplo, Maicon (2022) indica que no colégio que trabalha o planejamento é feito no início do ano para evitar choques entre um professor e outro. Neste momento são organizadas as feiras de ciências humanas e palestras.

Outro exemplo deste planejamento vem de Andréa (2022), ela indica que planejava resgatar atividades que funcionaram nos anos anteriores e avançaram um pouco mais naquilo que ela pretendia explicar. Uma atividade que ela planejava dar no início de 2020 era trabalhar com os nonos anos o sistema capitalista a partir da revolução industrial, pensando na evolução da tecnologia atual. Essa atividade chegou a ser iniciada, mas teve que ser interrompida com a ocorrência da pandemia.

Um ponto de destaque para dois dos entrevistados, Andréa (2022) e Christian (2022), foi o início do curso de mestrado ProfHistória. Estes indicam que estavam organizando suas vidas profissionais e familiares para dar conta do novo projeto. Christian (2022) lembra que começou o ano com grandes expectativas com o início do mestrado, já tendo reservadas as segundas e terças-feiras para poder estudar e ver as

aulas. Andréa (2022) organizou-se com a família para poder equilibrar o mestrado com outros aspectos de sua vida, tanto profissional quanto pessoal.

Maicon (2022) e Andréa (2022) relatam o início da pandemia, indicando que a suspensão das aulas aconteceu subitamente e, durante a suspensão, as atividades tiveram que ser repensadas. Maicon (2022) conta que no primeiro momento eles ficaram 15 dias sem contato com os alunos até a chegada de orientações de como seriam realizadas as aulas a partir de então, enquanto por sua vez Andréa (2022) apenas indica que tudo parou de repente.

Ao serem questionados sobre as informações que tinham acesso no início da pandemia, três dos quatro entrevistados relatam que possuíam notícias referentes ao que estava acontecendo na China e ao redor do mundo. Christian (2022) e Luís (2022) falam que se informavam sobre os acontecimentos através de jornais, tanto nacionais quanto internacionais. Christian comenta que, através destas mídias, ele sabia que algo estava acontecendo, mas devido a experiências anteriores com outras doenças ele não achava que tomaria as proporções que tomou.

Essa reação inicial de não saber a proporção que a pandemia poderia tomar está presente em outras entrevistas. Um exemplo disso se encontra em Luís (2022), que não estava muito preocupado com a pandemia no primeiro momento pois prestava atenção em outros acontecimentos internacionais. Neste período, ele acompanhava um canal de *YouTube* que comentava a pandemia com humor, algo que na sua visão, perdeu o sentido devido o rumo que se tomou.

Outro entrevistado, Maicon (2022), indica que não imaginava a proporção que a pandemia iria tomar e achava que já haveria uma solução para ela antes de o vírus chegar no Brasil, seja através do controle da doença ou então através de alguma vacina. Seu ponto de vista sobre os acontecimentos mudou a partir de notícias da Itália, aonde caminhões do exército estavam sendo usados para transportar corpos de vítimas da doença. Com essas notícias, ele começou a tomar medidas para se precaver da doença em sua residência.

Andréa (2022) foi a única dos entrevistados que não indicou nenhuma fonte de informação sobre o início da pandemia. Comenta que estava animada com o início do ano letivo e que a pandemia foi um choque para ela. Ela fala que não sabia o que estava acontecendo e achava que a interrupção das atividades presenciais e a quarentena seriam

passageiros, ficando restringido a um final de semana, e que em seguida as aulas voltariam a acontecer normalmente.

Com o passar do tempo, essa visão foi mudando conforme a pandemia foi se prolongando. Em seu relato, Andréa (2022) chama atenção que no primeiro mês ela ficou relativamente bem, mas que com o tempo ela começou a ficar mais preocupada com os acontecimentos, uma vez que o isolamento mudou a sua rotina de 20 anos dando aulas presenciais, estando ela acostumada a sair de casa todos os dias.

A presença do “não saber o que estava acontecendo” nas entrevistas não foi algo exclusivo da pandemia e de suas consequências referentes à saúde. A possibilidade do retorno da atividade escolar após a suspensão nas primeiras semanas foi carregada da mesma dúvida. Os quatro entrevistados indicam que essa dúvida permaneceu até o posicionamento do governo do estado referente ao retorno das atividades.

É interessante chamar a atenção para a ação tomada por algumas escolas durante o período de suspensão, pois estas tentaram fazer, por conta própria, algumas atividades para os alunos. Por exemplo, a coordenação de uma das escolas a qual Luís (2022) trabalha pediu para os professores a gravação de um vídeo para os alunos. Este deveria conter uma explicação, ou aula, para ser postada nas redes sociais da escola.

Esse tipo de material audiovisual gravado por professores é um dos múltiplos exemplos de produtos feitos por estes durante a pandemia. Em seu relato, Luís (2022) explica como foi produzir esse vídeo. Ele utilizou como base para essa aula a gripe espanhola, aproveitando o conteúdo de primeira guerra mundial passado em sala e por ela coincidir com a pandemia de COVID-19. Neste vídeo ele tentou reproduzir estéticas similares do *YouTube*, mas os resultados não foram os esperados por não possuir acesso aos materiais necessários e a experiência para este tipo de produção.

Outro exemplo desse tipo de continuidade vem do relato de Maicon (2022). Segundo este, uma das escolas onde trabalhava decidiu continuar as atividades através de “*Lives*” no Instagram ou por Stories em tempo real. Após as primeiras semanas trabalhando dessa maneira, a escola pediu para os professores adaptarem um pouco mais suas atividades e passar a usar a plataforma *YouTube*, fazendo Lives e gravando aulas para serem postadas. No final as aulas passaram a ser feitas através do *Google Meet*.

Os relatos de Maicon (2022) e Luís (2022) expõem atitudes tomadas por escolas para dar a continuidade às aulas durante a suspensão. Nestes casos, ao que indicam os entrevistados, a iniciativa partiu das coordenações escolares, mas é importante relembrar que nem todos os casos são iguais. Podemos tomar como exemplo o início das atividades para Andréa (2022) e Christian (2022), em ambos os casos a participação das secretarias municipais de educação foi definidora para como aconteceria o ensino remoto nas suas localidades.

#### **2.4 – As aulas em tempos de pandemia**

Antes de analisarmos o início das aulas remotas em 2020 nas experiências dos entrevistados desta dissertação, devemos entender os elementos envolvidos no ato de dar uma aula, e principalmente nas aulas de história. Flávia Eloisa Caimi, Letícia Mistura e Pedro Alcides Trindade de Mello (2021) estudam a realização do ensino remoto em comparação a aulas presenciais, para isso, os autores consideram a existência de quatro modos de se dar aula.

Na “Aula como Acontecimento”, os autores fazem críticas a uma visão em que nas aulas existe uma tríade: o professor, como detentor de um conhecimento; o aluno, como sujeito que aprenderá o conhecimento; e o conhecimento em si. Este modelo de aula considera o aluno uma espécie de tabula rasa sem conhecimentos prévios, cabendo ao professor ensinar para ele todo o conteúdo necessário sobre um determinado tema.

Os autores consideram que a tarefa do professor não é simplesmente transmitir conteúdos e conhecimentos, mas sim entender a si e a seus alunos como sujeitos que possuem experiências, para a partir disso transformar essas experiências em questionamentos, expropriando a linearidade de uma aula, na qual o professor fala e o aluno escuta, tornando-a espontânea e motivada pelas perguntas dos estudantes.

Em “Aula como Singularidade e Rotina”, Flávia Eloisa Caimi, Letícia Mistura e Pedro Alcides Trindade de Mello (2021) reconhecem a existência de elementos rotineiros na sala de aula, mas também singulares. A aula é uma rotina pois é parte de uma série de ações que fazem parte do dia a dia de professores e alunos, em hora e local determinado, mas que ao mesmo tempo os acontecimentos não são completamente previsíveis, pois são ditados pela interação entre professores e alunos.

Já na “Aula como Interação Discursiva”, os professores e alunos, possuidores cada um de um discurso construído a partir de suas vivências e experiências, se reconhecem como sujeitos e interagem a partir destes conhecimentos. E, por sua vez, a “Aula como Ato Coletivo de Reciprocidade” parte de uma análise Freiriana do ensino, na qual professores e alunos se educam simultaneamente a partir de seus discursos.

Esses autores defendem que, essencialmente, o Ensino Remoto não alterou estes modos da aula, pois as aulas podem acontecer seguindo os modelos expostos acima tanto na sala quanto em qualquer outro lugar que o professor leve seus alunos, como, por exemplo, museus ou até mesmo o pátio da escola. Mas os desafios que a pandemia colocou para o ensino geraram desconfortos e novos problemas para o ensino.

“Desse contexto pode-se salientar, dentre outros pontos, o desconforto gerado por novas formas e relações de trabalho que intensificaram a precarização e o adoecimento docente; as dificuldades de crianças e jovens que foram privados da socialização, seguramente uma das funções mais importantes da escola; o escancaramento das desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, assim como a exclusão e a ausência de letramento digital de estudantes e professores, em muitos casos.” (CAIMI; MISTURA; MELLO, 2021, p. 18)

Ao estudarmos a realização do ensino remoto nas falas dos quatro entrevistados desta dissertação, percebemos os desconfortos expostos por Flávia Eloisa Caimi, Letícia Mistura e Pedro Alcides Trindade de Mello (2021). Em seu relato, Andréa (2022) demonstra que a suspensão das atividades aconteceu de maneira abrupta, tendo que mudar toda sua forma de pensar a educação e sua metodologia.

Na escola em que leciona surgiram uma série de questionamentos em reuniões para pensar como seria feito o Ensino Remoto. É importante chamar atenção que Andréa (2022) leciona em uma escola de periferia na qual, segundo ela, grande parte dos alunos não possuem acesso à internet e muitas famílias dispõem de um único aparelho celular com conexão.

Andréa (2022) relata que sua escola não encontrou um caminho para a continuidade das atividades até o contrato da plataforma *Educar Web* por parte da Secretaria Municipal de Educação, a qual, a partir deste momento, passou a elaborar as atividades. Ela conta que essa plataforma apenas atingia alunos que possuíam acesso aos meios digitais, e aqueles que não os possuíam recebiam as atividades adaptadas por professores uma vez por semana. Ela passou a produzir apostilas que as famílias

buscavam nas escolas e, dessa forma, muitos de seus colegas que entregavam essas apostilas acabaram sendo contaminados pela Covid-19.

Andréa (2022) passou a produzir textos-base sintetizados relacionados ao que estava sendo ensinado, trabalhando o documento histórico com as imagens anexadas aos textos. Além disso, também disponibilizou vídeos de *YouTube* de canais que ela considerava confiáveis. Apesar disso, como grande parte dos alunos não possuía acesso aos meios digitais, toda a produção material que ela fez ficou numa espécie de limbo, esperando o momento em que os alunos entenderiam que precisavam estudar.

O caso de Christian (2022) é um pouco diferente pois, segundo ele, em Jaraguá do Sul já havia certo preparo para se dar atividades através de plataformas digitais;

“a primeira semana foi de adaptação, no caso, eu estou falando aqui no caso particular da rede municipal de Jaraguá do sul, porque a adaptação, porque anteriormente no ano de 2019, a gente teve um curso, foi bem oportuno inclusive, sobre as ferramentas do *Google*, *Google Forms*, *Google Search*. Então hoje teve informação sobre formulários *Google Documents*, *Google Classroom*, inclusive do *Classroom* a gente até criticava que ela era muito uma..., foi muito depressa a parte da formação e até a gente sentiu falta disso posteriormente quando a gente iniciou as atividades remotas. Então nesse período de adaptação, então, a gente pegou o material nosso que a gente estava colocando lá no *Google Drive* e transformou ele enfim em atividades e perguntas. Materiais que seriam disponibilizados pelo *Google Classroom*, a ferramenta principal que ligava professores e alunos da rede municipal de Jaraguá do Sul, então eu vi isso como algo momentâneo, vamos dizer que no início eu apenas peguei as aulas que eu tinha feito anteriormente eu já tinha esse costume de fazer elas e armazená-las no *Google Drive*. Então apenas copiei e coleí. Então nessas primeiras semanas foi bem tranquilo, não houve nenhum atropelo” (MACHOWSKI, 2022, Prof está on, Informação verbal)

O caso de Jaraguá do Sul é bastante emblemático pois a preparação feita no ano anterior se mostrou fundamental para o início das atividades remotas. Christian (2022) relata que, em um primeiro momento, as atividades aconteceram de maneiras simples pois eles apenas estava colocando o que já estava pronto nas plataformas. Neste caso ele aproveitou as ferramentas do *Google Classroom* para melhorar essas aulas, adicionando links de sites relacionados ao conteúdo. Mas as dificuldades começaram conforme eles tiveram que produzir novos materiais para serem colocados à disposição dos alunos.

Além da aplicação de cursos de formação para a utilização de tecnologias digitais, a prefeitura de Jaraguá do Sul atuou para levar acesso à internet para os alunos de baixa renda. Segundo Christian (2022), a prefeitura ofereceu para estes alunos chips

de celular para que eles pudessem ter acesso a materiais disponibilizados por professores nas plataformas digitais.

Outro caso semelhante ao de Christian (2022), mas com o desenrolar bastante diferente, aparece na entrevista de Luís (2022). Segundo ele, Governador Celso Ramos já utilizava um sistema de apostilas que disponibilizava uma plataforma digital antes da pandemia. Mas apesar de haver esta plataforma, não houve um preparo específico para o ensino remoto exigido devido à pandemia de Covid-19.

“(…) não teve uma, uma, assim vou dizer que não teve uma formação de como se ia ser, até porque não se tinha muito um método de como isso ia ser. Num primeiro momento a gente ia voltar, a gente ia voltar às aulas de ensino remoto e não ia ser aula transmitida online, ia ser uma coisa de professor. Aonde eu trabalho já existia um sistema que era usado, para algumas coisas nem todas as funcionalidades dele que eram usadas então isso facilitou muito, eu conheço pessoas que trabalhavam em outros lugares que não tinham coisa parecida então tiveram que inventar, fazer meio que uma coisa mais improvisada com outras ferramentas. Mas aonde eu trabalho tem um, que eu inclusive não concordo muito, tem um sistema terceirizado, digamos assim, de apostila e tal, e com isso vem um, um sistema virtual, um ambiente virtual. Então a gente acabou usando aquilo que já existia, mas a gente não usava muito para essas aulas remotas, mas não tinha uma aula com explicação, a ideia foi assim “ah, os alunos vão entrar lá”, e ficou assim, aquilo que eu falei, uma coisa meio sem método, eu não posso dizer que em nenhum momento eu fiz alguma coisa como se fosse um, o ensino a distância, um ensino remoto mesmo porque a gente tentou fazer uma adaptação da sala de aula para o computador a gente não fez nada muito diferente disso, a gente pegou o que a gente fez em sala de aula para o computador” (SILVA, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Em sua fala, Luís (2022) afirma que nos dois primeiros meses ele deveria postar conteúdo e material no sistema no horário das aulas. Por sua vez, os alunos deveriam acessar e dar um retorno destas atividades para que ele pudesse utilizá-las como avaliação. Para ele, o fechamento do primeiro bimestre foi uma coisa muito improvisada e ele não tinha como avaliar a aprendizagem dos alunos.

Essa falta de preparo e improviso nas atividades, a partir dos materiais disponíveis para os alunos, retorna constantemente nas falas de Luís;

“como eu falei, foi uma coisa improvisada, e não tinha aula propriamente dita. Se fosse tentar dar um nome porque os professores estavam fazendo, era ser uma espécie de orientador dos estudos dos alunos, quer dizer, a gente indicava para os alunos o que eles tinham que estudar do material que eles tinham e o que eles tinham que fazer de exercício e mandar pra gente. Olha, não funcionou assim, para isso funcionar os alunos precisam ter uma certa autonomia que quase todos não tinham por que não estão acostumados a isso. Então as aulas eram

nesse ambiente virtual e não sido pensado para o ensino completamente remoto, era pra ser um apoio do ensino presencial, mas acabou virando o ensino, um ambiente para o ensino virtual. E aí era basicamente isso, eu, eu falando como eu fazia, eu tinha como mandar uma mensagem para as turmas que eu dava aula e nessa mensagem eu explicava um pouco do conteúdo que eu estava passando pra eles e pedia “ah, leiam”, era uma coisa muito simplória. Eu acho que foi ruim esse início, eu gosto que eu acho que melhorei depois” (SILVA, 2022, Prof está on, Informação verbal)

O início das atividades a partir de ambientes virtuais não trouxe apenas aspectos pedagógicos, mas também a retomada dos conteúdos e atividades, que trouxeram consigo aspectos que afetaram a percepção de professores e alunos sobre aquele momento.

Segundo Maicon (2022), nos primeiros momentos das aulas, os alunos queriam falar e tirar dúvidas sobre o que estaria acontecendo no Brasil e no mundo. “O primeiro momento foi lidar com a ansiedade. A ansiedade dos alunos, a ansiedade nossa mesmo, tudo isso ao mesmo tempo, então isso foi um ponto bem complicado” (INÁCIO, 2022, Prof está on, Informação verbal). Para lidar com essa ansiedade, Maicon teve que adaptar o tempo de aula e passou a disponibilizar um espaço para que os alunos falassem sobre o que estava acontecendo com eles.

Andréa (2022) também relata a ansiedade que atingiu os estudantes. Em sua escola, as aulas foram realizadas de forma online através do *Google Meet*, com cerca de 30% de comparecimento. Para ela, os estudantes perderam a rotina de estudos diários e entraram numa espécie de “depressão”, tornando-se mais reclusos e apresentando dificuldades de se relacionarem socialmente. Durante as aulas os alunos não ligavam a câmera e ficavam apenas ouvindo as explicações.

Esta pouca participação fez com que Andréa (2022) tentasse mudar as estratégias que utilizava para dar as aulas, passando assim a fazer vídeos para os alunos além de utilizar o *PowerPoint*, *sites* e outras ferramentas que eram apreciadas pelos alunos, mesmo assim sem a participação esperada. Em seus vídeos, Andréa (2022) explicava os materiais, mas teve dificuldades pois não sabia mexer com as ferramentas para fazê-los e postá-los no *WhatsApp*. Segundo ela, poucos alunos assistiram esses vídeos e durante as avaliações ela sentiu que quem acessou este material teve um melhor desempenho.

