

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PÚBLICA  
NÍVEL DE MESTRADO**

**GREICIANE FARIAS DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E PANDEMIA: O ENSINO REMOTO SOB OS OLHOS DE  
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO – PR.**

**CAMPO MOURÃO – PR  
2022**

**GREICIANE FARIAS DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E PANDEMIA: O ENSINO REMOTO SOB OS OLHOS DE  
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO – PR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** História Pública

**Orientador:** Dr. Federico José Alvez Cavanna

**CAMPO MOURÃO – PR  
2022**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

GREICIANE FARIAS DA SILVA

**EDUCAÇÃO E PANDEMIA: O ENSINO REMOTO SOB OS OLHOS DE  
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO – PR.**

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Federico José Alvez Cavanna (Orientador - UNESPAR, Paranaguá - PR)

Dr. Thiago Reisdorfer (UESPI, Oeiras - PI)

Dr. Bruno Antonio Picoli (UFFS, Chapecó – SC)

Dr. Jorge Pagliarini Junior (Suplente - UNESPAR, Campo Mourão - PR)

Data de Aprovação

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Campo Mourão – PR

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esses escritos para todos os professores que fizeram parte da minha formação. Desde a professora Angela Maria Shupchek (que me deu aula no Pré-III) até os meus amigos professores e professoras que, atualmente, são meus colegas de profissão. Esta pesquisa é para vocês, sobre vocês e com vocês, exatamente como uma História Pública deve ser. Vocês são o início e o fim deste trabalho. Obrigada por tudo!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador professor Dr. Federico José Alvez Cavanna, sem o seu auxílio, paciência, apoio e dedicação, este trabalho não seria concretizado. Você foi incrível e a cada nova reunião fez com que eu me sentisse incentivada a redigir esta dissertação com carinho e capricho. Utilizando suas palavras, você foi “Perfeito!”.

Agradeço também ao colegiado de História da UNESPAR de Campo Mourão, vocês professores foram impecáveis durante a minha formação, na graduação de História, e essa dissertação e eu não seríamos as mesmas sem vocês.

Agradeço a minha família que sempre me apoiou em minhas decisões acadêmicas e profissionais, me permitindo voar.

Agradeço ao professor Dr. Thiago Reisdorfer por, no ano de 2018, ter me parado nas escadas do Bloco D e dito que eu deveria me inscrever para o mestrado no próximo ano.

E agradeço ao João Paulo Martins Nogueira, você esteve comigo em todo o processo, desde o momento que eu estava estudando para ingressar no mestrado, até o encerramento desta dissertação. Sempre me apoiando e feliz por cada sucesso que obtive, obrigada, você é inigualável!

*E quando a escola não puder custodiar a gratuidade, porque já não haverá nada gratuito em seu interior, quando já não houver professores para defendê-la, porque já não saberão nem sequer o que significa, então ela cairá sozinha, sem necessidade de a derrubar, como um castelo de cartas, e quase ninguém se dará conta. (LARROSA, 2021, p. 221)*

## RESUMO

SILVA, Greiciane Farias. **Educação e Pandemia: O Ensino Remoto sob os olhos de Professores do Município de Campo Mourão – PR.** 83f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História Pública – Mestrado. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

O presente estudo possuiu como objetivo principal questionar qual a visão de alguns professores da educação básica, do município de Campo Mourão – PR, acerca da possível fusão entre espaço escolar e espaço doméstico ocasionada pela pandemia de Covid-19. Deste modo, o recorte cronológico dessa pesquisa localizou-se dentre a História do Tempo Presente, compreendendo de março de 2020 (início da pandemia no Brasil) até dezembro de 2021. O recorte metodológico aqui abordado encontrou-se na História oral e as fontes selecionadas se construíram com a realização de conversas. Além disso, os campos História Oral e História do Tempo Presente foram aqui interligados pela História Pública. Esta, por sua vez, guiou essa pesquisa, visto que foi a responsável por permitir que houvesse uma relação de autoridade compartilhada entre historiadora e público. Ou seja, pautando-se no contexto histórico da educação brasileira e analisando o período de ensino remoto foram levantados questionamentos acerca dos impactos desses na vida de professores e alunos, bem como foi necessário pontuar as principais continuidades e as principais rupturas promovidas pela pandemia e pelo isolamento social no que se refere ao ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, nessa pesquisa foram apresentados relatos de três professores acerca de suas experiências vividas no ano de 2020 e 2021.

**Palavras-chave:** História Pública. História Oral. História do Tempo Presente. Pandemia de Covid-19. Educação.

## ABSTRACT

SILVA, Greiciane Farias. **Education and Pandemic: Remote Teaching under the eyes of Teachers in the Municipality of Campo Mourão - PR.** 83f. Dissertation. Postgraduate Program In Public History – Master. Paraná State University, Campo Mourão Campus. Campo Mourão, 2022.