É interessante perceber como esse processo de adaptação das aulas e atividades para o remoto afetou professores e alunos durante o início de 2020. Silvia Vitorassi

(2021), a mesma entrevistada pelo Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues no programa “Relatos da Quarentena”, em um artigo publicado no “Dossiê Ensino de História em Tempos de Pandemia” da revista Fronteiras, exemplifica como este processo se deu na escola em que ela trabalhava.

Silvia Vitorassi (2021) utilizou as experiências vividas no ano de 2020 para humanizar o trabalho dos professores durante este período, contrapondo-se à imagem de “heróis” criada para os profissionais da educação que fizeram a adaptação, apesar de todos os empecilhos do período.

“Será mesmo que podemos ser considerados heroínas e heróis? Será que a ideia de “se reinventar diante das adversidades” não está sendo distorcida e utilizada de forma equivocada? Qual é o limite do descaso com a educação em nosso país? Até que ponto professoras e professores podem e devem ir em nome da educação?” (VITORASSI, 2021, p.104)

Segundo Vitorassi (2021), a realização do ensino remoto em sua escola foi feita em três fases: Vídeos Gravados, Vídeos Gravados somados a Aulas Remotas e Aulas Remotas. Cada uma destas fases representou grandes dificuldades de adaptação em sua residência e vida conjugal, além de exigências burocráticas e redução de seu salário, sendo todas estes empecilhos para que ela vivesse o luto pela morte de seu pai.

Paralelamente a todos os efeitos, ela viu em seu dia a dia popularizarem-se em discursos, veiculados por telejornais, imagens de professores como “heróis” desdobrando-se para atender a todas as exigências e dar continuidade ao ensino, apesar de tudo. Ela aponta o descaso e abandono sofrido por professores neste período, ao mesmo tempo que são considerados heróis. Esta imagem desconsidera que estes sujeitos são seres que se cansam e que não necessariamente dão conta de todas as mudanças necessárias.

“Ainda hoje existe a visão, equivocada, mas muito presente, dos professores como seres que sabem de tudo, que não erram, que não choram, que não vão ao banheiro, que não sentem, que não sofrem— quantas vezes me peguei falando isso para as turmas, que sou de carne e osso como eles? Essa visão faz parte de uma cultura ainda muito difundida em nossa sociedade e atravessa dois pontos: 1. que professores devem agir de forma mecânica; 2. que para ser professor no Brasil tem que ter muito amor; e isso, além de contraditório, gera uma carga absurda que muitas vezes não damos conta.”(VITORASSI, 2021, p.104)

## **2.5 – As escolas em casa**

Outra informação bastante emblemática na entrevista de Andréa (2022) é como a educação dos próprios filhos foi marcante durante o período da pandemia. Nas primeiras semanas de suspensão das aulas, o que mais preocupava Andréa (2022) era o medo de ser infectada pela COVID-19 e que seus familiares ou alunos também fossem, situação que a levou a entrar em depressão por algum tempo.

Além dessa preocupação, ela teve que assumir a educação dos filhos. Andréa (2022) possui dois filhos, sendo que o mais velho possui transtorno do espectro autista (TEA), e o mais novo sendo diagnosticado com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Para dar conta desta situação, de ensino remoto e educação dos filhos, Andréa utilizou o trabalho como maneira de não pensar muito nas coisas: “então em vez de ficar pensando em tudo que estava acontecendo, eu tinha tanta coisa pra fazer que eu, não eu vou fazer tudo que tenho pra fazer e não vou pensar muito sobre isso só simplesmente vou fazer”. (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Maicon (2022) também indica que seu filho, naquele período com dois anos, em alguns momentos ia brincar no quarto onde ele estava trabalhando, inclusive tornando-se assunto com os alunos que perguntavam como ele estava. Para Maicon (2022) não havia uma maneira de se estar em casa e não dar atenção para o seu próprio filho, este que pode ser ouvido ao fundo de sua entrevista no podcast. Por estar trabalhando em casa, alguns dias até as 22 horas, sua atividade profissional acabava alterando a rotina de sono do filho que ficava acordado até tarde para ficar com o pai.

## **2.6 – Ensino remoto e as relações de trabalho**

Para todos os entrevistados o ensino remoto apresentou um aumento representativo da carga de trabalho e de exigências feitas pelas direções de ensino ou pelas Secretarias de Educação sobre o trabalho dos professores. Pressões por atividades escolares, exercícios e aumento na carga burocrática passaram a fazer parte do dia a dia desses professores, consumindo um tempo que se estendia para além das horas atividades disponíveis, tomando, portanto, tempo que antes seria utilizado para seus afazeres domésticos ou para o convívio com sua família.

O relato de Luís (2022) se torna um pouco ambíguo neste ponto. Apesar de economizar tempo de deslocamento até seu trabalho, seu tempo em casa passou a ser o seu tempo escolar e, por não ter onde trabalhar, acabava fazendo suas atividades na mesa em que comia, sobrando menos tempo para suas atividades do dia a dia.

Andréa (2022) comenta os sentimentos pelos quais passou durante a pandemia. Logo no seu início, a pandemia representou um período de medo e angústia em seus relatos, sentimentos estes que levaram-na focar em suas atividades como uma ferramenta de fuga;

“Então eu me senti com muito medo assim, eu comecei a meio que pirar na batatinha, usando a gíria, mas no sentido de que eu tava com muito medo de pegar essa doença porque diante da suspensão das aulas por conta de uma doença, isso eu nunca tinha ouvido falar e também nunca tinha vivenciado. E aí conforme foi suspendendo e a coisa foi se amplificando, foi tomando aquela proporção e a gente não voltava, não voltava, eu comecei a ficar com muito medo, medo de pegar a doença, medo pelos meus familiares, pela minha mãe, pelos meus alunos (...), então eu estava com muito medo mesmo e cheguei até a ficar em depressão por um tempo porque eu não sabia o que fazer. Eu tinha meus filhos também, eu não sou alfabetizadora e tive que ensinar os meus filhos, o meu filho a ler, o meu filho mais novo tive que ensinar a ler escrever então tudo isso me angustiava muito. Então eu tenho meu filho mais velho é autista e meu filho mais novo que não sabia ler ele tem TDAH, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, então foi tudo muito desafiador muito foi muito difícil. Aí junto com o mestrado, eu procurava não pensar muito nas coisas, era isso que eu sentia, eu procurava não pensar muito e mais fazer. Então ao invés de eu ficar pensando em tudo que tava acontecendo eu tinha tanta coisa pra fazer que eu “não vou fazer tudo o que eu tenho pra fazer e não vou pensar sobre isso simplesmente vou fazer”. E aí dessa forma eu sem ficar refletindo muito fui fazendo, fazendo, fazendo, e trabalhando com meus filhos e com meus alunos, tentando me adaptar aquele contexto, mas com muitas, muitas dificuldades. (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)”

O comentário de Andréa (2022) sobre as pressões passadas durante o Ensino Remoto relata principalmente o excesso de trabalho e atividades, além da burocracia exigida pelo município de São José.

“Um sentimento que eu tive durante todos esses meses é o sentimento de que eu estava sendo extremamente explorada. Eu me senti muito explorada porque eu estava trabalhando direto, eu acordava, ligava o computador cedo e já começava a trabalhar e isso ia até a noite, mas à noite mesmo assim, passando das dez horas da noite. Então o tempo inteiro em frente ao computador com ati(...), com mensagem no *WhatsApp* toda hora, qualquer hora de madrugada não tinham hora pra mim receber mensagens de *WhatsApp*, *e-mail* de aluno, aluno

mandando atividade no último dia do bimestre, mandando todas as atividades do bimestre no último dia à meia-noite. Então tive essas situações assim, e eu tive que corrigir todas essas atividades que, como elas eram semanais elas voltavam, (...), assim pilhas e pilhas, pilhas e pilhas de atividades pra corrigir. Então era muito trabalho, trabalho de elaborar, trabalho intelectual, trabalho de corrigir, de registrar, de lançar no sistema os dados, é muita burocracia foi muita burocracia exigido, como se no entender a sociedade quisesse, aliás, como se a secretaria da educação quisesse provar que os professores estavam trabalhando nesse período, que o ensino remoto não era uma folga. Então nos encheram de coisa, mas foi tanta coisa, tanta coisa, aí eu fiquei muito revoltada nesse período porque não respeitava-se nem sábado nem domingo, com mensagem o tempo inteiro, assim eu me senti completamente explorada nesse período por conta dessas questões relativas à pandemia, a ideia é que a gente tinha que atender a qualquer momento sem ter horário, meio horário de trabalho passou a não existir.” (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Christian (2022) também passou por pressões referentes ao excesso de atividades advindas do ensino remoto, mas em seu caso as cobranças vieram da coordenação pedagógica e da direção da escola. Em sua entrevista, Christian (2022) comentou a mudança constante de regras advindas da incerteza sobre o retorno ou não para as atividades presenciais ainda em 2020.

“(…), eu entrei em uma zona de turbulência, comecei a ter certos problemas com questão de horário, de organização. Eu fui, vamos dizer, caminhando, mas com alguns tropeços, alguns tropeços feios, inclusive. Então digamos, eu acordava cedo e muitas vezes acabava dormindo tarde, muitas vezes acabava acordando tarde lembrando de que não tinha feito tal coisa, havia cobrança por parte da coordenação pedagógica, por parte da direção escolar, então foi bastante tenso ao longo de 2020 e as regras constantemente mudavam por causa de que ficava sempre naquela incerteza se iria voltar, se iria permanecer de um jeito que estava, o que a gente deveria fazer, porque tudo, vamos dizer, era novo naquele momento. Então digamos você fazia o que era possível, mas aquele possível para quem os que estavam na coordenação e na direção muitas vezes não era o suficiente e isso gerava muita frustração por parte dos profissionais, inclusive eu, eu me senti muito frustrado com o desenrolar do andamento do ano letivo de 2020, então em dado momento eu tive até que pedir afastamento porque eu me senti sobrecarregado emocionalmente, pedi ajuda médica e tal.” (MACHOWSKI, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Conforme 2020 foi transcorrendo, as pressões começaram a se acumular, partindo da necessidade de se fazer avaliações com os alunos. Christian (2022) relata que as avaliações foram feitas através de formulários online, com os quais ele já possuía uma certa experiência como o *Google Forms* e, por isso, não foi difícil de lidar. Embora a cobrança da coordenação escolar tenha sido um empecilho;

(...), porém, o que foi difícil de lidar realmente foi com a questão da cobrança, da pressão feita por parte dos superiores, coordenação pedagógica e direção escolar, sobre como deveria ser feita determinado tipo de trabalho. Então isso fugia de certa maneira do padrão que já tinha sido estabelecido anteriormente, mesmo antes do confinamento, então isso aí foi de certa maneira uma zona de tensão entre eu, profissional, com a coordenação pedagógica e direção. Então foi bastante complicado, mas fora isso as provas foram tranquilas de serem aplicadas, tivemos sim, claro, problemas e os problemas foram muito grandes com relação à falta de comprometimento” (MACHOWSKI, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Maicon (2022) relata pressões na postagem das atividades e materiais no *Google Classroom*, que demandavam uma grande atenção, ocupando uma grande porção de seu tempo. Além disso, segundo Maicon (2022), houve um aumento na burocracia exigida pelo estado;

“A postagem dos materiais no *Google Classroom* dava muito trabalho, exigiu um tempo muito grande para poder organizar os materiais e a postagem, fora a burocracia que foi exigida do estado, que, por exemplo, tinha que fazer os planejamentos colocando os conteúdos, os materiais. A gente já trabalha com isso, já tem isso no nosso caderno e no nosso dia a dia já utiliza, só que transcrever isso tudo pro meio digital, organizar e replanejar de uma aula para outra isso era muito desgastante, porque no planejamento da aula “ah, essa semana no oitavo ano eu vou trabalhar revolução francesa”, acabava que em 1 hora mal conseguia sair da introdução às vezes, falando sobre os impactos, sobre o porquê da revolução, coisa é que o meu plano era trabalhar metade do conteúdo às vezes não saía da introdução. Então isso era bem frustrante, era uma coisa que para mim era muito complicado trabalhar. Então um dos erros que eu cometi que eu percebo era de tentar, era bom, mas às vezes eu tentava simular a sala de aula e isso não dava muito certo porque eu não tinha todo o tempo disponível como na sala de aula, e a disposição de materiais de leitura dentro do *Google Classroom* muitos alunos não faziam a leitura, muitos alunos não faziam as atividades. então isso tudo dava um certo prejuízo assim, pra aula e eu não esperava que fosse desse jeito.” (INÁCIO, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Ao relatar sobre a relação familiar, cuidando de um filho com dois anos na época, Maicon (2022) comenta a impossibilidade de afastamento da relação familiar e os sentimentos vivenciados neste período;

“E o sentimento que eu vivenciei durante este período foi o do desamparo mesmo, o da impotência porque a gente não tinha o que fazer, não existia outro meio para superar essas dificuldades, literalmente a única coisa melhor possível era aceitar e tentar se adaptar porque não tinha como reagir de uma forma diferente nesse momento. Então foi extrema adaptação de providenciar e de fazer da melhor maneira possível com o que tinha isso foi o que deu pra fazer mesmo durante o ano passado.” (INÁCIO, 2022, Prof está on, Informação verbal)

No final do ano, Maicon (2022) começou a amenizar a carga de trabalho, intercalando as aulas online com as atividades, além de transformar o conteúdo em algo mais enxuto e focado no essencial. Segundo ele, o excesso de trabalho foi aumentando conforme passava o tempo e, pelo final do ano, estava tentando manter a racionalidade, fazendo o trabalho de uma forma mais leve devido à sua exaustão.

O aumento da carga de trabalho não foi uma questão exclusiva dos nossos entrevistados. Como pôde ser visto no capítulo anterior, principalmente nos relatos fornecidos para os programas “Relatos da Quarentena” e “ProfCast”, as exigências burocráticas, a necessidade de domínios de novas tecnologias, e o fim das barreiras que separavam escola, como ambiente de trabalho, e casa, como local de lazer, representaram grandes desafios para os profissionais da educação.

É interessante perceber como o sucesso, ou fracasso, do Ensino Remoto acabou atrelado a essa relação de trabalho bastante exploratória. É possível notar nas palavras de Esdra Erlacher, Bruna Mozini Subtil, Brunna Terra Marcelino e Miriã Lúcia Luiz (2021) essa relação.

“(…)Supostamente basta o empenho do estudante ou do professor para superar os desafios impostos pela pandemia. Sob esse prisma, espera-se erroneamente que os docentes se mantenham ativos, criativos e produtivos além do habitual para que consigam atender às demandas que extrapolam sua formação e experiência. Assim, percebemos a exploração exacerbada da mão de obra docente, tendo em vista que o trabalho passou a fazer parte de todos os momentos do cotidiano dos professores, confundindo a vida profissional com a vida pessoal. Além disso, pela ausência de condições trabalhistas, estruturais e formativas destes profissionais da educação, muitos professores não estão conseguindo tornar o ensino remoto ativo, dinâmico e minimamente acessível, e, como consequência, estão adoecendo e questionando sua própria identidade e capacidade, (...)”(ERLACHER; LUIZ; MARCELINO; SUBTIL, 2021, p. 82)

## **2.7 – Elaboração de atividades**

A continuidade do ensino remoto fez com que os professores entrevistados tivessem que replanejar suas atividades no decorrer do ano. Estes observaram as experiências que tiveram um bom rendimento e as que não atingiram os objetivos esperados para tentar melhorar os resultados obtidos com suas turmas. Grande parte dos entrevistados utilizou o recesso do meio do ano para fazer o seu replanejamento, sendo

a única exceção neste caso Luís (2022), uma vez que este não teve férias no meio do ano para compensar o período de suspensão das aulas.

A dinâmica das aulas durante o ensino remoto já foi comentada anteriormente. Por exemplo na entrevista de Maicon (2022), uma vez que este deixava os primeiros 15 ou 20 minutos de suas aulas abertos para o que os alunos tivessem um espaço para expor as suas ansiedades. Além dessa reserva de tempo, Maicon (2022) passou a amenizar o conteúdo deixando-o mais enxuto, além de intercalar as aulas online através de plataformas digitais com tempo para que os alunos fizessem suas atividades, em alguns casos atrasadas.

Como exposto previamente, Andréa (2022) produzia textos sintetizados com imagens e documentos relacionados ao conteúdo, disponibilizando-os tanto para alunos online quanto para alunos sem acesso aos meios digitais, que buscavam as atividades na escola. Inicialmente estes textos e atividades eram longos, pois ela entendia que os alunos tinham muito tempo em casa e achava que eles precisavam ler. Com o passar dos meses, percebeu que fazer as atividades dessa maneira não atingiu o objetivo esperado, mas o contrário, fazendo os alunos se irritarem com a quantidade de material e não fazendo o que era exigido.

Andréa (2022) começou a deixar seus textos mais curtos com imagens mais interessantes e com relação direta ao texto, além de procurar vídeos ligados ao conteúdo, deixando-o mais curto e dinâmico, com mensagens diretas. Em alguns momentos a entrevistada não postava atividades novas, deixando tempo para que os alunos fizessem aquelas que já estavam devendo. Andréa (2022) acredita que isso ajudou a melhorar a relação dos alunos com as atividades, embora considere que o que realmente ajudou foi a cobrança pela entrega das atividades feita na escola e pela Secretaria Escolar.

Por fim, Luís (2022) apresenta um relato que mostra diversas mudanças no decorrer do ano de 2020. Durante o primeiro trimestre as atividades foram feitas, como o próprio indica, a partir de um certo improviso, mas ao final do primeiro bimestre foi realizada uma espécie de recesso no qual ele repensou seus métodos.