The present study had as main objective to question the vision of some teachers of basic education, in the municipality of Campo Mourão - PR, about the possibility of reaching between the school space and the occasional domestic space due to the Covid-19 pandemic. The research was located chronologically in the History of the Present Time, comprising from 2020 (beginning of Brazil) to 2021. They were built with conversations. In addition, the fields Oral History and Present Time of History were interconnected here by Public History. This, in turn, guided this research, which was responsible for allowing a partnership of shared authority between historian and public. Or, based on the context of Brazilian education and analyzing the period of remote teaching, there were questions about the context of teachers in the lives of teachers and students, how it was necessary to point out as main continuities and as main ruptures by the pandemic and by the social isolation not it refers to the school environment and the teaching and learning process. Therefore, in this research, teachers' experiences were presented about their experiences in the year 2020 and 2021.

**Keywords:** Public History. Oral History. Present Time of History. Covid-19 pandemic. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA PÚBLICA, ORAL E DO TEMPO PRESENTE: APORTES NECESSÁRIOS</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 2: ENSINO REMOTO, PRESENCIAL E HÍBRIDO: A FUSÃO ENTRE AS ESFERAS PÚBLICO E PRIVADA</b> .....	35
<b>2.1 O Público e a Educação</b> .....	35
<b>2.2 A Domesticação da Educação</b> .....	42
<b>CAPÍTULO 3: O ENSINO REMOTO, PRESENCIAL E HÍBRIDO AOS OLHOS DO PROFESSOR</b> .....	51
<b>3.1 Professora “A” (setembro, 2021): “Eu não sou tão velha, mas eu não posso ensinar minhas crianças do mesmo jeito que eu aprendi.”</b> .....	53
<b>3.2 Professora “B” (outubro, 2021): “Porque nós tivemos muita negligência familiar, muito mesmo, de abandono intelectual.”</b> .....	57
<b>3.3 Professor “C” (setembro, 2021): “A escola é uma mistura de creche com presídio. Eles vão até o terceiro ano só para os pais terem um lugar para deixar o filho.”</b> .....	60
<b>3.4 Rupturas e Continuidades</b> .....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	70
<b>FONTES</b> .....	74
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75
<b>ANEXOS</b> .....	84
<b>1. Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	84

## INTRODUÇÃO

A pandemia de Corona Vírus, que se iniciou no ano de 2019, fez com que toda a sociedade se reorganizasse e se adaptasse a ela. Diante disso, entende-se o porquê surgiram estudos com o intuito de questionar o que tem sido essa pandemia de Covid-19 e quais as suas consequências. A pesquisa aqui desenvolvida não se fez diferente, pois possuiu como objetivo central questionar como os espaços escolar e doméstico se fundiram durante esse período. Deste modo, se buscou analisar como foram organizados o ensino remoto, híbrido e presencial de março de 2020 até dezembro de 2021, diante da visão de professores da educação básica que atuam no município de Campo Mourão, Paraná.

Seguindo, para melhor compreendermos o que é essa pandemia, é necessário pontuar que foi aos 11 de março de 2020 que a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto de Covid-19 como pandemia, a segunda do século XXI, contudo com um valor considerável de diferença de mortos e infectados em relação a primeira, que enfrentamos no ano de 2009, a Influenza H1N1. Ainda de acordo com dados da OMS (2022) foram confirmados no mundo 298.915.721 casos de COVID-19 e 5.469.303 mortes até 07 de janeiro de 2022 e aos 05 de janeiro do mesmo ano um total de 9.118.223.397 de doses de vacina haviam sido administradas. Já no Brasil, aos 08 de janeiro de 2022, calculava-se 22.499.525 casos confirmados e 619.937 mortos (CONASS, 2022).

E ainda de acordo com a Organização Mundial da Saúde, a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que foi identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Já no Brasil, o primeiro caso de infecção ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, em um paciente de 61 anos, que sobreviveu ao vírus (SANAR SAÚDE, 2020). Os principais sintomas dessa doença são: febre, cansaço e tosse seca, contudo pode haver também: “perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas” (OPAS - OMS, 2022). Além disso, outra preocupação que o vírus tem causado durante a pandemia são as suas constantes mutações, criando rapidamente suas variantes, como a Alfa, Beta, Gama e Delta e mais recentemente, a Ômicron.