Luís (2022) não gostou do que estava fazendo, indicando capítulos de apostila e exercícios para os alunos fazerem. Para ele, o “sistema apostilado” que é usado em Governador Celso Ramos é muito fraco, havendo um descompasso entre os textos, que

não são muito bons, pois não trazem a complexidade de pensamento e conceitos, e os exercícios, que são bastante complexos e exigentes. A partir do segundo bimestre, Luís (2022) começou a tentar colocar por escrito o que ele explicaria na sala de aula. Estes textos ficaram longos e complexos, mas os alunos conseguiam entendê-los.

Além de produzir textos, Luís (2022) também elaborou exercícios simples de interpretação que seguiam sequência lógica. Apesar de ter simplificado as atividades, reconhece que estes não funcionaram para o ensino remoto. O modo de avaliar seus alunos também acabou mudando, durante o primeiro bimestre ele adotou um sistema de “fez atividade, ganhou nota”. Mas a partir da aplicação dos exercícios no segundo bimestre ele podia avaliar de verdade o aprendizado dos seus alunos e isso reduziu drasticamente as notas. A partir do terceiro bimestre as aulas passaram a ser feitas online. Os horários foram repassados para os alunos e estes tinham que estar na plataforma nos horários para a explicação do conteúdo. Luís (2022) indica que essa experiência funcionou melhor, embora grande parte dos alunos não interagisse nas aulas.

Com o sistema de aulas online, Luís (2020) teve um pouco mais de retorno de seus alunos e conseguia entender o que eles estavam aprendendo ou não. Do seu ponto de vista, naquele momento, ele voltou a ter um pouco de “normalidade” com o contato entre alunos e professor, mas reconhece que aquilo não seria um ensino remoto. Também relata como a participação dos alunos nas aulas através de plataformas digitais remete a normalização de um dos aspectos da atividade profissional do professor, o contato entre professores e alunos. Em diversos casos os alunos continuaram encontrando as equipes pedagógicas quando iam buscar atividades impressas nas escolas, mas o contato com professores geralmente se dava através das ferramentas digitais, sendo as aulas através *Google Meet* ou por orientações através de *WhatsApp* e *e-mail*.

## **2.8 – Sobre o contato com estudantes**

Apesar de não ser próximo a seus alunos, Luís (2022) recebia da direção do colégio informações de como os alunos estavam vivenciando o período de Ensino Remoto. Segundo ele, a maioria dos alunos entendia que estava em um grande período

de férias, o sistema remoto os cansava e que, como as atividades estavam sendo aplicadas remotamente, não haveria reprovação.

Por sua vez, Andréa (2022), que tinha um extenso contato com seus estudantes e desenvolveu uma relação pessoal com eles com o passar do tempo, sentiu falta desse contato durante o ensino remoto.

“Essa não presença dos estudantes, ela me afetou muito, sabe? Porque eu sempre, em relação aos meus alunos, eu tenho turmas que eu pego no sexto ano e dou aula no sexto, no sétimo, no oitavo, no nono, então tanto tempo de convívio, meu com esses alunos, esses estudantes, eh, gera um sentimento, uma afetividade e eu gosto muito deles. Eu sempre encontro os meus alunos pelas ruas nos lugares e, eles me reconhecem, me abraçam e a gente fala, que tem saudades e tal, e quando essa pandemia aconteceu eu senti muito, esse afastamento desses jovens, por conta dessa convivência longa de longa duração, que meio que a gente acaba tendo, que a gente frequentando né, trabalhando na mesma escola a gente vê eles desde criancinha lá no Ensino Fundamental 1 ai depois vão pro Ensino Fundamental 2 e começa a ser teu aluno e a gente vê eles crescerem então foi algo bem difícil em relação a isso” (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Para Andréa (2022), o sentimento de falta não é exclusivo dos professores em relação aos alunos, há uma reciprocidade por parte dos alunos. Segundo ela, os momentos de diálogo entre professores e alunos não podia ser substituído por textos, imagens ou uma presença à distância.

Por não conseguir esse contato mais pessoal com seus estudantes através dos meios digitais, ela percebeu que os alunos que tinham acesso às aulas online foram desistindo de participar delas, preferindo fazer outras atividades que eram prioridades para eles. Por sua vez, outros alunos que não tinham acesso aos meios digitais tinham um suporte ainda menor e, portanto, ainda menos contato.

Apesar disso, os estudantes, cada um ao seu modo, conseguiram transmitir para Andréa (2022) suas preocupações e angústias referentes tanto a matérias quanto aquilo que eles estavam passando no seu dia a dia.

“(…) eventualmente alguns estudantes escreviam nas atividades, os que levavam apostila, que estavam angustiados. Eles me deixavam recados assim, dizendo pra mim que estavam preocupados, que não conseguiam entender o texto ou então que, aí eu quando esse era esse tipo de situação eu devolvia, pedia para entrar em contato com eles para eles refazerem a atividade, recuperarem. Mas assim era essa comunicação, ela era precária, ela se dava por meio de recadinhos ou alguns mandavam um *e-mail* ou alguns mandavam no *WhatsApp* por outra pessoa. Enfim, não havia assim uma conversa nossa, os que me

relatavam estavam preocupados com o fato de não estarem entendendo as coisas, de não estar aprendendo nada e também de não ter acesso a nenhum tipo de tecnologia. Então eles diziam que não achavam justo porque a mãe só tinha um celular e precisava para trabalhar, porque tinham outros irmãos, ou então não conseguia fazer atividades porque tinha que trabalhar, ou então não conseguia fazer atividade porque tinha que cuidar do outro irmão, que estava em casa porque ele também não tinha aula. Então assim e foi muito complicado, para eles a gente sabe que as famílias estavam com carências e eu sei mais do que ninguém que eles estavam porque eu também tive essa carência também senti no sentido de não ter com quem deixar os meus filhos e de ter que trabalhar o dia inteiro e deixá-los abandonados na frente da TV, de ter que dar um jeito de encontrar meio de dar atenção e ensinar, mas é difícil porque envolvido com o trabalho fica muito complicado.” (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Como é possível ver, a relação de Andréa (2022) com seus alunos vem de um contato longo e duradouro, essa construída ao longo de anos de convívio. Por ter este contato, ela pôde acompanhar de perto algumas das dificuldades que os alunos e suas famílias passaram. Segundo a entrevistada, estas famílias passaram por grandes carências e abandono das instituições que poderiam amenizar suas dificuldades um pouco.

Essa falta de contato, como descrita por Andréa (2022), é percebida por Esdra Erlacher, Bruna Mozini Subtil, Brunna Terra Marcelino e Miriã Lúcia Luiz (2021), em sua pesquisa sobre o ensino remoto durante a pandemia no Espírito Santo. Esses autores consideram que o ensino de história não é apenas um estudo do passado, mas também é fundamentalmente voltado para a construção das identidades e a formação de um cidadão político.

Além disso, a história deve desenvolver a compreensão da realidade que os estudantes vivem, explicando historicamente e de forma crítica a realidade em que estão inseridos. Neste caso se torna essencial que se use o que o aluno já viveu, ao mesmo tempo que reconhece que essa vivência não é o bastante para a completa compreensão da realidade em que está inserido.

Para Esdra Erlacher, Bruna Mozini Subtil, Brunna Terra Marcelino e Miriã Lúcia Luiz (2021), a sala de aula se torna um espaço para compartilhar experiências e damos condições para que os alunos possam aprender historicamente, mas mesmo durante o ensino presencial já havia dificuldades para se atingir esse objetivo, que apenas se agravaram durante o remoto.

Em sua pesquisa com professores, através de questionários aplicados online, os autores perceberam que, na opinião dos professores, o Ensino Remoto piorou a realidade escolar, resultando na insatisfação e frustração desses profissionais. Ao mesmo tempo, a carência de diálogo resultante da falta do contato, a mesma sentida por Andréa (2022), fez aumentar o desinteresse dos estudantes.

## **2.9 – Sobre o acesso às ferramentas digitais: dificuldades**

Andréa (2022) também indicou as dificuldades enfrentadas pelos alunos que não possuíam acesso a meios digitais, ou com acesso limitado a estas tecnologias. Da mesma forma expôs Maicon (2022) na sua entrevista, o qual relatou que uma das suas percepções sobre o Ensino Remoto foi o aprofundamento do desnivelamento entre os alunos. As carências enfrentadas por esses estudantes durante o período também se deu à desigualdade de acesso a tecnologias digitais.

“(...) alguns já não tinham acesso à internet o tempo inteiro para fazer, tinham famílias, com três filhos que tinham que dividir um único celular pra todos os professores e pra todos os alunos fazerem as aulas. Então, ah, tinha aluno que me dizia assim, ó: “professor, hoje eu não vou participar da aula porque minha irmã vai ‘tá fazendo a aula de matemática, então eu não vou conseguir fazer isso”, e isso foi bem complicado. Outra coisa que aconteceu foi aluno que de jeito nenhum, em nenhum momento, tinha acesso a computador ou a celular e aí a escola se adaptou, de acordo com a própria proposta do governo, de fazer o, como que se, como que era o nome? Era o registro impresso. Então, há além da aula normal que tu dava online, planejamento postado no sistema, tu ainda tinha que adaptar mais um conteúdo, mais algumas páginas, mais algumas questões para esse aluno que não tinha acesso à internet, que não tinha acesso ao conteúdo que tu explicava, para ele ler de forma simplificada em casa, responder, fazer, sem auxílio da internet (...) (INÁCIO, 2022, Prof está on, Informação verbal)

É possível ver a partir desse relato que o acesso ao meio digitais foi uma questão que atingiu as famílias dos estudantes de Maicon (2022). Os poucos aparelhos digitais, ou até mesmo a ausência destes, obrigou famílias a fazerem escolhas e definirem prioridades para que seus filhos estudassem.

Mas o acesso a ferramentas digitais não é medidor de sucesso para a realização do Ensino Remoto. Como já foi explicado, através do relato de Christian (2022), Jaraguá do Sul forneceu para os estudantes de baixa renda celulares com chips para que

estes acompanhassem as aulas através das ferramentas digitais. Mas mesmo com estes aparelhos, os alunos ainda enfrentaram dificuldades durante o ensino remoto.

Christian (2022) indicou que havia uma falta de comprometimento de alguns alunos com as atividades, entregando-as com atraso ou até mesmo não realizando a entrega. Outro caso problemático enfrentado pelo entrevistado teve relação com a comunicação dos alunos que se sentiram inseguros no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Esses alunos, possivelmente com dificuldades de entender o conteúdo, acabavam fazendo muitas perguntas e em horários muitos tardios, algumas vezes às duas horas da manhã.

Apesar de Jaraguá do Sul fornecer pacotes de dados, o peso dos dados consumidos durante as atividades se tornou um empecilho.

“(...) e casos assim de alunos que não tinham acesso. Como eu já tinha falado anteriormente, a prefeitura de Jaraguá do Sul fez a sua parte disponibilizando para alunos de baixa renda aparelhos celulares com chips com disponibilidade à internet para que eles pudessem realmente fazer as atividades online, e devido a essa questão de boa parte dos alunos acessarem esses, essas ferramentas digitais através de celulares, havia uma certa cobrança por parte da secretaria de educação para que os professores não colocassem materiais que fossem demasiadamente pesados, para de serem vistos no celular, principalmente porque questão de consumos de dados. Então a gente evitava mostrar vídeos muito longos, então de certa maneira você acabava tendo que filtrar ainda mais, o que você já, já tinha que mostrar para os alunos, então às vezes eu colocava como recomendação, colocava como está? Material e mais material complementar, mas o que era da aula em si eu colocava vídeos que seriam curtos, máximo 5, máximo 10 minutos” (MACHOWSKI, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Com a aproximação do final de 2020, foi discutida a possibilidade de retorno às atividades presenciais ainda naquele ano, se tornando uma inquietação entre pais, alunos, professores e direções escolares, somando-se também a todas as pressões que os professores já vinham passando no decorrer do ano. Uma das questões demonstradas pelos entrevistados em relação as preocupações enfrentadas era o retorno com os casos de COVID-19 em alta e sem um programa de vacinação, seja para os professores ou para os alunos.

Maicon (2022) descreveu que havia por parte da comunidade uma preocupação perante o retorno. Por serem escolas pequenas, a comunidade estaria muito próxima da instituição e compartilharia suas preocupações com a direção escolar. Maicon (2022)

indica que existia muito medo, principalmente devido aos casos de COVID-19 no Brasil estarem altos, somando grandes números de infecções e mortes. Para ele, a apreensão de retornar à sala de aula com tantos casos de COVID, sem vacinação, com salas lotadas e sem saber quais preparos existiriam na escola, tudo isso agravou os sentimentos de ansiedade que ele já tinha anteriormente.

Em sua entrevista, Andréa (2022) demonstrou em diversos momentos sua preocupação quanto ao retorno às atividades sem a vacinação. Ela indicou que ainda neste período começou a se criar o Plano de Contingência, PLANCON, para o retorno das atividades presenciais com maior segurança em meio a pandemia.

“Mas ainda assim estávamos sem vacina, então havia dois tipos de preocupação a preocupação de retornar ao ambiente educacional sem a vacinação, nem para professores e nem para alunos, não tinha perspectiva, e a gente também tinha outra preocupação de não voltar. Quer dizer se aquela situação ao permanecerem, se e continuasse sem ter aula em 2021 então havia a preocupação de um ano se não totalmente perdido mais um ano com muita defasagem, e aí uma possibilidade de um ano 2021 também ter a gente continuar tendo as mesmas dificuldades de 2020.” (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Uma das iniciativas tomadas pelo Governo Estadual de Santa Catarina foi a criação do Plano de Contingência Estadual para Educação (Plancon Edu Estadual), com o objetivo de preparar as instituições escolares para a retomada das atividades presenciais. Este documento, que apresentava diretrizes e ações operacionais para a retomada das atividades presenciais, foi constituído pelo Comitê Técnico Científico da Defesa Civil de Santa Catarina (DCSC) em conjunto com o Comitê Estratégico de Retorno às Aulas da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Essas diretrizes visavam facilitar o processo de elaboração do plano de contingência escolar (PLANCON) a partir de um modelo padrão elaborado pelo comitê técnico da Defesa Civil de Santa Catarina, sendo nove as diretrizes<sup>64</sup>.

Mas além da preocupação referente à pandemia de COVID-19 e todo o planejamento necessário para a retomada das atividades presenciais em 2021, havia também a preocupação quanto ao fechamento das notas e atividades do ano de 2020, além da aprovação ou reprovação de alunos com base no que havia sido feito naquele

---

64 Comunicação e informação; capacitação e treinamento; finanças; medidas sanitárias; diretrizes pedagógicas; diretrizes para alimentação; diretrizes transporte; e diretrizes gestão.

ano. Dois dos entrevistados, Christian (2022) e Luís, relataram as atitudes realizadas em suas escolas para garantir o encerramento do ano.

Uma das questões norteadoras nas entrevistas destes dois professores foram as atividades não entregues por alunos. Christian (2022) relata que no final do terceiro trimestre muitos alunos não haviam entregado as atividades do primeiro ou do segundo trimestre. Foi necessária a realização de uma “buscativa” desses alunos para que fizessem as atividades em atraso.

“Então o final do ano, então o final do ano foi bastante caótico por quê? justamente por causa dos alunos que não entregavam as atividades principalmente as atividades avaliativas. Então eles constavam que não tinham nota no primeiro, no segundo e terceiro trimestre e a gente ia correr atrás deles. Então vamos dizer, nas escolas montou-se forças tarefas, com a coordenação e professores, para trazer esses alunos que não estavam fazendo suas atividades remotas e eles iriam fazer isso na escola, no período que eles deveriam, vamos dizer, estar estudando. Fosse matutino ou vespertino, em alguns casos era tão grave a situação que eram atividades acumuladas desde o início desde março, eles tinham estudado matutino período matutino e vespertino e mesmo assim não davam conta, porque era muita coisa. E isso era feito muito, muito tarde, foi feito em outubro e novembro, e consequentemente isso foi um caos porque havia alunos que já, vamos dizer, já não estavam interessados agora eles estavam em irritados com cobranças em cima dele, os professores já estavam irritados com cobranças por parte da coordenação e a coordenação já estava irritada com as, as cobranças por parte da direção e a direção ao obviamente pelo pelas cobranças feitas pela Secretaria municipal de educação. Então era digamos uma coisa puxa a outra, então foi bastante infernal, essa seria a palavra infernal para descrever o final de 2020.” (MACHOWSKI, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Christian (2022) descreveu um processo que foi realizado em diversos locais, ficando conhecido em algumas escolas como “buscativa”. Mas é importante chamarmos a atenção para os efeitos que essa busca teve tanto em professores quanto alunos. Como já indicado anteriormente por outros entrevistados, os estudantes recebiam diversas atividades de diferentes professores e teriam que dar conta de fazê-las.

Em alguns casos a solução encontrada foi a simplificação das atividades para que elas não cobrassem tanto dos alunos, mesmo assim o acúmulo de atividades não entregues gerado refletiu na irritação dos que tiveram que entregar tudo no último momento, além de professores que também deveriam corrigir todas essas atividades.

Outro reflexo dessa não entrega de trabalhos se deu no conselho de classe final das escolas, cabendo aqui o esclarecimento de que ele é o órgão máximo das escolas

para a decisão quanto à aprovação ou não dos alunos a partir dos critérios definidos pelas instituições escolares. O conselho é composto por todo o corpo docente, contando com a participação de todos os professores de turma e equipe pedagógica.

Como visto anteriormente, nas duas escolas em que Luís (2022) trabalha havia no final do ano o clima de que nenhum aluno reprovaria devido aos problemas enfrentados durante a realização do ensino remoto. Estas escolas seguiram parâmetros diferentes para a reprovação dos alunos, e o entrevistado indicou não saber muito bem os critérios adotados por uma de suas escolas para decidir a reprovação.

Por sua vez, a outra escola utilizou um termo de compromisso assinado pela família dos alunos sem acesso aos meios digitais, se comprometendo que eles acompanhariam as aulas online ou buscar materiais na escola. Estudantes que não cumpriram o termo foram reprovados, embora cada caso fosse analisado individualmente a partir de suas peculiaridades.