Diante deste cenário e a partir da lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 que dispunha “sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (BRASIL, 2020). foram promovidas diversas modificações no dia a dia da sociedade com o intuito de se

promover o distanciamento social e evitar a circulação do vírus. Algumas delas foram: lavar as mãos corretamente, higienizar com álcool em gel, utilizar máscaras ao sair de casa, aferir a temperatura ao adentrar ambientes fechados e promoção do regime de quarentena (isolamento social), com “toque de recolher” e “*lockdown*” em cidades com maiores níveis de contaminação. Além disso, a vacinação foi iniciada em janeiro de 2021 no Brasil, sendo que na cidade de Campo Mourão, alguns habitantes já receberam a terceira dose desta.

E é por conta deste contexto social que surgiu a ideia e a necessidade de um estudo que problematizasse quais as visões dos professores acerca da fusão do espaço escolar com o espaço doméstico, que foi ocasionada pela necessidade de se manter o ensino neste período, visto que aos 16 de março de 2020 o Governo do Paraná decretou a suspensão das aulas presenciais, de escolas e universidades públicas, por tempo indeterminado e devendo ser aplicado a partir do dia 20 de março (PARANÁ, 2020).

Diante disso, a educação paranaense seguiu remota até o início do ano de 2021, quando foi publicado a resolução SESA nº 98 de 03 de fevereiro de 2021, que regulamentava o Decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021, este por sua vez autorizou o retorno “das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas” (PARANÁ, 2021). Este retorno deveria ocorrer de forma híbrida e escalonada, sendo o que ensino remoto permaneceria para quem optasse por ele, ou para os casos de comorbidades e isolamento social devido à infecção com o Covid-19. Contudo, a partir do segundo semestre do ano surgiram pressões para o retorno 100% presencial das aulas, havendo modificações nos decretos acima, como a resolução SESA nº 735 de 10 de agosto de 2021, e a nº 860 de 23 de setembro de 2021 que tornou obrigatório o retorno presencial, definindo em seu artigo 2º:

O retorno presencial às atividades de ensino deve ser priorizado. Parágrafo único: Deve ser garantida a oferta da modalidade on line (remota) para os estudantes que estiverem em isolamento ou quarentena para COVID-19, bem como para aqueles com comorbidade, ou a critério médico, sem prejuízo do seu aprendizado.

Essa resolução impediu que os alunos, que seguiam o ensino remoto por opção, continuassem assim, o que pode ser considerado um problema, visto que a vacinação neste período ainda não havia atingido a camada escolar do ensino básico. Mesmo com reivindicações da APP Sindicato (órgão responsável pela defesa dos funcionários da educação no Estado do Paraná), o ensino seguiu esse formato até o encerramento do ano. Já no que se refere à educação ofertada pelo município de Campo Mourão (Ensino Fundamental I e Educação Infantil), o ensino fundamental seguiu as resoluções definidas pelo estado do Paraná, havendo modificação

apenas no período do ano aplicado, visto que o ensino híbrido foi somente adotado a partir de 26 de julho de 2021, de acordo com o decreto municipal nº 9088 de 20 de julho do mesmo ano. Já o decreto nº 9209 de 08 de outubro de 2021 regulamentou o retorno em formato híbrido e escalonado para as turmas de Nível I e II da educação infantil, que retornaram a partir de 23 de agosto de 2021, e para as turmas de maternal III a partir de 18 de outubro de 2021. Enquanto as turmas de 0 a 2 anos permaneceram em ensino remoto até o encerramento do ano letivo (CAMPO MOURÃO, 2021).

Portanto para se compreender as implicações de um ensino remoto se fez relevante pensar as consequências do isolamento social na vida das pessoas, onde não apenas foram adotadas aulas remotas como também, no caso dos professores, um trabalho remoto. E como nenhum estudo se constrói sem respaldo científico as áreas históricas aqui abrangidas foram a História Pública, a História Oral, a História do Tempo Presente e a História da Educação. Para além disso, abordou-se conceitos chaves para essa reflexão, como o de *educação*, o de *experiência*, o de *esfera pública*, o de *esfera privada*, entre outros, que aqui foram importantes para que houvesse uma compreensão das estruturas que permeiam a educação brasileira, que se faz o objeto desta pesquisa por meio do que chamamos de ensino remoto, visto que o ensino híbrido, por sua vez, foi uma fusão do ensino presencial com o ensino remoto.

Diante disso, a História Oral comportou a metodologia utilizada para a produção das fontes desse estudo, sendo a responsável por mediar os caminhos seguidos ao se colher os relatos dos professores. Os docentes foram escolhidos de acordo com a sua atuação, ou seja, como o recorte espacial desse estudo era a cidade de Campo Mourão, Paraná, logo os três professores selecionados atuavam em um ou mais níveis da educação básica do município. Campo Mourão, por sua vez, localiza-se no centro-oeste do estado do Paraná, região Sul do Brasil, e é caracterizado por ser predominantemente agrícola, contudo, sua área urbana vem crescendo e seu parque industrial apresenta empresas de grande, médio e pequeno porte. Essa cidade possui uma população estimada de 96,1 mil habitantes (IBGE - Estimativa 2021) que são atendidos por aproximadamente 73 instituições de ensino de nível básico, tendo 13 colégios estaduais, 43 municipais (escolas e centros de educação infantil inclusos) e 16 instituições de ensino privado, além destes números a cidade oferece ensino universitário em modalidade 100% presencial em quatro universidades. Sendo assim, pôde-se ter uma ideia da quantidade de alunos e professores que foram atingidos pelo chamado “Ensino Remoto” e “Ensino Híbrido”.

Seguindo, para a coleta das narrativas três educadores foram selecionados, ambos conhecidos da pesquisadora aqui presente, dessa maneira já havia previamente uma relação de amizade que facilitou a coleta dos relatos. Dessa maneira, os docentes receberam, inicialmente, um convite informal via *whatsapp*, no qual havia duas opções, realizá-las por meio de vídeo chamada ou presencialmente com a manutenção dos protocolos de segurança sanitária. Os três optaram pela realização presencial das conversas, visto que seriam apenas duas pessoas no mesmo espaço, o que facilitava o distanciamento social. Além disso, foram realizadas conversas e não entrevistas, visto que a conversa como metodologia de pesquisa teve como principal intuito colher a narrativa de maneira menos mecânica, no qual não foi utilizado, necessariamente, uma lista de questionamentos, logo não se pôde prever os caminhos que o momento iria seguir, o que deu uma maior liberdade ao indivíduo que compartilhou a sua memória.

O segundo campo selecionado, tratou-se da História do Tempo Presente, que é a responsável pelo recorte cronológico da pesquisa, abrangendo de março de 2020 até dezembro de 2021. Sendo assim, compreende-se que este estudo foi escrito face aos acontecimentos, o que promoveu alterações diárias nos escritos e o tornou mais desafiante do que já era. Após o mês de março do ano de 2020, o período de ensino foi 100% remoto em praticamente todas as instituições de ensino, tendo algumas exceções ao final do ano, pois algumas instituições de ensino particulares deram início ao modelo de ensino híbrido. Já o ano de 2021 foi iniciado com diversas propostas de substituição do ensino remoto pelo híbrido, contudo o país apresentou uma grande alternância nos números de contaminação do vírus, por isso no município de Campo Mourão, por diversas vezes, o ensino híbrido foi iniciado e cancelado, levando a um longo processo que por mais de seis meses impediu a implantação de uma rotina fixa para professores e estudantes.

Contudo, o mês de maio de 2021 trouxe consigo boas notícias, a vacinação que já havia sido iniciada no Brasil, no mês de janeiro do mesmo ano, foi aberta aos profissionais da educação, trazendo alívio físico e emocional diante da fusão ocorrida entre as casas e as escolas. Diante disso, no segundo semestre do ano de 2021, pode-se afirmar que no município de Campo Mourão todas as turmas da educação básica da faixa etária de 3 até 17 anos encontravam-se em 100% ensino presencial ou híbrido, sendo que os casos de ensino 100% remoto foram reservados somente aos alunos com atestado médico ou educação infantil de 0 a 2 anos. Já, aos professores, no decorrer do ano de 2020, o trabalho se configurou remoto em alguns meses do

ano, sendo alternado pelo trabalho em escala, ou seja, dias nos quais a carga horária de trabalho deveria ser cumprida no espaço escolar.

O terceiro campo presente nessa pesquisa, diz respeito a História Pública. Esta é o que o historiador público Thomas Cauvin (2019, p. 28) chama de “seiva”. Pensando no figurativo do termo, esta seiva foi responsável por manter interligadas nesse estudo a História Oral, a História do Tempo Presente e a Educação, não os deixando se separarem e nem se desviarem de seus objetivos. Aqui objetivou-se uma História Pública construída com o seu público, ou seja, o público foi convidado a escrever a história sobre a educação na pandemia juntamente com a historiadora, ambos deviam questionar e trocar conhecimentos e experiências acerca deste assunto. Pois impedir que haja silenciamentos não só é uma das funções da História Pública, como se faz essencial no contexto da educação, visto que a escola é espaço privilegiado para se fazer História.

Portanto, os três campos apresentados acima foram percorridos no primeiro capítulo, juntamente com um breve histórico da educação brasileira do século XX até o XXI, pois para compreender as diversas nuances do período de ensino remoto foi necessário conhecer a construção do ensino e das escolas no Brasil. E é seguindo essas reflexões que o segundo capítulo trouxe as definições dos conceitos chaves citados acima, sendo o de esfera pública e privada, defendidos pela autora Hannah Arendt (2007), e aqui abordados devido a sua representação dos espaços escolar (*esfera pública*) e doméstico (*esfera privada*); e também, nesse capítulo realizou-se uma reflexão do que é o ensino remoto e híbrido, pois houve uma necessidade de se compreender como ambos deveriam ser aplicados em teoria em comparação a como foram aplicados na prática.