Luís (2022) relata ainda um outro aspecto referente à entrega das atividades e a reprovação ou não: a validação do esforço dos alunos por parte dos pais. Em 2020 o evento de formatura não iria ser realizado, mas para marcar a passagem na formação dos estudantes foi feita uma entrega de diplomas na escola com horário marcado, além do registro fotográfico do momento. Nesta entrega, a mãe de uma aluna demonstrou descontentamento com a aprovação de estudantes, relatando que sua filha havia se comprometido com a realização das atividades enquanto os filhos dos vizinhos não demonstraram o mesmo comprometimento e ainda assim tinham sido aprovados.

## **2.10 – Retorno ao presencial**

Apesar de estarmos estudando professores que atuaram em instituições escolares distintas, em linhas gerais os planos de contingência para o retorno às atividades presenciais em 2021 visavam dividir as turmas em grupos atendendo-os em semanas alternadas, ao mesmo tempo em que se abriram turmas especiais, de alunos que possuísem comorbidades, que seriam atendidos de maneira 100% remota.

Dos quatro entrevistados, apenas um, Andréa (2022), não iniciou as atividades de 2021 na escola. Sua escola iniciou uma reforma no ano de 2020, e devido a essa os alunos só retornaram presencialmente em maio de 2021, com o fim das obras.

Andréa (2022) comenta que o retorno se deu de maneira híbrida. As turmas foram divididas em dois grupos e alguns alunos continuaram no remoto. Para Andréa (2022), a direção escolar aplicou todas as medidas possíveis para prevenir a propagação da doença. Álcool gel foi disponibilizado em todas as salas, pendurado nas paredes, os intervalos foram feitos em horários diferentes, o ambiente escolar foi organizado para evitar aglomerações, como, por exemplo, na entrada de alunos.

“(…) mas apesar dessas dificuldades foi um, para mim, foi uma libertação, voltar a sala de aula no presencial foi uma realização, eu adorei voltar apesar de ter um trabalho dobrado de dar aula para dois grupos diferentes e ainda mais o remoto. A quantidade de trabalho continuou muito, muito grande mas assim só o fato de poder sair de casa, e não estar mais no confinamento me trouxe uma grande alegria e eu estava finalmente retornando a fazer aquilo que eu sempre gostei de fazer que é dar aula, que é conversar, que é realizar debates, com o limitações, porque a gente não podia fazer trabalhos em equipe, e ainda não podemos, fazer trabalhos em equipes, ainda não podemos retomar as atividades de teatro, não podemos fazer todas aquelas outras atividades interessantes que os estudantes gostam tanto que movimentam, a sala de aula, mais ou menos estávamos podendo conversar, estávamos podendo dialogar, debater, levanta questões instigar, incentivar presencialmente isso foi muito importante.” (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Em outros casos, como o de Maicon (2022), o retorno das atividades presenciais foi marcado por um aumento das exigências burocráticas feitas pela Secretária de Educação. Maicon (2022) é professor da rede estadual e relata que o ensino presencial foi dividido em turmas A e B, que ficavam se alternando entre as semanas de aula: em uma semana a turma A estaria presencialmente na escola enquanto a turma B ficaria em casa fazendo atividades e na semana seguinte a turma B iria para o colégio para assistir a mesma aula já aplicada para a turma A na semana anterior.

A realização do ensino presencial com turmas divididas gerou algumas dificuldades referentes à aplicação do conteúdo. Para Maicon (2022), o trabalho e a forma de dar aula melhorou, pois professores e alunos estavam novamente nas salas de aula. Mas, por outro lado, o tempo disponível para trabalhar com os alunos acabou diminuindo, por 15 dias Maicon (2022) aplicava o mesmo conteúdo com os alunos. Outra dificuldade enfrentada foi o processo de avaliação, o entrevistado relata que marcava provas que iriam ser aplicadas 15 dias após a exposição do conteúdo e os alunos comentavam que não lembrariam.

Em Jaraguá do Sul o ensino presencial foi retomado como nos demais locais. Ao explicar a volta das atividades presenciais no município, Christian (2022) chama atenção para a questão da continuidade de casos e mortes em decorrência da COVID-19. Segundo ele, não houve muitos critérios para formalizar quais alunos iriam ou não para o grupo C, que seria 100% remoto. De fevereiro a março houve um período de adaptação, mas a partir de abril, com o aumento nos casos e mortes decorrentes de COVID-19, muitos alunos passaram para o grupo C.

Christian (2022) indica que, em alguns casos, a ida para o grupo C foi uma forma de escape das atividades presenciais, com os alunos voltando a não entregar as atividades das avaliações. Em agosto, após o recesso escolar, as turmas retornaram ao 100% presencial e, com este retorno das atividades, houve a necessidade de se fazer o replanejamento.

Christian (2022) comenta que já estava acostumado ao modelo híbrido de ensino e que, particularmente, gostou muito deste modelo pois podia trabalhar os conteúdos de maneira aprofundada, mas o retorno com todos os alunos foi algo bastante desgastante fisicamente para ele. O entrevistado conta que voltou a ter que lidar com muitos alunos em sala de aula, dificuldades de falar utilizando a máscara e administrar conflitos que já não estava mais acostumado, como por exemplo, brigas e casos de indisciplina de alunos.

O retorno às atividades presenciais e a realização do ensino durante o ano de 2021 em Governador Celso Ramos é comentado por Luís (2022), que norteia seu relato com indecisões referentes ao retorno e ao modo de se aplicar o ensino presencial.

Segundo Luís (2022), em um primeiro momento, havia a impressão de falta de vontade em tomar a decisão de retomar ou não às aulas. O retorno dos professores ocorreu no período de férias escolares como era feito normalmente. Para o entrevistado, este retorno às escolas, sem a certeza de como seria aplicado o ensino presencial, ocorreu para mostrar para a comunidade que os professores estavam trabalhando.

Após a tomada de decisão favorável ao retorno das atividades presenciais, suas escolas se organizaram em um sistema muito parecido com o já relatado através da experiência dos demais entrevistados. Alguns alunos retornariam às atividades com as turmas divididas em dois grupos e outros continuariam as atividades online. Para Luís

(2022), esta situação aumentou a carga de trabalho. As duas escolas em que ele trabalha adotaram métodos completamente diferente de aplicar o ensino presencial. Em uma das escolas as turmas foram divididas em dois grupos, recebendo o mesmo conteúdo, mas em semanas alternadas. Nessa escola esse sistema foi um pouco confuso e ele tinha a sensação dar a mesma aula diversas vezes. Seu outro colégio, por outro lado, adotou um sistema completamente diferente do primeiro;

“(…), mas na outra escola foi completamente diferente completamente insana, que era o seguinte, o conteúdo ia andar, ia andar o conteúdo independente da metade da turma que tivesse, então pra turma A eu ia começar o conteúdo, a turma B eu ia continuar o conteúdo de onde eu tinha parado na A, considerando que a turma B na semana que tava em casa ela teria recebido o material para estudar em casa” (SILVA, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Esse modelo de ensino em Governador Celso Ramos durou até o segundo bimestre. Segundo Luís (2022), o distanciamento nas salas de aula foi diminuído por decreto para um metro entre as carteiras. Professores e alunos deveriam utilizar máscaras e álcool em gel na sala de aula.

O exemplo fornecido por Luís (2022), a partir de sua segunda escola, mostra o entendimento por parte da comunidade escolar que o ensino, incluindo o ensino de história, tem apenas como objetivo a transmissão de conteúdo. Não se pretende dizer aqui que o entrevistado possui tal visão, mas que sua instituição de ensino e o modo como ela planejou a retomada das atividades em 2021 exemplificam esta relação tecnicista.

Flávia Eloisa Caimi, Letícia Mistura e Pedro Alcides Trindade de Mello (2021), analisando o Ensino Remoto em 2020, exemplificam como abordagem “tradicional” de se dar aula, aonde o professor vai para a sala de aula como um detentor de um determinado conhecimento a ser transmitido para os alunos, se aprofundou durante as aulas à distância.

No caso do ensino de história, essa relação se refletiu também no entendimento dos alunos, que se viam sobrecarregados de atividades de diversos professores. Estes entendiam que as atividades de história seriam mais fáceis, uma vez que precisariam apenas ler o que estava exposto e copiar o que era pedido.

“Aprender a pensar historicamente pressupõe, de um lado, a apropriação de conceitos de primeira ordem ou conceitos substantivos,

como datas, cronologias, fatos, processos, conceitos factuais. De outra parte, requer o domínio de conceitos de segunda ordem ou metodológicos, particularmente aqueles relacionados com a relevância histórica; o uso de fontes para extrair evidências e fazer inferências; as mudanças e continuidades; as causalidades e multicausalidades dos fenômenos históricos; a perspectiva histórica, que permite distinguir crenças e motivações atuais daquelas do passado, evitando anacronismos.” (CAIMI, MISTURA, MELLO, 2021, p. 20)

Segundo esses autores, os elementos de primeira ordem não passaram por grandes perdas durante o ensino remoto, mas por sua vez os elementos de segunda ordem foram muito prejudicados. Ao mesmo tempo, nota-se que ainda em 2021, a partir do relato fornecido por Luís (2022), é possível perceber que em diversos momentos e níveis o ensino de história ainda é percebido apenas pelos elementos de primeira ordem. Neste caso, alunos poderiam muito bem aprender sozinhos a partir de uma leitura automatizada e individual, podendo começar o conteúdo com o professor e terminá-lo em casa por conta própria.

Para Luís (2022), os alunos não estavam muito preocupados com a pandemia. Muitos não sabiam deixar a máscara no rosto, usando-as algumas vezes no queixo ou na cabeça. Na sua percepção, em Governador Celso Ramos a pandemia tornou-se uma coisa corriqueira e as atividades presenciais nas escolas tinham voltado ao normal, tirando o fato que os alunos usavam máscaras durante as aulas.

Como foi exposto até o momento, o Ensino Remoto e o retorno das atividades presenciais apresentaram diversas questões que fizeram parte do cotidiano dos entrevistados durante suas atividades profissionais, dando aulas e atendendo os seus alunos. Ao pedir para que os entrevistados refletissem sobre os aprendizados e as mudanças nos modos de aplicar suas aulas, após o que foi vivenciado neste período, quase todos responderam que houve uma mudança no modo como eles viam a educação e a realização do ensino em sala de aula.

Essas mudanças podem ser divididas essencialmente em dois grupos, o do modo como se ensina conteúdo em sala de aula e o de como a tecnologia é aplicada. Dos quatro entrevistados, Maicon (2022) é o que dá mais destaque para o conteúdo ensinado em sala de aula, enquanto Andréa (2022), Christian (2022) e Luís (2022) comentam sobre as mudanças no uso da tecnologia nas salas de aulas.

Maicon (2022) acredita que as experiências vividas em 2020 e 2021 vão mudar as dinâmicas das aulas presenciais. O ano de 2020 mudou o modo como ele estava

acostumado a planejar suas atividades, uma vez que ele teve que redimensionar os conteúdos, focando mais no que era essencial de ser trabalhado com os alunos. No seu entendimento, o aluno deveria sair da aula em 2020 com algo além do conteúdo ensinado, com informações que possibilitassem uma reflexão e uma leitura do mundo em que se vive.

Já o uso da tecnologia em sala de aula foi exposto de duas maneiras distintas pelos entrevistados desta dissertação. Andréa (2022) e Christian (2022) possuem um ponto de vista bastante próximo sobre o uso da tecnologia em sala de aula e como essa se mostrou essencial. Por outro lado, Luís (2022) demonstra a posição de um professor que se viu forçado a ter mais contato com recursos digitais aos quais ele não estava acostumado e não gostava de utilizar.

Andréa (2022) refletiu como a tecnologia aplicada na educação é um importante recurso pedagógico. Ela entende que os estudantes de hoje precisam desse uso, pois vivenciam a tecnologia e ela faz parte de sua vida. Na sua opinião, a escola deve refletir essa realidade, estar adequada e em posse dos recursos tecnológicos para seu uso. Mas Andréa (2022) considera, acima de tudo, que a relação entre professores e alunos também é fundamental, sendo esse um dos pontos norteadores em sua entrevista.

Para Christian (2022), a tecnologia veio para ficar. Mesmo os professores, que pensavam que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula era algo contornável, tiveram que se adaptar à nova realidade imposta pelo ensino remoto. Para ele, este ensinou como potencializar o uso da tecnologia dentro das salas de aula.

Christian (2022) também expôs certa preocupação com os conteúdos que estão na internet. Para ele, é necessário que se faça um trabalho com os alunos para ajudá-los a saber quais fontes são confiáveis ou não. Apesar disso, acredita na potencialidade das redes, que podem ajudar a tornar o ensino de história mais significativo para os alunos.

Por sua vez, Luís (2022) apresentou o ponto de vista de um professor que se viu forçado a ter o contato com os recursos digitais. Ele considera que foi obrigado a utilizar recursos que ele não estava acostumado a usar, além de possuir um pouco de “preguiça” de aplicá-los em sala de aula. Não que ele não tivesse contato com recursos digitais, mas ele gostava de utilizá-los para o seu lazer e não para suas aulas.

Uma das escolas em que Luís (2022) trabalha possui uma infraestrutura que permite uso de recursos digitais, como lousas digitais nas salas de aula. Ele relata que o uso desses meios não é uma garantia de sucesso, como ocorreu na tentativa de um de seus colégios de fazer transmissões ao vivo das aulas a partir de notebooks: os aparelhos ficavam colocados na mesa do professor, virados para o quadro e transmitiam a aula que estava sendo exposta. Esta experiência não foi muito bem recebida por alunos online, segundo Luís (2022).

Apesar disso, Luís (2022) notou que começou a usar mais as tecnologias a partir dessa experiência vividas em 2020 e 2021, mas nada muito elaborado ou interativo. Também acredita que no futuro a pandemia vai ser considerada como algo que “aconteceu”, que daqui a uns 100 anos nem vai ser muito comentado.

Já ao se questionar sobre mudanças mais imediatas, principalmente as expectativas sobre o ano de 2022, temos novamente respostas diferentes. Andréa (2022) espera que 2022 seja melhor do que os anos anteriores, principalmente com o retorno dos alunos todos os dias na sala de aula, ainda que se mantenham todos os protocolos de higienização e segurança, além de esperar um avanço na vacinação.

Christian (2022) também espera um ano menos turbulento que os dois anteriores, que se possa aos poucos retornar aos níveis de vida que havia antes da pandemia. Ele garante que as coisas não vão voltar a ser como eram, mas tem esperanças de poder viver uma vida mais leve, com menos incertezas e com aprendizados advindos dos erros dos anos anteriores.

Já as expectativas de Luís (2022) mudam conforme o tempo passa e novas notícias vão surgindo. Ele se preocupa com o aparecimento de novas variações da COVID-19 e não sabe até que ponto isso pode se transformar em um problema no futuro. Ele acredita que a doença vai arrefecer e pode se tornar menos letal, esperando por um ano um pouco melhor e com tudo voltando a ser como era antes da pandemia. Luís (2022) tem impressão de que é melhor que a realidade retorne a ser o que era antes da pandemia e não se torne algo novo.

## **2.11 – Uma mensagem de esperança.**

Como colocado no início deste capítulo, as entrevistas foram planejadas e editadas assumindo o formato de um podcast entrevistando professores que atuaram na educação durante a realização do Ensino Remoto. O último bloco do Podcast foi aberto para que os entrevistados transmitissem uma mensagem final aos ouvintes do Podcast.

Estas mensagens trouxeram reflexões referentes ao momento vivido por estes profissionais durante o ensino remoto. Luís (2022), por exemplo, fez comparações entre as percepções. Luís refletiu sobre como lidamos com a pandemia e principalmente de a pandemia se tornar um fato histórico, utilizando como exemplo a Gripe Espanhola. Ele ponderou sobre como a pandemia evidenciou as desigualdades sociais do período;

“(…) deixou bem claro isso, algumas pessoas no início da pandemia falaram “todos vão ser afetados igualmente” e assim qualquer pessoa com minimamente visão de mundo percebeu que não, afetou pessoas de forma muito diferente, marcado por uma questão social muito grande, em pegar estatísticas e tal ver que morreu muito mais gente de covid nas periferias das cidades, que morreu muito na periferia entre, morreu muito mais pessoas negras do que brancas, morreu pessoas com condições de renda menor, morreu muito mais do que pessoas de classes sociais mais altas, então acho que dá de quebrar um pouco essa ideia de igualdade ver que na realidade não é bem assim.” (SILVA, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Para Luís (2022), apesar dos aspectos negativos da pandemia, ele acredita que o sistema de saúde brasileiro saiu fortalecido. Em sua análise sobre o Ensino Remoto, Luís comenta que acredita que o que foi feito não foi verdadeiramente um Ensino à Distância, mas apesar disso as experiências vivenciadas neste período deveriam servir para que professores aprendam a lidar com o ensino à distância, não apenas para emergências, mas sim para ser incorporado no cotidiano das escolas.

“Porém acho que todo mundo percebeu que o ensino presencial, corpo a corpo, é fundamental, que isso fez falta para todo o mundo, aprendizagem e tal. Mas tomara que 2022 seja melhor, e assim eu acho que a tendência é acontecer que daqui a uns 10 anos, (...), a gente vai lembrar da pandemia aqueles que sobreviveram a ela como uma época da pandemia que a gente tinha que usar máscara e tal, e eu acho que o mundo vai continuar exatamente igual, não vai ter grandes mudanças.” (SILVA, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Maicon (2022), por sua vez, avalia a aprendizagem e a diferença que professores fizeram durante a pandemia. Para ele, a sociedade pode ver as dificuldades enfrentadas por professores e isso trouxe uma visão diferenciada e a valorização destes profissionais pelos pais.