E para finalizar, o terceiro capítulo trouxe uma análise das fontes dessa pesquisa. Este por sua vez se iniciou com uma breve reflexão acerca do que são fontes históricas, bem como qual a relevância da ética em pesquisa. Já os relatos dos professores foram apresentados em sua amplitude, mesmo que não tenha sido colocada a transcrição completa destes, mas um resumo da conversa. Como pesquisa possuiu o intuito de realizar uma história juntamente com o público, foi necessário que a voz do público fosse ouvida e isso não seria possível se fosse realizada apenas uma análise das fontes. E diante das conversas, foram apontados quais as continuidades e quais as rupturas promovidas pela pandemia de Covid-19 dentre a educação brasileira, bem como os questionamentos acerca do problema de pesquisa inicialmente apresentado, fundamentando-se nas reflexões dos autores Jorge Larrosa (2002, 2011, 2014), Maximiliano López (2021) e Jan Masschelein (2021).



## CAPÍTULO 1

### HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA PÚBLICA, ORAL E DO TEMPO PRESENTE: APORTES NECESSÁRIOS

Visto que esse estudo buscou questionar a visão de alguns professores, da educação básica pública, acerca de como os espaços público e privado se fundiram durante a pandemia de Covid-19, se faz necessário apresentar a sua localização histórica. A História Pública, a História Oral, a História do Tempo Presente e a História da Educação Brasileira, aqui tratados a luz do século XX e XXI, foram os campos responsáveis por essa pesquisa.

Quando pensamos em como este estudo faz parte da História Pública, a primeira coisa a se questionar é: “O que é História Pública?”. De início, é importante ressaltar que não existe um consenso de sua definição, sendo que alguns historiadores a conceituam como um campo historiográfico e outros a definem como um movimento devido a sua amplitude. Já a sua institucionalização data dos anos 1970, mas os estudos que a adentram eram realizados antes de se considerar a criação ou a delimitação de um termo.

O nome “*public history*” foi cunhado por Robert Kelley, nos Estados Unidos, e surgiu como um “[...] rótulo capaz de oferecer identidade e legitimidade profissional para o historiador que já atuava fora da sala de aula, sem reconhecimento dos pares [...]” (SANTHIAGO, 2018, p. 327). E de acordo com as autoras Juniele Almeida e Marta Rovai o “conceito e o debate sobre sua importância tiveram origem na Inglaterra, nos anos 1970, e ganhou espaço no Canadá, Austrália, Itália, África do Sul e Estados Unidos” (2013, p. 1), além disso, o uso público da história surgiu na Europa influenciado pela ideia de justiça social. O historiador Bruno Flávio L. Fagundes (2017), por sua vez, afirma que nos Estados Unidos foi reconhecida uma iniciativa ligada a empregabilidade de historiadores e isto que disparou sua discussão, ou seja, a característica da História Pública estadunidense se faz a partir da ampliação profissional dos historiadores, onde eles buscavam legitimidade para exercer sua profissão fora dos portões da universidade. Já no Brasil, de acordo com o autor, ela teria surgido em um contexto de ampliação dos públicos, não apenas como audiências ou como consumidores da história, mas também como um público gerador.

Não é impertinente tocar em aspectos já apontados por autores para outros países em comparação com a realidade da adoção da História Pública no Brasil, embora as diferenças sejam gritantes. Há diferenças gritantes entre Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália, Alemanha, França, por

exemplo, e o Brasil. Diferenças sejam em termos de tipo de demanda social pela função do historiador, mercado de trabalho e empregabilidade, os perfis do “homo academicus”, (Bourdieu, 2011) o nível sócio-cultural da população, renda média do cidadão, qualidade de prestação do serviço educativo-escolar, atuação política dos agentes definidores de políticas educacionais, institucionalização da cidadania, igualdade de tratamento público das demandas da vida pública etc. Isso, no entanto, não pode paralisar a discussão. (FAGUNDES, 2017, p. 3024)

O que Fagundes nos traz é a falta de consenso existente, já citada acima. Contudo, compreende-se que independentemente das características da História Pública em cada país, é essencial que se mantenha as discussões, seja sobre a profissionalização do historiador, seja sobre a divulgação histórica ou seja sobre a produção de conhecimento histórico pelo público. O indispensável é que se discuta, se crie caminhos e que o campo possa evoluir. E é pensando os caminhos criados acerca deste campo, que se faz necessário apontar algumas conceituações existentes do que é a História Pública. Iniciando pelas discussões de um autor estrangeiro, Thomas Cauvin, em sua obra “Campo Nuevo, Prácticas Viejas: Promesas y Desafíos de La Historia Pública” (2019), utiliza uma metáfora para explicar como funciona o trabalho com a História Pública: ela deve ser vista como uma árvore, ou seja, um sistema de elementos interconectados.

El árbol se divide en cuatro partes: las raíces, el tronco, las ramas y las hojas. Pese a ser diferentes, esas partes pertenecen a un único sistema; no pueden existir las unas sin las otras. Mientras que la historia se ha definido tradicionalmente como la interpretación rigurosa y crítica de las fuentes primarias (el tronco), la historia pública es algo más amplio que engloba cuatro partes. Las raíces representan la creación y la conservación de las fuentes; el tronco se corresponde con el análisis y la interpretación de las fuentes; las ramas representan la difusión de esas interpretaciones; y las hojas son los múltiples usos públicos de dichas interpretaciones. (CAUVIN, 2019, p. 20)

Isto é, as raízes abrangem a criação e a conservação das fontes, o tronco diz respeito a como se analisa e se interpreta essas fontes, os galhos são a difusão das interpretações e as folhas são os múltiplos usos públicos dessas interpretações. Além disso, quanto mais conectadas são essas partes, mais rico e coerente é o estudo em História Pública. Para finalizar, de acordo com Cauvin (2019, p. 28), os historiadores possuem a capacidade de estabelecer as conexões necessárias entre as etapas e os atores da História Pública, por isso podem ser vistos como uma “seiva” que conecta as raízes, o tronco, os galhos e as folhas da árvore.

Dado isto, no que diz respeito a historiografia brasileira é importante ressaltar que os diversos autores, que foram pioneiros dos escritos sobre a História Pública, apontam diversas possibilidades de conceituação de seu termo e em relação a sua produção. A seguir, serão

apresentadas algumas definições dos principais autores que, atualmente, suscitam esse debate. Em primeiro momento, de acordo com Juniele Almeida e Marta Rovai em sua obra “Introdução à História Pública” (2011, p. 7):

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise.

O livro produzido por estas autoras é uma das primeiras obras sobre o assunto que foi escrito no Brasil e, em sua visão, a História Pública é um movimento que tem como intuito, não apenas a divulgação da História para fora da academia, mas também a produção historiográfica feita de maneira conjunta entre historiador e público onde promove-se o que as autoras chamam de democratização da história. E isso vem a ser reafirmado por elas ao apresentarem o campo como uma democratização da produção de arte e educação, onde fazer História Pública não é somente divulgar ou ensinar certos conhecimentos, mas sim visualizar a pluralidade, ou seja, busca-se “colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente” (ALMEIDA, ROVAI, 2013, p. 2-3). E, para finalizar a discussão dessas autoras, em uma fala somente de Marta Rovai:

A História Pública é um campo da História que compreende posicionamento político [...], responsabilidade e compromisso em relação à produção, divulgação e circulação sobre os acontecimentos históricos, entendidos não mais na sua dimensão exclusiva da macro-história e nem do privilégio de poucos, mas em experiências cotidianas que são valorizadas e significam a vida de “pequenos e grandes”. (ROVAI, 2018, p. 186)

Diante das acepções acima apresentadas, a História Pública nos permite compreender as características de nosso presente a partir de como construímos o passado, que por sua vez comporta o silenciamento de diversas vozes e quando essas vozes são ouvidas, o conhecimento histórico se torna um processo democrático. Neste caminho, o autor Ricardo Santhiago (2016) tece suas considerações, afirmando que existe uma dificuldade em conceituar o que é essa História Pública, sendo a existência dessa dificuldade um dos únicos consensos entre os escritores da área. Em suas palavras, este campo:

Tem funcionado como um denominador comum para indivíduos que compartilham o impulso de publicizar conhecimento histórico, de adotar modelos participativos de construção de saber, ou de reconhecer a legitimidade discursiva de agentes que questionam de forma cada vez mais sonora e inventiva qualquer tipo de monopólio sobre o passado. (SANTHIAGO, 2018, p. 288)

De acordo com Santhiago (2018), a História Pública possui o objetivo de divulgar o conhecimento histórico e de criar relações de parceria entre os pares da academia e o público em si, além de legitimar os trabalhos históricos realizados pelo público. Para o autor, ela não deve se preocupar apenas com reflexões e diagnósticos, mas sim criar um processo de intervenção no espaço público, seja produzindo história para as pessoas ou exercendo a profissão fora da academia.