“porque a gente via muito antes muitas reclamações envolvendo os professores, as dinâmicas, as práticas e isso tudo mudou com a pandemia, o esforço coletivo, a manutenção das aulas, as adaptações que foram feitas mudou os olhares da comunidade para com o professor. Então assim, a gente tá num novo momento, eu creio nisso que a gente está num novo momento de reconhecimento e cabe a gente manter essa mudança, entendeu, essa percepção, essa valorização do professor e para isso a gente precisa continuar fazendo a diferença, a gente precisa continuar se esforçando, fazendo o nosso melhor, fazendo as mudanças, dando as melhores aulas possíveis, porque é nisso que a gente vai ser lembrado, é nisso que o professor vai ser lembrado no futuro, vai ser reconhecido, não é fazendo de qualquer jeito, abandonando pela metade ou fazendo de qualquer forma, é fazendo realmente a diferença, é fazendo da melhor forma possível, porque nós somos professores.” (INÁCIO, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Christian (2022) reflete sobre as vítimas da pandemia, sejam os mortos pela doença ou professores que não conseguiram dar continuidade a suas atividades devido às pressões psicológicas e exaustão física.

Então a estes eu gostaria de render homenagem a eles, que vamos dizer, eles caíram, mas não caíram no esquecimento e aqueles que estão juntos conosco vamos permanecer firmes em 2022, com mais suavidade mais leveza, e que a gente possa executar os nossos trabalhos, inspirar os nossos alunos a conhecer o patrimônio histórico cultural da humanidade e que a gente possa, vamos dizer, olhar com bons olhos para aquelas coisas que a humanidade fez de bom, e obviamente também olhar aquilo que, vamos dizer, a humanidade tem os mais monstruosos e saber denunciar assim como a gente também sabe ver as coisas boas. (MACHOWSKI, 2022, Prof está on, Informação verbal)

Andréa, manteve-se fiel àquilo que a levou a ser professora fez um apelo pela valorização da educação, focando sua mensagem final na relação entre professores e alunos.

Mais assim se for para mim pensar uma mensagem a todos que estão ouvindo então eu diria valorizem educação, ela é necessária pra que a gente possa trazer oportunidades para as nossas crianças, para os nossos jovens, para que eles pensem sobre o mundo que eles vivem, sobre a sociedade que eles estão inseridos, para que eles possam construir um caminho aí um mundo melhor junto conosco que já temos conhecimento que já temos uma caminhada, que a gente possa orientá-los nessa, nessa empreitada que é a vida, ajuda-los da melhor maneira possível. (VICENTE, 2022, Prof está on, Informação verbal)

### 3 – Prof está on – Entrevistando professores

Como comentado no capítulo anterior, as entrevistas realizadas com discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) Udesc 2020 possuem dois objetivos. O primeiro é acadêmico e consiste na análise da experiência desses professores durante o ensino remoto, análise esta realizada no segundo capítulo. Já o segundo objetivo é a criação de um podcast como “produto” de livre acesso ao público (ANEXO 03).

A produção de podcasts como produtos de dissertações não é novidade no Mestrado Profissional em Ensino de História. Em geral, esta ferramenta é abordada a partir de seu uso com estudantes, seja na produção de conteúdo junto a estes ou até mesmo direcionados ao ensino. Alguns exemplos estão presentes nas dissertações de João Victor Loures (2018), Raone Ferreira de Souza (2016) e Daniel Carvalho Pereira (2016). Os três autores abordam o podcast em suas dissertações e como esta ferramenta pode ser utilizada em sala de aula.

João Victor Loures (2018) encorajou seus alunos a confeccionarem podcasts de storytelling na produção de conhecimentos históricos acerca da Primeira Guerra Mundial. Por sua vez, Raone Ferreira de Souza (2016) explorou o uso e potencialidades dos podcasts para professores de história da educação básica. Daniel Carvalho Pereira (2016) analisou as implicações teórico-metodológicas do uso de podcasts para a história e para a didática da história.

Raone Ferreira de Souza (2016), em sua tese apresentada ao programa ProfHistória pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, contextualiza que o podcast surge em uma conjuntura de mudança na forma como conteúdo são produzidos na web, nesta situação seu conteúdo torna-se cada vez mais acessível, gerando alterações drásticas na relação de consumidor e produtor de conteúdo, este consegue interagir muito mais rapidamente e pontualmente com o conteúdo produzido por aquele. Segundo o autor, o termo Podcast surge em 2004 por Adam Curry (DJ da MTV) e Dave Winer (criador de software), estes criaram a tecnologia que possibilita que conteúdo de áudio seja disponibilizado em páginas da web. É importante, ainda segundo o autor, diferenciar o podcast de um programa de rádio. A principal diferença, segundo ele, se encontra na possibilidade de escolha no recebimento do conteúdo por parte do ouvinte,

rádios e televisões transmitem seus conteúdos automaticamente, enquanto ouvintes de podcast decidem se vão ou não fazer o download do programa, estabelecendo assim uma relação interativa com os podcasts que escuta.

A escolha pela produção de um podcast para cumprir o duplo objetivo desta dissertação ocorreu pela sua praticidade. Ainda na fase de projeto, havia uma dúvida referente ao produto necessário para a dissertação. O ponto central sempre foi a análise da atividade profissional do professor de história durante a pandemia, focando-se inicialmente na adaptação de suas atividades para o ensino remoto. Mas o produto que acompanharia essa dissertação ainda não era certo. Diversas possibilidades foram pensadas durante a fase de projeto, como, por exemplo, um depositário de atividades para serem aplicadas online.

Ainda durante esta fase, se definiu que seriam feitas entrevistas com os discentes do mestrado profissional, mas inicialmente atenderiam apenas ao objetivo acadêmico. Ao analisar as possibilidades de uso dessas para além do acadêmico, foi possível pensar em outros cenários.

Durante minha formação acadêmica, principalmente nos estágios curriculares obrigatórios, tive contato com ferramentas para a produção de Objetos Educacionais Digitais (OEDs) em projetos com estudantes. Mantive o contato com este tipo de ferramenta durante minha vida profissional e por vezes realizei projetos com meus alunos em que o produto destes eram pequenos vídeos planejados, produzidos, gravados por eles e editados por mim. Portanto, já possuía uma certa experiência para o trabalho com estas ferramentas.

A partir destas experiências, decidi transformar as entrevistas realizadas em podcasts. É importante pontuar que esta escolha não foi determinada apenas pelo costume de trabalhar com tecnologias durante minha vida profissional, mas também por ser um apreciador deste modelo de mídia. Para dimensionar os desafios inerentes ao trabalho de edição de um podcast, produzi um protótipo no qual fiz uma entrevista rápida com uma de minhas colegas. Neste exercício, pude perceber algumas das dificuldades por vir.

Pode-se dividir as dificuldades encontradas na produção deste protótipo, que não será disponibilizado junto com o produto desta dissertação, em três grupos: a gravação do programa, principalmente as ferramentas digitais escolhidas para tal; a edição do

produto, principalmente ferramentas necessárias para se fazer tal edição; e, por fim, a própria imersão do ouvinte ao programa, atingido através de músicas de fundo utilizadas, problema este que surgiu a partir da análise da banca de qualificação desta dissertação.

O primeiro passo da produção, a gravação do programa, começou semanas antes da gravação em si. Pretendia-se fazer um programa roteirizado, de perguntas e respostas, e para a produção deste roteiro era necessário que se entendesse o assunto estudado. Como dito no primeiro capítulo, este processo tomou como base os programas “Profcast” e “Relatos da Quarentena”.

O roteiro construído para esta primeira fase estava bastante próximo aos apresentados nestes programas, e não fazia uma abordagem nova sobre o que estava sendo discutido. Este roteiro foi compartilhado com a futura entrevistada para que ela pudesse se preparar. Durante este meio tempo, comecei a procurar por *softwares* que seriam utilizados para a gravação e edição do programa.

Para a gravação do protótipo foram utilizadas duas ferramentas digitais gratuitas, *Google Meet* e *Xbox Game Bar*. O primeiro *software* permite, em sua versão gratuita, a criação de salas virtuais para reuniões, mas não permite a gravação das reuniões. A segunda ferramenta, criada para a produção de vídeos de jogos digitais, captura a imagem e o áudio do computador do usuário convertendo-as em arquivos de vídeo. O uso combinado destas ferramentas permitiu a realização e gravação de uma entrevista capturando tanto imagem quanto áudio.

A gravação do protótipo foi planejada em blocos para facilitar a edição. A cada nova pergunta, uma nova gravação era feita e numerada. Optou-se por fazer a gravação deste modo para evitar possíveis erros dos envolvidos durante a entrevistas. Desta forma, os erros poderiam ser apagados e não comprometeriam horas de gravação, sem gerar grandes dificuldades na edição final. Caso houvesse algum erro, o bloco era interrompido, apagado, e a entrevista recomeçava do mesmo bloco. Assim, a entrevista foi feita em diversos blocos, cada um entre três e cinco minutos, o que facilitou a edição final.

O uso dessas ferramentas combinadas serviu para o seu objetivo, a gravação do protótipo, mas o produto obtido desta combinação apresentou problemas com o áudio. Por utilizar dois *softwares* distintos, o áudio da entrevistada acabou sendo duplicado. O

som produzido através do *Google Meet* foi somado ao som capturado pelo microfone do entrevistador gerando uma espécie de microfonia que resultou num eco na fala do entrevistado, tornando a compreensão da fala do entrevistado bastante difícil.

Esta entrevista foi editada para assumir o formato de um podcast através do uso de dois *softwares* de edição de vídeo e áudio, *VideoPad Video Editor* e *Formact Factory*. O primeiro *software* possibilita, de maneira gratuita e por tempo limitado, o acesso a todas as funcionalidades disponíveis: edição de vídeos, recorte e colagem de trechos, aumento e diminuição do volume na trilha de áudio, adição de trilhas de áudio. Este *software* apresenta um layout simples e intuitivo que facilita a edição por não profissionais. Já o segundo permite a conversão do formato do arquivo de vídeo para MP3, excluindo assim a imagem da entrevista.

O uso destas duas ferramentas foi bastante simples, *VideoPad Video Editor* é um *software* bastante completo e apresenta uma gama muito grande de opções ao editor, mas o seu valor dificulta o acesso. O *software* é vendido em diferentes planos de tempo de uso: Plano Trimestral a R\$199,99; Plano Anual, R\$349,99 e Plano Perpétuo, R\$499,99, todos eles fornecendo o acesso a todas as suas funcionalidades.

A escolha de usar estes dois *softwares* não foi feita exclusivamente para a produção do protótipo. Meu primeiro uso destes *softwares* atendeu a exigências decorrentes de minha atividade profissional, a produção de vídeos didáticos a serem repassados para estudantes de Ensino Fundamental anos finais e Médio devido a uma suspensão momentânea das atividades presenciais na escola em que trabalho devido ao surgimento de casos de COVID-19 no início do ano de 2021.

A edição do podcast foi realizada utilizando o período gratuito disponibilizado pelo *software*, portanto não houve custos para esta produção. Cada um dos blocos individuais foi organizado e pequenos recortes foram feitos para melhor encaixar os momentos de silêncio entre um bloco e outro. Esses momentos de três ou quatro segundos foram feitos de propósito para garantir que tudo o que fosse falado estivesse na gravação.

Por se tratar de um podcast, optou-se por se utilizar músicas de fundo para criar um clima referente ao conteúdo da entrevista e do relato fornecido. Estes sons foram obtidos através de uma pesquisa na internet que levou ao *Google Drive* de “Biblioteca

de áudio” do *YouTube* Studio. Esta biblioteca possui os seguintes termos e condições para o uso de seu conteúdo;

“O uso desta biblioteca de música (incluindo os arquivos de música contidos nela) está sujeito aos Termos de Serviço do YouTube. As faixas dessa biblioteca destinam-se exclusivamente ao uso nos vídeos e outros tipos de conteúdo criados por você. Você pode usar esses arquivos em vídeos monetizados no YouTube.

Ao fazer o download das músicas dessa biblioteca, você concorda que não poderá:

disponibilizar, distribuir ou reproduzir os arquivos de música da biblioteca separadamente de vídeos e de conteúdo em que você tenha incorporado essas faixas (por exemplo, a distribuição individual desses arquivos não é permitida);

usar os arquivos de música da biblioteca de forma ilegal ou junto a qualquer conteúdo ilegal.

Ao usar uma das músicas disponíveis na biblioteca, você concorda em seguir estes requisitos.” (YOUTUBE STUDIO, 2021)

A biblioteca possui 1786 arquivos de áudio e 364 efeitos sonoros. Os arquivos de áudio podem ser facilmente pesquisados a partir das seguintes categorias: título da faixa, gênero, clima, nome do artista e duração. Durante a produção do protótipo, e posteriormente dos produtos, as faixas de áudio escolhidas foram filtradas a partir do “clima” e do “gênero” das músicas.

A escolha das músicas no protótipo foi feita por mim, a partir do conteúdo transmitido durante a entrevista. Deu-se preferência, na hora da escolha, àquilo que se pretendia ressaltar. A escolha referente aos gêneros foi utilizada para filtrar ainda mais as opções, dando-se prioridade a músicas calmas que não interferissem muito no som das falas dos entrevistados. Mas durante a banca de qualificação, foi apontado que as escolhas feitas não refletiam aquilo que estava sendo discutido durante a entrevista, portanto não atingindo o objetivo proposto de início.

Após a edição completa através do *software VideoPad Video Editor*, no qual foram somados os blocos de entrevista e as músicas escolhidas, o arquivo foi “exportado” em formato em MP4, contendo tanto áudio quanto a imagens das entrevistas. Porém, por se tratar de um podcast, as imagens não seriam necessárias. Dessa forma, a fim de realizar o descarte das imagens, o arquivo MP4 passou por uma conversão para MP3 através do *software Format Factory*, obtendo-se ao final um arquivo em formato MP3 contendo apenas o áudio da entrevista.

A produção do protótipo foi útil para se entender as dificuldades inerentes à produção de um podcast. Embora este formato de mídia tenha ganhado, com o passar dos anos, uma grande popularidade por sua aparente simplicidade, a realidade percebida na produção do protótipo mostrou que não é tão simples assim.

A percepção das dificuldades de se produzir um podcast ocorreu em dois momentos distintos. O exame do protótipo por mim após a sua conclusão e a análise feita pela banca de qualificação, que apontou problemas a serem repensados para o produto definitivo. Alguns pontos são bastante técnicos, como, por exemplo, a microfonia, presente na fala da entrevistada do protótipo. Outros pontos, por sua vez, são focados principalmente na organização do podcast, na mensagem que se pretende transmitir, como o uso inadequado das músicas de fundo que não condizem com o que está sendo falado pelo entrevistado e o tempo de duração.

A primeira reformulação feita após a banca de qualificação focou no roteiro das entrevistas, que foi repensado para encaixar melhor no que se pretendia fazer, refletindo-se especificamente no tempo de duração. Este roteiro foi repensado, algumas das perguntas repetitivas foram excluídas e outras foram unidas para formar uma questão mais abrangente, que desse liberdade para o entrevistado comentar diferentes questões do Ensino Remoto.

Este roteiro seguiu a estrutura inspirada no programa “Repertório”, da Central 3 Produções em parceria com o site Xadrez Verbal, no qual são realizadas entrevistas com especialistas em diversas áreas. Ele é iniciado com uma apresentação do entrevistado, no qual o ouvinte pode começar a conhecer o sujeito da entrevista e seus caminhos profissionais. Em seguida, o roteiro evolui para a concepção dos entrevistados sobre o ensino de história e a função dos professores da disciplina. A partir destas reflexões, se pergunta a estes professores como eles estavam planejando suas atividades em 2020 antes do início da pandemia e da suspensão das atividades presenciais nas escolas.

Sabendo das expectativas dos profissionais no início de 2020, o roteiro abordou a pandemia propriamente dita e como os entrevistados se informavam sobre os acontecimentos ao redor do mundo, para entendermos como eles se prepararam para o que estava por vir. Com este entendimento, parte-se para a suspensão das atividades presenciais e a retomada destas através de ferramentas digitais, avançando para os efeitos da retomada na vida desses professores e as adaptações necessárias a este novo modo de ensinar. Seguindo essa estrutura lógica, com uma pergunta encaminhando para

a próxima, se questionou sobre a relação com os estudantes e as ferramentas digitais e a possibilidade do retorno às atividades presenciais ainda no ano de 2020.

Por fim, foi questionado aos entrevistados sobre as atividades no ano de 2021 e as esperanças sobre 2022, principalmente pensando em como as experiências vividas durante o ensino remoto possibilitaram, ou não, mudanças no modo como esses professores dão aula. E assim, ainda seguindo uma estruturação de podcast, se pediu para que os entrevistados fornecessem uma mensagem final ao ouvinte com aquilo que ele considera mais pertinente a partir de suas experiências durante este período.

Como dito nos capítulos anteriores, a produção do roteiro utilizado nestas entrevistas se deu a partir de estudo dos programas “Profcast” e “Relatos da Quarentena”. Mas além deles, também foi utilizado o estudo das legislações referentes ao Ensino Remoto, publicadas no decorrer de 2020, em conjunto com as específicas ao ensino presentes nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além destas fontes, também se utilizou para a elaboração do roteiro as observações feitas por mim durante as aulas do ProfHistória, mas também experiências da minha atuação profissional durante o ano de 2021, na aplicação de aulas remotas e produção de atividades remotas, devido a casos pontuais de COVID-19 na escola em que passei a trabalhar como professor efetivo pelo Estado de Santa Catarina no mesmo ano.

Outra questão pensada após a fase de protótipo se referiu ao nome que os programas receberiam. Durante a criação do projeto, procurei um nome que se encaixasse na proposta do programa e que ao mesmo tempo desse uma ideia de leveza e diversão a este. Pensei em diversos nomes, e o principal foi “ProfRemotando”, fazendo referência aos sujeitos entrevistados e a atividades por eles exercida durante o Ensino Remoto. Este nome possuía diversos problemas, por ser muito grande, sua fala era estranha à língua e a mensagem que se pretendia se perdia.

A partir de orientações fornecidas pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Caroline Jaques Cubas, escolheu-se um novo nome, “Prof está on”. Este novo faz uma referência muito mais objetiva e leve aos objetivos do podcast. Ele traz em seu corpo a profissão exercida pelos entrevistados, ao mesmo tempo que indica que estes estão ocupando um espaço online, on, explicando suas experiências durante o Ensino Remoto.