Sendo assim, a História Pública surge em benefício não somente dos historiadores, mas também de seu público ao ser espaço de diálogo interdisciplinar e transdisciplinar, podendo transitar entre as diferentes áreas. Além disso, ela pode ser vista como um arcabouço propício ao acesso às informações, a publicização, a divulgação histórica e a democratização do conhecimento. O conhecimento científico deixa de ser exclusivo da universidade e torna-se acessível ao outro. “Em situações como estas, a história pública não necessariamente se apresenta como um destino, mas como uma solução, entre outras possíveis, que responde a um desejo de intervenção propositiva, crítica e qualificada [...]” (SANTHIAGO, 2018, p. 295).

E é ainda nessa linha de pensamento que Santhiago desenvolve uma possível definição para o campo. Em primeiro momento, na visão do autor a expressão “História Pública” possui um caráter polissêmico, podendo se referir à três instâncias: “a atuação efetiva em história pública, isto é, *fazer* história pública; a reflexão sobre história pública, isto é, *pensar* a história pública; a reunião programada em torno da história pública, isto é, o campo da história pública.” (SANTHIAGO, 2016, p. 25). E dentro desse guarda-chuva conceitual, por ele apresentado, existem quatro outras possíveis definições:

[...] quero mencionar que penso a história pública como uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita *pelo* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a auto reflexividade do campo). (SANTHIAGO, 2016, p. 28)

Portanto, a linha conceitual seguida na pesquisa aqui desenvolvida foi a de uma história feita com o público, onde há uma relação de “autoridade compartilhada”. Este termo, por sua vez, foi cunhado no ano de 1990 pelo historiador Michel Frisch, com o intuito de descrever uma maneira “ideal” de se fazer história. Neste contexto, foge-se da mera divulgação do conhecimento histórico e objetiva-se o trabalho em conjunto com pessoas “comuns”, ou seja, os historiadores e o público devem cooperar e trocar ideias para a satisfação de suas

necessidades, desejos e conhecimentos (MALERBA, 2017, p. 144). Sendo assim, cria-se um processo em que o historiador compartilha com o público a sua autoridade acadêmica, já o público compartilha a sua autoridade de portador das memórias e das experiências, por isso a autoridade compartilhada surge em uma estreita relação entre História Pública e História Oral.

Já no que diz respeito a este segundo campo, segundo Silveira (2007, p. 38) a História Oral surgiu no século XX e consiste na constituição de fontes históricas por meio da oralidade, por isso o autor aborda que o historiador não possui o dever de contar a verdade sobre um fato, mas sim analisar a construção de diferentes verdades que são construídas pelo sujeito histórico. Com isso, compreende-se que as narrativas orais produzidas pela História Oral são narrativas da memória que também “são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade” (SILVEIRA, 2007, p. 41).

Sendo assim, de acordo com Silveira as narrativas em História Oral apresentam as memórias e experiências do indivíduo, onde ele acaba não falando apenas do acontecimento que testemunhou em si, mas também de quem ele é, do que sente e como se enxerga diante do mundo. Por isso, devemos compreender que o processo de rememorar, nem sempre se faz prazeroso ou agradável ao sujeito, podendo despertar dores e desconforto e exigindo uma preocupação ética, do começo ao fim, quando coletamos relatos.

Diante disso, aqui compreendemos que nessa pesquisa a História Oral é entendida como um campo historiográfico, contudo também será utilizada como uma metodologia de pesquisa, ou seja, entende-se como campo, pois tratá-la apenas como uma metodologia seria minimizar o seu impacto social e histórico. Além disso, a amplitude deste campo se revela ao se considerar que durante este estudo não foi utilizada a tradicional técnica de coleta de entrevistas. No decorrer da pesquisa de campo foi abordada como metodologia a produção de conversas. Estas, por sua vez, foram coletadas por meio de uma gravação, contudo obtiveram um aspecto menos tradicional, não seguindo uma lista previamente redigida de perguntas e permitindo que o narrador se expressasse de uma maneira não mecanizada.

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes [...] (MUYLAERT, *et al.* 2014, p. 194)

O que Muylaert (*et al.*, 2014) apresenta é que as entrevistas devem permitir mudanças em suas estruturas, para que ela ocorra de forma profunda e o entrevistado se sinta à vontade de contar os aspectos de sua vida e de seu contexto social, além de revelar acontecimentos de sua memória. Contudo, a entrevista parte de um caminho, com começo, meio e fim. Ela é planejada, onde são construídas questões norteadoras de seu andamento. Contudo, é exatamente esse processo que, em alguns momentos, deixa o entrevistado pouco à vontade, além disso pode existir quase uma “previsão” de como ela deve acabar.