Diferente da produção do protótipo e seguindo as orientações feitas pela banca de qualificação, o primeiro episódio do podcast não é uma entrevista propriamente dita, mas sim o testemunho pessoal de minhas experiências durante os anos de 2020, 2021 e 2022. Este programa foi gravado e editado com a intenção de ser uma introdução para os demais episódios do podcast, explicando o conceito do produto e o porquê de ele ter sido realizado.

Além de me apresentar como entrevistador aos ouvintes, a intenção foi mostrar como vivenciei estes anos como mestrando do ProfHistória, como fiquei o primeiro ano de pandemia desempregado observando meus colegas a vivenciarem e como esta influenciou nas suas atividades profissionais.

A escolha por fazer entrevistas através de ferramentas digitais se deu ainda na fase de projeto, feita inicialmente visando a situação da pandemia no período em que estava sendo escrito. O projeto foi pensado ainda no início de 2020, durante o período de quarentena em que as aulas do mestrado estavam sendo realizadas através de plataformas digitais para evitar o contato, e o possível contágio, dos mestrandos. Mantendo-me coerente a esta realidade, escolhi fazer as entrevistas através de meios digitais, como um modo de mitigar os riscos do contato entre entrevistador e entrevistados.

### **3.1 – Os aportes da história oral e os desafios da entrevista virtual**

Como dito no primeiro capítulo desta dissertação, o produto utiliza elementos da história oral por se tratar de uma série de entrevistas, investigando as experiências individuais e coletivas de professores de história em um determinado momento de suas vidas. A confecção do roteiro seguiu principalmente orientações fornecidas por Paul Thompson (1998) e Verena Alberti (2005), embora eles não fizessem reflexões sobre a aplicação de entrevistas através de ferramentas digitais.

Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (2020) refletem sobre os desafios enfrentados pela história oral a partir da inserção de ferramentas digitais no processo de produção de entrevistas. Estes autores escrevem em resposta aos desafios enfrentados por pesquisadores, frente à pandemia de COVID-19.

A relação entre história oral e entrevistas através de meios digitais não se inicia com a pandemia, uma vez que este tipo de pesquisa já ocorria antes de 2020, mas ela fez com que muitos pesquisadores tivessem que se adaptar a uma nova realidade. Segundo Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (2020), apesar de existirem relatos de boas experiências com estas tecnologias, haveria uma desconfiança por parte de pesquisadores da história oral com o uso das ferramentas digitais. Elas não permitem o contato de entrevistador e entrevistado, não permitem que observe as expressões corporais.

Um dos princípios na história oral trazidos por esses dois autores é o encontro entre entrevistador e entrevistado, eles definem que; “(...) a entrevista seria o encontro de duas subjetividades, de dois conjuntos de saberes, de dois repertórios linguísticos, etc., mas inclusive – e no meio de tudo isso – o encontro presencial de dois corpos.” (MAGALHÃES; SANTHIAGO. 2020. P03). Esta lógica de encontro de dois corpos faz com que tudo em uma entrevista de história oral seja problematizável e transmita uma informação, pois é no corpo que a voz é formada, o pensamento é construído e através de gestos podem-se ganhar significado.

Mas, para além do corpo, as entrevistas de história oral acontecem em um local. Segundo Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (2020), esse local pode ser entendido como um reflexo do próprio entrevistado e do modo como ele vive e interage com o próprio ambiente. Ao se pensar desta maneira, o corpo do entrevistador torna-se aspecto de interesse da entrevista, o modo como pesquisador interage com aquilo que está ao seu redor influencia em algum ponto o processo.

A partir desta perspectiva, entende-se que a entrevista é feita no contato de dois corpos, em um ambiente presencial, onde entrevistador e entrevistado, cada qual com seu conhecimento, compartilham informações. Por sua vez, o ambiente virtual muda esta lógica, pois ele não permite o contato direto entre as partes, não é possível ver a integridade do corpo do entrevistado, ficando visíveis, geralmente, apenas seu rosto, torso e mãos. A entrevista também não se dá em um único ambiente, ficando entrevistador e entrevistado em locais distintos, encarando o imaterial, a imagem reproduzida por um *software*.

Mesmo com estas diferenças, as entrevistas em espaços virtuais, ainda assim, preservam algumas questões de potencialidades da história oral. Para Ricardo Santhiago

e Valéria Barbosa de Magalhães (2020), a entrevista não é uma ação natural, ela surge da circunstância, que por si só é algo artificial e mediado.

Entrevistador e entrevistado não praticam uma conversa aleatória, ela possui um objetivo a ser atingido pelo entrevistador, mas quem decide as informações que vão ser dadas é o entrevistado. Ela mobiliza simultaneamente vários sentidos dos interlocutores. Essa característica é preservada nas entrevistas mediadas por ferramentas digitais;

“aciona simultaneamente vários dos sentidos dos interlocutores, potencializando a interação e requisitando-lhes maior carga de atividade; estabelece um ambiente ciberespacial no qual os corpos não são desmaterializados, mas reconfigurados virtualmente, por meio dos recursos disponibilizados pela tecnologia do momento.” (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2020, p.05)

A história oral não pode se separar do seu tempo, as novas tecnologias fazem parte da realidade e influenciam diversos aspectos da atualidade. Assim como a introdução de gravadores automatizados nas entrevistas modificou a lógica da história oral, a introdução de ferramentas digitais também gera transformações no modo como as entrevistas são feitas. Afirma-se aqui que é necessário que a história oral se adapte ao tempo em que ela vive, mas essa adaptação deve ser feita de modo crítico, com a construção de parâmetros para o uso, e principalmente a interpretação das entrevistas obtidas através de ferramentas digitais.

No caso da presente dissertação, o contato entre entrevistador e entrevistados se deu quase que exclusivamente por meios digitais. Como explicado anteriormente, os entrevistados e o entrevistador são todos discentes do curso ProfHistória Udesc, turma cujo ingresso ocorreu em 2020. Essa turma foi uma das tantas afetadas pela pandemia, tendo apenas cerca de três semanas de aulas presenciais, que foram interrompidas por um mês e retomada na modalidade remota, através de ferramentas digitais. Essa situação durou todo o ano de 2020 e 2021.

Entrevistador e entrevistados mantiveram contato através de ferramentas digitais, principalmente em grupos de *WhatsApp*, prestando suporte mútuo, muito além das relações acadêmicas. Em diversos momentos os participantes desses grupos “desabafavam” sobre os desafios enfrentados no seu dia a dia e recebiam suporte, muitas vezes emocional, de seus colegas. Para além dos grupos de *WhatsApp*, o contato entre os mestrandos também se dava através das aulas online, nas quais se acostumaram a ver seus colegas semanalmente, ou em alguns casos a não pois suas câmeras estavam desligadas.

Todas essas aulas e conversas em grupo, ou até mesmo particulares, foram realizadas através das ferramentas de *chat*. Trabalhos em grupos foram planejados, bibliografias foram compartilhadas, entre outras atividades que aconteceriam no cotidiano caso as aulas tivessem sido presenciais. Portanto, já havia uma experiência de contato sem a presença física, mas também havia por parte do entrevistador um respeito pelas atividades e situações vividas pelos entrevistados perante os desafios impostos pela pandemia.

Essa relação criada em um curso em comum e mantida através das ferramentas digitais, levou os mestrandos semanalmente aos lares e aos locais de trabalho de seus colegas. Neste período, as residências foram repensadas, os locais de trabalho foram reformulados, as atividades diárias passaram a incluir algumas horas por semana dedicadas ao estudo e trabalhos em grupos. Este contato sem presença tornou-se a regra para estes mestrandos, e este foi reproduzido durante as entrevistas que foram marcadas através do *WhatsApp* e realizadas pelo *Google Meet*.

A história oral é método de investigação do passado, mesmo de um passado bastante recente, ela não pode ser considerada um fim em si, mas sim um modo de entender o passado. Segundo Gleyton de Moura Ferreira Silva, Jocyleia Santana Dos Santos e Damião Rocha (2021);

"Desta forma, no que se refere à História Oral como método, entendemos que ela não documenta nada além de uma versão do passado, ou seja, tomamos a entrevista produzida como documento, no entanto, o objeto documentado não é "o passado como efetivamente ocorreu", mas sim a versão do entrevistado. Entendemos, também, que a participação do pesquisador na produção do documento de História Oral permite uma constante avaliação deste documento ainda durante a sua construção" (SANTOS; SILVA; ROCHA, 2021, p.251)

Quando consideramos a entrevista de história oral como uma versão do passado, segundo a visão do entrevistado, devemos considerar que ele fez uma escolha ao ceder a sua entrevista. Esta escolha pode se dar por diversos motivos que são definidos pelo entrevistado e não pelo entrevistador. Carla Simone Rodeghero e Rodrigo de Azevedo Weimer (2021), durante sua pesquisa, investigaram os motivos por quais entrevistados cederam suas entrevistas e perceberam que cada um possuía seu motivo particular para fazê-lo.

Segundo Carla Simone Rodeghero e Rodrigo de Azevedo Weimer (2021), história oral é diferente de outras fontes pois conta não apenas o que foi feito, mas

também o que se pretendia, se faria, ou até mesmo o que a pessoa entendeu, no momento da entrevista, que fez. A fonte oral é resultado de um compartilhamento, no qual o entrevistador decide o que vai ser conversado, mas quem decide o que vai ser falado é o entrevistado. Sendo assim, o que guiará a fala do entrevistado não é simplesmente a pergunta do entrevistador, mas aquilo que considera ser necessário explicar.

Carla Simone Rodeghero e Rodrigo de Azevedo Weimer (2021), em sua pesquisa, questionam seus entrevistados sobre os motivos que os levaram a dar entrevista. Na presente dissertação isso não foi feito, mesmo assim podemos notar a existência de uma linha norteadora no discurso de cada um dos relatos.

Andréa (2022), por exemplo, norteia seu discurso a partir de pontos bastante específicos: a política do momento, a falta de vacinas, as dificuldades em educar os próprios filhos em um período pandêmico e a saudades do contato com seus estudantes. Por sua vez, Christian (2022) fundamenta seu discurso no uso das ferramentas digitais e no aumento da carga de trabalho enfrentada no período, juntamente às pressões burocráticas. Maicon (2022) tem como centro em sua entrevista as preocupações com sua família e com seu filho, presente durante a própria entrevista. Já Luís (2022) concentra seu relato na desorganização e no imprevisto do momento nos locais em que trabalhou.

Todo o preparo para a realização das entrevistas tomou como base o conteúdo exposto no primeiro capítulo desta dissertação. Entendeu-se, como apresentado acima, a partir de Gleyton de Moura Ferreira Silva, Jocyleia Santana Dos Santos e Damião Rocha (2021), além de Carla Simone Rodeghero e Rodrigo de Azevedo Weimer (2021), que os relatos fornecidos pelos entrevistados são uma versão do passado, como ele foi lembrado pelos entrevistados, e estimuladas pelo entrevistador durante a entrevista, mesmo que tenha se dado total liberdade para o entrevistado responder aquilo que considerasse mais apropriado para a pergunta feita.

Os quatro programas seguintes são resultado deste contato sem presença, sendo que as entrevistas feitas foram analisadas no capítulo anterior. A primeira questão replanejada para as entrevistas foi o conjunto de *softwares* escolhido para a sua realização. A experiência anterior demonstrou que utilizar múltiplos *softwares* para a gravação gerou uma microfonia que dificultou o entendimento da fala do entrevistado,

portanto foi necessário escolher apenas um *software* que, ao mesmo tempo, possibilitasse e gravasse a entrevista.

O *software* escolhido foi o *Google Meet*, em sua versão completa que possibilita a gravação da reunião pela pessoa que criou a sala. Este programa não necessita instalação, podendo ser utilizado a partir do navegador de internet utilizado pelos envolvidos.

A escolha por fazer as entrevistas através de ferramentas digitais também possibilitou a flexibilidade nos horários pois, como visto no capítulo anterior, entrevistador e entrevistados vivem e atuam em diferentes localidades, algumas delas longes entre si. O uso dessas ferramentas tornou desnecessário o deslocamento das partes, além de possibilitar que as entrevistas fossem realizadas em ambientes confortáveis para ambos.

As entrevistas propriamente ditas reproduziram procedimentos utilizados na fase de protótipo que se mostraram funcionais para atingir os objetivos desejados, a disponibilização do roteiro e a gravação em blocos. O roteiro foi disponibilizado antes das entrevistas para que os entrevistados pudessem se preparar. Alguns leram o roteiro com bastante antecedência e utilizaram-no para esta preparação, por sua vez outros entrevistados preferiram dar apenas uma olhada rápida antes da entrevista e pensar nas suas respostas conforme ela ia evoluindo.

A gravação em blocos foi feita do mesmo modo que no protótipo, pois cumpriu dois objetivos. O primeiro foi preservar o máximo possível da entrevista, caso o entrevistado não se sentisse confortável com o que estava sendo falado e decidisse interromper para repensar a sua fala, ou que ocorresse algum erro na fala. Quando isso ocorria, a gravação do bloco era interrompida, e o bloco excluído, recomeçando a gravação e preservando todos os anteriores. O segundo objetivo foi técnico, por se trabalhar com diferentes blocos, a edição da entrevista se tornou bastante rápida e fácil não tendo que trabalhar com uma amostra muito grande.

As entrevistas gravadas através do *software Google Meet* duraram em média uma hora e meia, marcadas a partir da disponibilidade dos entrevistados que liberaram um período no seu dia para esta atividade. Este período foi utilizado não apenas na entrevista propriamente dita, mas também foram acertados os últimos detalhes necessários para o bom funcionamento da atividade. Também foram feitas conversas,

não gravadas, entre entrevistador e entrevistado sobre o que foi comentado durante a entrevista.

Entre os detalhes acertados para o bom funcionamento da atividade estava a estrutura em que cada bloco seria gravado. Os blocos foram abertos com uma contagem de três segundos, para se ter certeza de que o *software Google Meet* gravasse na íntegra, em seguida era feita a pergunta para que o entrevistado pudesse dar sua resposta.

O tempo todo o roteiro da entrevista ficou aberto na reunião para que o entrevistado pudesse vê-lo sem a necessidade acessar o arquivo em seu computador. Ao final da gravação do bloco, entrevistador e entrevistado conversavam sobre o “clima” da música a ser colocada como fundo da entrevista. A escolha de dar ao entrevistado a liberdade de decidir o “clima” foi feita a partir dos comentários da banca de qualificação, possibilitando a produção de um programa muito mais próximo ao entrevistado, deixando música de fundo e o comentário do bloco em maior sintonia.

Outra vantagem desta atividade foi a possibilidade de criar-se uma pequena biblioteca dos áudios a serem aplicados em todas as entrevistas, dando uma identidade aos programas. Em diversos blocos as escolhas feitas pelos entrevistados eram muito parecidas, o que possibilitou a união, a partir da biblioteca de áudio do *YouTube*, de uma pré-seleção das músicas e a sua organização em pastas específicas no computador, impedindo falhas durante o período de edição dos programas.

Com as entrevistas realizadas e as músicas selecionadas, passou-se para a seleção de *softwares* que atendessem à necessidade de edição do podcast. Em primeiro lugar, as entrevistas gravadas através do *software Google Meet* geram arquivos de áudio e vídeo em formato MP4, este formato contém a integridade de gravação incluindo as imagens dos entrevistados, que não são necessárias em um podcast.

Portanto, foi feito o descarte dessas imagens, preservando exclusivamente o áudio das entrevistas, não sendo difícil esse processo. Utilizou-se o mesmo *software* adotado durante a fase de protótipo, o *Format Factory*, que fez com que arquivos de vídeo em MP4 fossem convertidos em arquivos de áudio em formato MP3.

Após esse processo, foi necessário fazer a escolha do *software* para a edição do áudio do podcast. Como explicitado anteriormente, o protótipo foi produzido utilizando o tempo gratuito de um programa pago dedicado a edição profissional de arquivos de vídeo. Como o produto desta dissertação não é um arquivo de vídeo mas sim um

programa de áudio, as ferramentas não eram as mais adequadas para o que se pretendia fazer. Um novo programa foi procurado a partir de dois parâmetros: ser um *software* de edição de áudio e, de preferência, gratuito.

A partir disso, o novo *software* escolhido foi o *Audacity*, muito mais simples que o anterior e dedicado à edição de áudio, com a possibilidade de se trabalhar múltiplas faixas ao mesmo tempo. Já possuía experiência com este programa, que utilizei durante minha graduação nos estágios curriculares obrigatórios e em alguns momentos de minha vida profissional, enquanto fazia oficinas com meus estudantes.

Por ser um *software* bastante simples de ser utilizado, o *Audacity* possibilitou que a edição de cada entrevista fosse feita em uma média de três horas. Nesta etapa, a edição foi feita com as faixas de áudio das entrevistas, excluindo, principalmente, a contagem de três segundos feitas antes de cada bloco e os momentos de silêncio ao final da entrevista. Em um caso houve a exclusão de dois trechos da entrevista a pedido do entrevistado.

Estas atividades foram facilitadas pelas ferramentas de seleção disponíveis no *software* e a representação visual das ondas de áudio dos arquivos MP3 (ANEXO 04). As primeiras ondas visualizadas ao adicionar um novo arquivo ao *software* eram a contagem de três segundos, facilitando sua seleção e exclusão na edição.

No caso da exclusão de trechos da entrevista a pedido do entrevistado, a representação visual das ondas de áudio também facilitou o trabalho. O entrevistado pediu, após ouvir o programa provisório, que dois trechos de sua entrevista fossem excluídos por considerar que, o que foi falado, poderia ser mal interpretado pelos ouvintes. Ele então selecionou o trecho a ser excluído a partir da minutagem do programa provisório e, com essa informação, localizou-se ondas de áudio referentes a esta parte, que foram ampliadas, selecionadas e apagadas em poucos minutos. Todo o processo demorou cerca de meia hora.

Outra vantagem disponível no *software Audacity* é a possibilidade de utilizar múltiplas faixas de áudio ao mesmo tempo, como na sonorização de partes com músicas de fundo escolhidas através das indicações feitas pelos entrevistados. Para facilitar a edição, foi criado um projeto padrão com quatro faixas de áudio. A primeira ficou dedicada aos blocos da entrevista e, para dar destaque, o seu volume foi predefinido como o mais alto. As outras três faixas de áudio foram ajustadas para que as músicas de

fundo fossem inseridas. Neste caso, o volume das músicas selecionadas a partir da opção dos entrevistados não está no mesmo volume, sendo alguns mais altos ou mais baixos. Isso porque, se todos fossem colocadas na mesma faixa de áudio com a mesma configuração, algumas músicas ficariam ou muito altas ou muito baixas em comparação com as falas. Para evitar que isso acontecesse, as faixas de áudio foram definidas em três volumes diferentes, todos mais baixos que o som da entrevista.

Assim, o primeiro deles foi configurado para ser mais alto que os demais, o seguinte foi configurado como mais baixo, e um foi configurado entre os dois primeiros. Na edição, as músicas eram importadas para o *software* e, a partir de um exercício de escuta da entrevista somado ao som de fundo, elas eram colocadas na faixa de áudio em que melhor pudessem ser ouvidas sem, no entanto, interferir com as falas.

Embora a intenção durante todo o processo fosse a criação de um programa expondo na íntegra as entrevistas cedidas, as escolhas feitas durante o processo de planejamento, roteirização, gravação e edição apresentam uma construção narrativa. A simples escolha por sons a serem aplicados ao fundo dos quadros do programa, mesmo com a participação dos entrevistados nesta escolha, representou uma escolha do autor/editor do Podcast. Além disso a liberdade dada para os entrevistados de excluïrem trechos da entrevista, e sua liberação mediante ao aceite do entrevistado, mostram que o “Prof está on” é fruto de um trabalho em conjunto entre entrevistador e entrevistado na construção de uma narrativa referente a um passado vivido pelo entrevistado, que reflete suas experiências e memórias.

Por se tratar de um programa de entrevistas dividido em blocos, outra ferramenta do *software Audacity* utilizada na edição para melhorar a imersão do ouvinte nos podcasts foi a de “envelope”. Esta ferramenta permite que o som de partes da faixa de áudio seja diminuído ou aumentado sem necessariamente alterar a configuração feita anteriormente. Ao ser selecionada, a ferramenta acrescenta uma faixa azul em cima da representação visual das ondas sonoras e essa faixa pode ser alterada tanto para aumentar o som quanto para diminuir. Esta ferramenta foi utilizada nos cinco segundos finais das músicas adicionadas a cada bloco, nestes o som foi diminuído aos poucos até desaparecer, marcando o fim de cada bloco e abertura do bloco seguinte, que se inicia com músicas e conteúdos diferentes. (ANEXO 04)

Após a conclusão da edição de cada episódio do podcast, este foi “exportado” em formato MP3 e nomeado como “provisório”, que foi enviado para o entrevistado para escutar e decidir pela aprovação ou não da entrevista.

Como é possível perceber, o processo de produção do podcast não foi algo simples e feito em pouco tempo, mas envolveu diversas etapas e desafios que se apresentaram conforme os programas eram preparados. O processo de entrevistas individuais durou em média uma hora e meia, incluso os acertos e a preparação para a sua realização. Por sua vez, as edições duraram cerca de três horas por episódio, somando-se assim uma média de quatro horas e meia por entrevista.

As experiências na fase de prototipagem do produto foram fundamentais para que este chegasse em seu formato final, que todo o processo fosse simplificado e, em grande parte, barateado. Um podcast realmente é um produto barato de se fazer e seu uso é uma boa alternativa para que relatos cedidos sejam disponibilizados para pessoas que, por qualquer motivo, tenham interesse em ter contato com essas experiências.

Apesar de todas as dificuldades encontradas durante o processo, elas puderam ser contornadas a partir de uma reflexão sobre o produto que se desejava atingir. O uso preferencial de ferramentas gratuitas para a edição do programa mostra como este pode ser feito com o mínimo investimento, por parte da pessoa que produz sem, no entanto, se perder de vista os objetivos da produção do podcast.

Não se pretende aqui dizer que qualquer um pode produzir um podcast profissional, uma vez que demanda de uma qualificação e dedicação muito maior do que a utilizada para a produção nos podcasts desta dissertação. O que se afirma é a possibilidade que, dependendo dos objetivos a serem atingidos, o podcast pode ser uma ferramenta muito prática de ser utilizada com investimentos mínimos.

Outro ponto relevante é o uso de elementos da história oral na produção da entrevista. Entendo que, apesar de utilizar este modelo de pesquisa como base técnica para o preparo das entrevistas, o produto obtido está muito longe daquilo que se pretende atingir com a pesquisa de história oral. As entrevistas aqui disponibilizadas tiveram que equilibrar dois objetivos que não se anulam entre si, mas possuem utilidades diferentes e modificam a estrutura do produto. As entrevistas, embora sejam utilizadas para obter informações de interesse acadêmico, são estruturadas para obter

um programa a ser compartilhado com o público, ficando bastante óbvio na abertura dos podcasts e no seu encerramento.

Espera-se que durante uma entrevista de história oral o pesquisador já possua conhecimentos, mesmo que superficiais, do entrevistado, tornando desnecessária a apresentação durante a gravação do programa. Mas por se tratar de um podcast, é necessário que o entrevistado dê essas informações ao ouvinte.

Por sua vez, a mensagem final dita pelo entrevistado não é necessariamente direcionada ao entrevistador. Ao se pedir que o entrevistado deixe uma mensagem ao ouvinte, ele fala a alguém que algum dia pode vir a ouvir esta mensagem, de esperança, perseverança, saúde e cuidado.

A relação de entrevistador e entrevistado também não é puramente acadêmica. Durante os últimos anos desenvolvi uma admiração muito grande pelas ações de meus colegas no enfrentamento as situações adversas advindas da pandemia e do ensino remoto. Durante o processo de entrevistá-los, esta admiração cresceu e, para mim, foi uma honra poder ser, a partir de meus conhecimentos, um interlocutor entre as suas experiências e um público que um dia pode vir a ouvir estes relatos.

Pode-se dizer que os podcasts produzidos aqui são um produto amador, sem negar a qualidade obtida ao final do processo. Ele atinge os objetivos propostos e permite que a voz dos entrevistados, suas experiências profissionais e de vida, uma parte daquilo que eles passaram durante a pandemia e principalmente aquilo que eles esperam para o futuro, cheguem àqueles que por qualquer motivo estejam interessados em ouvir essas experiências compartilhadas.

## Considerações Finais

Como é possível concluir algo em um contexto que ainda não está concluído? Como dito em diversos pontos desta dissertação, ela não pretende ser o encerramento das diversas questões apresentadas, mas sim permitir a reflexão da atividade profissional de professores de história durante a realização do Ensino Remoto.

É importante destacar que esta dissertação se desenvolveu em um período bastante próximo aos acontecimentos analisados, a pandemia de COVID-19. Estudou-se as experiências de professores de história durante a aplicação do Ensino Remoto um ano após o retorno as atividades presenciais.

Portanto, analisou-se aqui os acontecimentos de 2020 e 2021, devido a retomada das atividades presenciais neste ano, sem a intenção de estudar todas as consequências a longo prazo do Ensino Remoto, sejam na aprendizagem dos estudantes, ou na atividade profissional de professores, ou até mesmo na organização de atividades nas escolas. Esta modalidade de ensino afetou os professores do Brasil, mudando o modo com o qual eles preparavam e aplicavam suas aulas, e os colocou frente a novos desafios provenientes do ensino através de ferramentas digitais em um país com enormes desigualdades sociais e de acesso a estas.

Embora a realização do Ensino Remoto tenha sido plural, por ter sido aplicado de diferentes maneiras, limitadas pela realidade de cada local, as experiências vividas por professores durante os anos de 2020 e 2021 foram bastante similares. O compartilhamento destas experiências permitiu a reflexão deste período e como este afetará todos aqueles envolvidos em sua realização nos próximos anos.

Iniciativas como o “Profcast” e “Relatos da Quarentena”, além do podcast “Prof está on” (ANEXO 03) contribuem para que seja possível este tipo de reflexão. Estes relatos compartilham o testemunho de sujeitos envolvidos na aplicação do Ensino Remoto no Brasil e em Santa Catarina. Trazem para o ouvinte suas experiências e percepções sobre e suas consequências frente os diversos problemas enfrentados, como por exemplo, a desigualdade no acesso a ferramentas digitais e o uso não planejado destas em sala de aula.

Além destes problemas também foi exposto o aumento da carga de trabalho vivenciado por estes profissionais durante o período. Professores tiveram que aprender a utilizar ferramentas digitais para a produção de materiais, juntamente à realização de

“Lives” através de *softwares* de reunião com alunos. Ao mesmo tempo, se viram obrigados a produzir materiais para a impressão nas unidades escolares para atender estudantes sem acesso aos meios digitais. Juntamente a todos estes esforços, a carga burocrática presente na produção de planejamentos detalhados se somou a esta ampliação de carga de trabalho.

Mas mesmo com esses esforços, o baixo comparecimento de estudantes que possuíam acesso aos meios digitais e a defasagem na entrega das atividades foram grandes empecilhos à realização do Ensino Remoto. A desigualdade no acesso às ferramentas apresentaram outro desafio, pois limitava o acesso de alunos aos conteúdos disponibilizados.

É presente nestes testemunhos o local onde estes professores desenvolveram estas atividades. As residências tornaram-se espaço de atuação profissional e produção de conteúdos digitais, correção das atividades físicas, pesquisa por estratégias de ensino novas e inovadoras, todas ocorrendo em grande parte fora dos muros da escola.

Além do espaço físico, o tempo escolar também foi alterado. Alunos e professores passaram a manter contato mediado pelas ferramentas digitais sem hora marcada. A entrega de atividades ou a busca por esclarecimentos sobre o conteúdo deixou de acontecer no tempo da escola e passou a acontecer a qualquer momento, incluindo as madrugadas.

Pôde-se perceber nos relatos utilizados para esta dissertação que a suspensão em 2020 mudou o que se entendia, até então, como espaço escolar, que adentrou no espaço da residência dos professores e de alunos, e tempo escolar, que extrapolou os horários em que os alunos estariam nas salas de aula realizando suas atividades e tirando dúvidas com estes profissionais.

A retomada das atividades presenciais em 2021 não solucionou completamente os problemas enfrentados durante a realização do Ensino Remoto. Apesar de ter sido realizado de maneira presencial, a divisão das turmas em grupos ao mesmo tempo em que havia a continuidade do Ensino Remoto para alguns alunos, aos quais as famílias optaram pela permanência do estudo através de meios digitais, demonstra que não houve o retorno aos parâmetros anteriores a 2020.

Mas, durante esta retomada, ficou bastante óbvio que as experiências vividas por professores e estudantes durante 2020 afetaria a continuidade do ensino a partir de então. As experiências do ensino através de meios digitais em conjunto com aplicação de atividades e conteúdos impressos, para os alunos que não tiveram acesso aos meios

necessários, afetou o modo como esses professores aplicam suas atividades diárias em sala de aula.

Mas quais serão os efeitos a longo prazo de todas as experiências? A curto prazo, ficou claro que as experiências vividas durante o ano de 2020 e a retomada em 2021 alteraram a relação de professores e alunos com uso de tecnologias, além de mudar a visão destes sobre os conteúdos ensinados e os objetivos de se ensinar história.

Quando pensamos os efeitos a longo prazo, devemos entender que estes somente começaram a ser observados a partir da retomada das atividades presenciais. Mesmo assim, não podem ser completamente mensurados, uma vez que o retorno em 2021 não foi nos parâmetros anteriores a pandemia.

Ainda não sabemos como a realização do Ensino Remoto, com todos seus problemas e desafios, afetará o ensino ao longo dos próximos anos. Apesar de a presente dissertação analisar o ensino remoto a partir das experiências vividas por professores de história na sua realização, devemos saber que esta modalidade de ensino não afetou exclusivamente estes profissionais. O Ensino Remoto foi vivenciado por professores, equipes escolares, alunos e familiares, e as experiências desses sujeitos representarão grandes mudanças para o ensino nos próximos anos.

Não podemos ignorar que as experiências vividas por estes grupos mostram as possibilidades limitantes do ensino através das ferramentas digitais. Mas nos próximos anos poderemos estudar o quanto o Ensino Remoto mudou a didática dos profissionais e a sua relação com essas tecnologias. O retorno às atividades presenciais permite que esses professores tentem aplicar, na realidade escolar, os aprendizados vividos durante esses tempos e testem na prática da sala de aula estas experiências.

Além disso, existe a possibilidade de investigar o aumento da carga de trabalho vivenciada pelos profissionais da educação durante a pandemia e se ela continuará a existir nos próximos anos. Isto está ligado diretamente à aplicação do ensino remoto, mas havendo a continuidade desta carga de trabalho, em grande parte burocrática, poderemos analisar seus efeitos na atividade profissional dos envolvidos na educação. Tais fatos foram parte dos grandes problemas expostos por professores nos relatos utilizados nesta dissertação.

A atuação das direções escolares durante o Ensino Remoto, principalmente na realização das “buscativas”, em conjunto com o abandono e a defasagem escolar, também são terreno farto para futuros estudos sobre o modo como as mudanças do período afetaram estes sujeitos. A parte desta modalidade de ensino em que se

observaram resultados positivos se deu, principalmente, devido às decisões tomadas pelas direções escolares em conjunto com professores, para que houvesse o retorno de alunos que não estavam realizando as atividades avaliativas. Ao continuar esta ação mostra que esta situação pode vir a ser parte do dia a dia das escolas nos próximos anos.

Outra questão para possíveis investigações é o reflexo da desigualdade no acesso a meios digitais e os seus efeitos na defasagem escolar após o Ensino Remoto. Fica claro nos relatos utilizados que o acesso aos meios digitais não foi uniforme para todos os estudantes. Nos casos de famílias que possuíam apenas um aparelho digital para múltiplos alunos, ou até mesmo sem acesso a aparelhos ou internet, gerou a necessidade de haver uma dupla adaptação dos conteúdos para o digital e o impresso.

Os relatos apresentados nesta dissertação mostram, na percepção dos entrevistados, a defasagem no aprendizado dos estudantes envolvidos no Ensino Remoto. Quando avaliamos esta situação, devemos entender que ele foi vivenciado por jovens em idade escolar dos 4 aos 18 que cursaram os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio. Os alunos envolvidos nesta modalidade de ensino estarão nos bancos escolares por, pelo menos, quatorze anos. As experiências vividas por esses alunos influenciarão o modo como eles vivenciam as escolas e o ensino a partir do ponto observado nesta pesquisa.

Pode-se também propor um estudo na relação de famílias e escola, ou até mesmo da família na educação, após as experiências vividas durante a aplicação do Ensino Remoto. Ao mesmo tempo que a residência se tornou o local de trabalho de professores, esta se tornou local de estudo dos alunos. Ao mesmo tempo que a família dos professores passou a conviver com a sua atividade profissional, a família de alunos passou a observar e a viver com esses estudantes durante as aulas.

É possível notar nos testemunhos utilizados nesta dissertação que a participação de estudantes no Ensino Remoto muitas vezes foi limitada pelas atividades exercidas em suas residências, ou então a necessidade de assumir profissão remunerada para ajudar nas despesas da casa.

Os estudos dos efeitos do Ensino Remoto ao longo prazo serão feitos com o passar dos anos, mas para isso é necessário que o testemunho daqueles que viveram este período esteja disponível e acessível. O produto desta dissertação (ANEXO 03) serve a este objetivo. Espera-se que tanto ele quanto as problemáticas desenvolvidas ao longo deste texto colaborem para que possamos entender como o ensino remoto afetará educação nos próximos anos.

## Legislação

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. DISPONÍVEL EM: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). ACESSO: 25 de outubro de 2020

BRASIL. DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 19 de dezembro de 2005. DISPONÍVEL EM: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=avalia%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.-,Art.,realizados%20conforme%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20educacional%20pertinente](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=avalia%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.-,Art.,realizados%20conforme%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20educacional%20pertinente.). ACESSO: 25 de outubro de 2020

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DISPONÍVEL EM: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm) ACESSO: 17 de agosto de 2020

SANTA CATARINA. decreto Nº 562, DE 17 de Abril de 2020. Declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, 17 de abril de 2020. DISPONÍVEL EM: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-562-2020-santa-catarina-declara-estado-de-calamidade-publica-em-todo-o-territorio-catarinense-nos-termos-do-cobrade-n-1-5-1-1-0-doencas-infecciosas-virais-para-fins-de-enfrentamento-a-covid-19-e-estabelece-outras-providencias> ACESSO: 25 de outubro de 2020

SANTA CATARINA. DECRETO Nº 724, DE 17 DE JULHO DE 2020. Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, 17 de julho de 2020. DISPONÍVEL EM: [https://www.sc.gov.br/images/Documento\\_1.pdf](https://www.sc.gov.br/images/Documento_1.pdf) ACESSO: 25 de outubro de 2020

SANTA CATARINA. PARECER CEE/SC N° 146, DE 19 DE MARÇO DE 2020. Medidas orientativas às Instituições de Ensino, pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, no período do regime especial do combate ao contágio pelo coronavírus (Covid - 19), com base no Decreto nº 515/2020 que declara situação de emergência no território catarinense. DISPONÍVEL EM: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-profissional/pareceres-3/1827-parecer-2020-146-cee-sc-9/file> ACESSO: 07 de MARÇO de 2021

SANTA CATARINA. RESOLUÇÃO CEE/SC N° 009, DE 19 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19) DISPONÍVEL EM: [http://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808-resolucao-009-1/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%2FSC%20N%C2%BA%20009,Coronav%C3%ADrus%20\(COVID%2D19\).](http://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808-resolucao-009-1/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%2FSC%20N%C2%BA%20009,Coronav%C3%ADrus%20(COVID%2D19).) ACESSO: 07 de MARÇO de 2021

SANTA CATARINA. PARECER CEE/SC N° 179, DE 14 DE ABRIL DE 2020. Orientações para o cumprimento da carga horária mínima anual, prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, devendo estar em consonância com o que dispõe o regime especial de atividades não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e a Resolução CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020. DISPONÍVEL EM: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/normas-de-enfrentamento-ao-covid-19/1834-parecer-2019-179-cee-sc/file>. ACESSO: 07 de MARÇO de 2021

SANTA CATARINA. PORTARIA N/924, DE 24 DE ABRIL DE 2020. Resolve sobre calendário escolar 2020, faltas, avaliação, deveres do corpo docente e outras para a Rede de Ensino Pública Estadual durante o período de pandemia. DISPONÍVEL EM: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/periodo-covid-19/8656-portaria-n-924-regulamenta-atividades-nao-presenciais> ACESSO: 07 de MARÇO de 2021

## Entrevistas

### Relatos da Quarentena

ADRIANO, Fabrício, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

CECATTO, Daiana, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

DUARTE, Indiamara, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

FERRONATTO, Natália, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

PEIXER, Anne, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmUE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

RODRIGUES, Artur, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

SUTIL, Sidnei, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

TONINI, Malcon, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

VIEIRA, Karla, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

VITORASSI, Silvia, Relatos da Quarentena [Maio. 2020]. Entrevistador. Rogério Rosa Rodrigues. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r23\\_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab\\_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina](https://www.youtube.com/watch?v=r23_gZhxmuE&list=PLjC3VCO1yPWmnsfZjKFOCWg5wFyvvgb6p2&ab_channel=Laborat%C3%B3riodeImagemeSomUniversidadedoEstadodeSantaCatarina)

### **ProfCast**

ASSIS, Rafael Da Silva. ProfCast [Out. 2020]. Entrevistador. Braz Batista Vas. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5YJ0xQgsEAH1FBCqSjxvUp>

FARIA, Aurélio Inácio. ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Mara Regina do Nascimento. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2FqDPCZqaJTmWEfzDud4Wl>

JAQUES, Felipe Estevam. ProfCast [Out. 2020]. Entrevistador. Bruno Lontra Fagundes. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2muDx4jsVYpVdcFnBZM5dq>

MALAQUIAS, Elton Nogueira. ProfCast [Nov. 2020]. Entrevistador. Cinthia Monteiro de Araújo. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/3a6kQ3nCCYtM2IIUcDN2J5>

MENDONÇA, Núbia Tortelli. ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Mara Regina do Nascimento. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2FqDPCZqaJTmWEfzDud4Wl>

MESSIAS, Ana Karlla. ProfCast [Nov. 2020]. Entrevistador. Cinthia Monteiro de Araújo. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3a6kQ3nCCYtM2IIUcDN2J5>

MOURA, Carla de. ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Caroline Pacievietch. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4ab21RQSlmgT8o5GQHb7Ze>

LOPES, Cristiano Gomes. ProfCast [Out. 2020]. Entrevistador. Braz Batista Vas. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5YJ0xQgsEAH1FBCqSjxvUp>

PREVE, Márcia Luzia Sartor. ProfCast [Out. 2020]. Entrevistador. Bruno Lontra Fagundes. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/2muDx4jsVYpVdcFnBZM5dq>

SILVA, Elisângela Coêlho da. ProfCast [Dez. 2020]. Entrevistador. Caroline Pacievietch. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/4ab21RQSlmgT8o5GQHb7Ze>

## **Prof está on**

INÁCIO, Maicon. Prof está on [Jan. 2022]. Entrevistador. João Vitor Rigoni Dal Maso em:

<https://drive.google.com/file/d/1HwB6sqWCO0rieT2sxJZeXzq0I0sRxp6M/view?usp=sharing>

MACHOWSKI, Christian Yuri. Prof está on [Jan. 2022]. Entrevistador. João Vitor Rigoni Dal Maso em:

<https://drive.google.com/file/d/1B0CiWICN7yRnFie8qxGK5yPydsCZI4Ve/view?usp=sharing>

SILVA, Luís Fernando Fintelman Da. Prof está on [Jan. 2022]. Entrevistador. João Vitor Rigoni Dal Maso em: <https://drive.google.com/file/d/1QSg5qZDeJ0p-Cj6UYACKYDdAQ1z8jHdV/view?usp=sharing>

VICENTE, Andréa. Prof está on [Jan. 2022]. Entrevistador. João Vitor Rigoni Dal Maso em:

<https://drive.google.com/file/d/1DP53i5EHjNzEYBMERgRXfMSVks3PqsNR/view?usp=sharing>

## Referências

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A.. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *RETRATOS DA ESCOLA*, v. 14, p. 670-686, 2020.

Aguiar, M. A. S. (2021). Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. *Retratos Da Escola*, 14(30), 618–620. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1255>

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: Carla Bassanezi Pinsky. (Org.). *Fontes históricas*. 1ed.São Paulo: Contexto, 2005, v. 1, p. 155-202.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Gonçalves, Marcia de Almeida et all (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012

AMADO, J. A Culpa Nossa de Cada Dia: Ética e História Oral. *Projeto História*, São Paulo, v. 15, p. 145-156, 1996.

AMADO, J. O Grande Mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação Em História Oral. *História*, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.

Agência France-Presse. "Coronavírus: Veja a cronologia da propagação do vírus descoberto na China"; *correio braziliense* Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/01/29/interna\\_mundo,824286/coronavirus-veja-a-cronologia-da-propagacao-do-virus-descoberto-na-ch.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/01/29/interna_mundo,824286/coronavirus-veja-a-cronologia-da-propagacao-do-virus-descoberto-na-ch.shtml)  
Acesso em 07 de Março de 2021

BARBOSA, Alexandre F.; GARROUX, Camila. SENNE, Fabio. Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. *REVISTA HISTÓRIA HOJE*, v. 3, p. 293-297, 2014

BARBOSA, R. R. O USO DA HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - 2010, 2010, Teresina - PI. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - 2010, 2010.

BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, 2001. p. 29-44.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. 2016.

BATTIESTELLA, Clarissa. PARAIZO, Lucas. "Coronavírus: governo de SC suspende aulas em todas as redes de ensino"; nsctotal Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/coronavirus-governo-de-sc-suspende-aulas-em-todas-as-redes-de-ensino> Acesso em 07 de Março de 2021

Biblioteca Virtual em Saúde. "Novo Coronavírus (Covid-19): informações básicas"; MINISTÉRIO DA SAÚDE Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/ultimas-noticias/3135-novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas> Acesso em 07 de Março de 2021

BIESTA, Gert. Boa Educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Cad. Pesqui. vol.42 no.147 São Paulo Dec. 2012

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BOTH, IVO JOSÉ. Avaliação “voz da consciência” da aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. Revista História Hoje, v. 3, p. 165-188, 2014.

CAVENAGHI, A. R. A.; ANDRÉ, R. G. Para além da virtualização: a Educação a Distância e a revolução comunicacional no mundo contemporâneo. REVISTA HISTÓRIA HOJE, v. 3, p. 147-163, 2014.

CAIMI, F. E. . Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História - ISSN 1413-7704. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAIMI, F. E., & NICOLA, B. (2015). Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suportes de informação DOI10.5216/o.v15i1.34719. OPSIS, 15(1), 60–69. <https://doi.org/10.5216/o.v15i1.34719>

CAIMI, F.; MISTURA, L.; MELLO, P. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021.

CONAE. Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus. Ministério da Educação, 31 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 10 de Agosto de 2020.

CRUZ, Sonia Catarina. O Podcast no Ensino Básico. In: Carvalho, Ana Amélia. Amorim (Org). Actas do Encontro sobre Podcast. Braga, Portugal, 2009.

D'ALESSIO, M. B. M. Memória e Historiografia: Limites e possibilidades de uma aproximação. História Oral (Rio de Janeiro), São Paulo, v. 17, p. 55-71, 2001.

DE SORDI, NEIDE ALVES DIAS. Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal / Neide Alves Dias De Sordi; Gunter Axt; Paulo Rosemberg Prata da Fonseca. – Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2007.

Duarte, A. W. B., & Hypolito, Álvaro M. (2021). Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos Da Escola*, 14(30), 736–752. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>

DUSSEL, I., & TRUJILLO REYES, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

ERLACHER, E.; SUBTIL, B.; MARCELINO, B.; LUIZ, M. “A ausência do ‘olho no olho’, do abraço espontâneo e das brincadeiras”. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 80-102, 28 jul. 2021.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? *Histórias orais e modos de lembrar e contar. História da Educação*, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000.

EVANGELISTA, M. B.; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Audiovisual e história oral: utilização de novas tecnologias em busca de uma história pública. *Oralidades (USP)*, v. 1, p. 89-106, 2011.

FERREIRA, C. A. L. Ensino de História e a incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão. *Revista de História Regional*, Departamento de História-UEPG, v. 4, n.2, p. 139-156, 1999.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. Professores de história em uma experiência de formação inicial a distância: os significados e os limites da profissionalização. *Revista História Hoje*, v. 3, p. 99-124, 2014.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. *Topoi (Rio de Janeiro)*, Rio de Janeiro, v. 1, n.5, p. 314-332, 2002.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SIMON, C. G. B. Como conciliar ensino de história e novas tecnologias? In: VII SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2008, Londrina. *Caderno de Resumos do VII SEPECH*, 2008. p. 103-104.

FREIRE, E. P. A. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 18, p. 55-70-70, 2017.

FREITAS, S. M. História Oral: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. v. 1. 142p.

FORNECK, Mara Betina. Ensino de história, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, Brasil. 2017.

GALASSO, B.; SOUZA, D. T. R. Educação online colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. *REVISTA HISTÓRIA HOJE*, v. 3, p. 43-60, 2014.

GUEVARA, María Isabel; LLANO, Fabián Andrés. EL USO DEL PODCAST EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DE LAS VERSIONES TRADICIONALES A LAS ALTERNATIVAS COMUNICACIONALES. *ENSINO DE HISTÓRIA: MÍDIAS E TECNOLOGIAS*, [s. l.], p. 17 - 22, 2020.

GÔNGORA, F. V. O passado em Bits: Uma investigação sobre o uso de fontes em suporte digital no ensino de História. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil. 2018

GONÇALVES, G. B. B., & GUIMARÃES, J. M. de M. (2021). Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. *Retratos Da Escola*, 14(30), 772–786. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1203>

HAN, Byung Chul. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Giachini. 2º Edição Ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999

LIMA, Maria. Consciência Histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et alii. (Org.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 53-76.

LOURES, João Victor. Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. 2018.

MACIEL, João Paulo. História de vida e formação de professores de história: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Univesidade Federal do Tocantins, UFT, Brasil. 2018.

MARCHI, Sandra Aparecida. Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da história e cultura afrobrasileira e africana. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. 2016.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE), v. 36, p. 1-18, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MENDES, G. C. Canal “Outra História”: o uso do Youtube como ferramenta pedagógica para o ensino de História. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. 2018.

Ministério da Saúde. "Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus"; MINISTÉRIO DA SAÚDE Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/#fev2020> Acesso em 07 de Março de 2021

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro. 2002. 256 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MORAES, Daniela M. Ensinar e Aprender História nas Redes Sociais Online: Possibilidades e desafios para o Espaço Escolar. dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em História) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. 2018

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, K. E. G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. Estudos históricos, v. 34, p. 281-298, 2021.

OLIVEIRA, DALILA ANDRADE; PEREIRA JUNIOR, EDMILSON ANTONIO. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. RETRATOS DA ESCOLA, v. 14, p. 719-734, 2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A constituição do campo de pesquisa em Ensino/aprendizagem histórica pela revista História & Ensino. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012.

Redação DC. "Secretaria da Educação divulga calendário das escolas públicas de SC para 2020"; nsctotal Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/secretaria-da-educacao-divulga-calendario-das-escolas-publicas-de-sc-para-2020> Acesso em 07 de Março de 2021

RODEGHERO, C. S.; Weimer, R. A. Pode a história oral ajudar a adiar o fim do mundo? Covid 19, tempo, testemunho e história. estudos históricos (rio de janeiro), v. 37, p. 472-491, 2021.

ROMEIRO, K. C. Objetos Educacionais Digitais no Ensino de História: Um relato de Experiência. Educação Básica Revista, vol.4, 2018, n.1, 243 - 252.

RÜSEN, J (1994). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Culturahistórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf)

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, Valéria B. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. ANOS 90 (ONLINE) (PORTO ALEGRE), v. 27, p. 1-18, 2020.

SANTOS, J. S. ; GLeyton M.F. Silva ; ROCHA, J. D. T. . História oral: consequências do ensino remoto na atuação de professores. Devir Educação, v. 5, p. 5-400, 2021.

SALES, SHIRLEI REZENDE; EVANGELISTA, GISLENE RANGEL. Amor, coragem! dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia. RETRATOS DA ESCOLA, v. 14, p. 858-875, 2021.

SAID, Flávia. “MEC diz desconhecer a realidade do alcance do ensino remoto no país”; Congresso em foco Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/mec-diz-desconhecer-a-realidade-do-alcance-do-ensino-remoto-no-pais/> Acesso em 09 de Agosto de 2020

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: Vera Lúcia Maciel Barroso; Nilton Mullet Pereira; Maria Aparecida Bergamaschi; Sirlei Teresinha Gedoz; Enrique Serra Padrós. (Org.). Ensino de História Desafios Contemporâneos. 1ed.Porto Alegre: EST Edições ANPUH RS, 2010, v. 1, p. 213-230.

SIEMENS, G. Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital. 2004.

SILVA, Camila Gonçalves.; FIGUEIREDO, V. F. . Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD. *Aprendizagem em EAD*, v. 1, p. 1-16, 2012. ´

SILVA, C. B.; ROSSATO, L. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 65-85, 2013.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *TEMPO E ARGUMENTO*, v. 09, p. 99-129, 2017.

SILVA, M. Ensino de história e novas tecnologias. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Cibercultura e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Sobanski, A., & Santos, R. de C. (2019). EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES, ENSINO DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO. *História Revista*, 23(2), 53 - 67.

SOUZA, Raone Ferreira de. Usos e possibilidades do podcast no ensino de História. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. 2016.

TAMANINI, P. A.; SOUZA, M. S. O Ensino de História na Era Digital: inclusão digital, inclusão social e formação para a cidadania. O caso dos NTE e NTM em Mossoró -RN. *História & Ensino*, v. 25, p. 139-166, 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, L. C. Ensino de História e Novas Tecnologias. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, p. 822, 2013.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a mem6ria: Quest6es sobre a rela76o entre a Hist6ria Oral e as mem6rias. Projeto Hist6ria, S6o Paulo, n. 15, abril, 1997, pp. 51-84.

THOMPSON, P. A voz do passado – Hist6ria Oral. 2. edi76o. S6o Paulo: Paz e Terra, 1998

TREBITSCH, Michel. “A fun76o epistemol6gica e ideol6gica da Hist6ria Oral no discurso da Hist6ria contempor6nea”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). Hist6ria oral e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim / FINEP, 1994. p. 19-43.

VEEN, Wim. Homo Zappiens: educando na era digital. Trad. Vin6cius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009

VITORASSI, S. Experi6ncia pand6mica em um ano hist6rico. Fronteiras: Revista Catarinense de Hist6ria, n. 37, p. 103-117, 28 jul. 2021.

WANDERER, FERNANDA; WEINHEIMER, GICELE . Utilitarismo repaginado: uma faceta do neoliberalismo contempor6neo. Revista Educar Mais, v. 5, p. 425-438, 2021.

## ANEXOS

### ANEXO 01 – Tabela “Saberes dos Professores” de Maurice Tardif.

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os elementos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pelas socializações profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: Programas, Livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, suas adaptações às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIF, 2010, p.63)

### ANEXO 02 - Tabela avaliação/ voz da consciência - Ivo José Both

Avaliação	Voz da Consciência
Perscruta os caminhos que levam à aprendizagem	Investia e sinaliza se os caminhos para a aprendizagem são os mais apropriados.
Observa e percebe a qualidade de desempenho.	Investiga e sinaliza se houve suficiente e adequada objetividade na ação de

	observar e perceber.
Facilita a aprendizagem	Investiga se as informações levantadas são as melhores para a obtenha de aprendizagem adequada e consequente.
Identifica a quantas anda a aprendizagem	Investiga e sinaliza sobre o nível de aproveitamento da aprendizagem.
Colhe informações a respeito do rendimento escolar	Investiga e sinaliza para as melhores decisões que favoreçam a aprendizagem.
Preocupa-se com a progressão escolar	Investiga e sinaliza não ser função sua aprovar ou reprovar.
Zela para que a aprendizagem aconteça apara todos.	Investiga e sinaliza para o respeito ao ritmo, às formas e à capacidade de aprendizagem próprios de cada aprendiz.
Estimula os atos de ensinar e de avaliar como processo simultâneo	Investiga e sinaliza para que o processo simultâneo de ensinar e avaliar de fato se perenize.

(BOTH, 2012, p.27)

### **ANEXO O3 – Prof está on – Episódios**

Prof está on – Episódio 1 – João Vítor Rigoni Dal Maso

[https://drive.google.com/file/d/1yBS0paEo1bUScZcLZLzOQY\\_RQNwC2sNT/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1yBS0paEo1bUScZcLZLzOQY_RQNwC2sNT/view?usp=sharing)



Prof está on – Episódio 2 – Maicon Inácio

<https://drive.google.com/file/d/1HwB6sqWCO0rieT2sxJZeXzq0I0sRxp6M/view?usp=sharing>



Prof está on – Episódio 3 – Andréa Vicente

<https://drive.google.com/file/d/1DP53i5EHjNzEYBMergRXfMSVks3PqsNR/view?usp=sharing>



Prof está on – Episódio 4 – Christian Yuri Machowski

<https://drive.google.com/file/d/1B0CiWICN7yRnFie8qxGK5yPydsCZI4Ve/view?usp=sharing>



Prof está on – Episódio 5 – Luís Fernando Fintelman Da Silva

<https://drive.google.com/file/d/1QSg5qZDeJ0p-Cj6UYACKYDdAQLz8jHdV/view?usp=sharing>



**ANEXO 04 – Interface software Audacity**