A conversa como metodologia de pesquisa, por sua vez, trata de ser principalmente presença e escuta, ou seja, “na conversa são, ao menos, dois sujeitos, duas pessoas em interação, numa relação de fala, escuta, partilha, atenção. Que não se busque chegar a um consenso, a uma verdade, a uma solução, mas, antes, ao necessário movimento do pensamento, à inquietude do pensar, ao deslimite da pergunta. (RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018, p. 175). Deste modo, a conversa visa mais a relação de compartilhamento que é estabelecida, do que os resultados em si, a importância encontra-se no caminho, na experiência, não se faz percursos esperados, mas sim permite que haja descobertas. Diferenciando da entrevista ao recusar-se a utilizar perguntas pré-estabelecidas, não há um direcionamento do interlocutor a um dado resultado, não há previsões para seu fim (SOUZA, GURGEL, ANDRADE, 2019, p. 2).

Além disso, a conversa é fluída, efêmera, não se conhece os caminhos que vai seguir, ela é fugaz, mas ao mesmo tempo, pertinente, pode acabar rápido, contudo deixa suas marcas. Ela escorre entre seus dedos, não é possível segurá-la, controlá-la, prevê-la. Você pode apenas se sentar e ouvir, se permitir ver com os olhos do outro, compartilhar seu lugar social, compreender. Por isso, a conversa, da mesma maneira que uma entrevista, deve ser visualizada como fonte oral e, para facilitar esse trabalho, é orientado que se realize a transcrição desta. Estando na forma de texto, a fonte oral deve ser analisada como qualquer documento, devem ser feitas perguntas e ser verificado como se pode usufruí-la, tirando dela as evidências e os elementos que contribuirão para resolver o problema de pesquisa.

[...] a história oral, assim, impediria que certos problemas de pesquisa fossem negligenciados, obrigando o pesquisador a enfrentá-los. Também para a história pública, pode-se dizer, a história oral tem um caráter indutor: impõe ao pesquisador a necessidade de considerar as implicações da relação com o público na construção de um material que será utilizado como fonte; os múltiplos comprometimentos presentes nos atos interpretativos; a responsabilidade com a devolução da pesquisa e a publicização do conhecimento, e assim por diante. (SANTHIAGO, 2018, p. 297)

Portanto nesse momento, Santhiago (2018) nos lembra da importância da História Oral, onde ela acaba sempre por dialogar com o público. Sendo assim, as conversas realizadas no decorrer desse estudo são o resultado de um trabalho conjunto entre historiador e público, por isso é importante ressaltar, novamente, que se objetivou estabelecer uma relação de autoridade compartilhada, visto que ambos “[...] dividem e vivenciam a mesma condição de sujeitos da experiência histórica” (MAUAD, 2018, p. 39).

Além disso, a autoridade compartilhada parte de uma postura tomada inicialmente pelo historiador, como explica Mauad (2018) é nesse momento que se encontra a estreita relação entre história pública e oral, pois o historiador deixa de ser visto como a única autoridade, o único intérprete e os significados passam a ser compartilhados e interpretados de maneira conjunta. Bem como apresenta Alessandro Portelli em sua obra “O que faz a História Oral diferente?” (1997) ao afirmar que as fontes orais envolvem a subjetividade não apenas da testemunha, mas também do historiador, pois sem ele não haveria entrevista ou conversa, nem objeto de pesquisa e nem mesmo a própria pesquisa. Portanto, de acordo com Portelli (1997, p. 39):

A história oral não tem um sujeito unificado; é contado de uma multiplicidade de pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador. “Parcialidade” aqui permanece simultaneamente como “inconclusa” e “como tomar partido”: a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os “lados” existem dentro do contador.

A afirmação do autor resgata que a História Oral não se preocupa com uma verdade absoluta, mas sim com as diversas nuances de cada acontecimento, deste modo se o relato altera o acontecido, a própria transcrição do autor também o faz, bem como quem lê não possui a mesma interpretação de quem viveu e de quem escreveu. E isso nos recorda da filosofia hermenêutica de Hans-George Gadamer (1999). Para o autor existe uma alteridade em todo o texto e esta pode ser traduzida como um confronto de ideias, pensamentos, valores, entre outros, e o essencial é que se tenha como objetivo principal a sua compreensão. E nesse momento, entende-se que qualquer texto, relato ou testemunho serão interpretados por nós a luz de nossos próprios preconceitos, sendo que se uma interpretação se chocar contra o texto devemos repensá-la e é essa reflexão que faz desta uma tarefa hermenêutica (GADAMER, 1999, p. 78). Ainda segundo Gadamer, todo texto possui o objetivo de falar alguma coisa, mesmo que de início aparente não ter um sentido, e isto:

[...] permite ao filósofo ter uma pré-compreensão textual baseada em pré-juízos, pressuposições e expectativas preliminares de um determinado texto, sendo assim o intérprete analisa o texto com determinadas “pré-compreensões”. O trabalho a ser feito sobre determinado texto consiste na

revisão contínua e nos resultados prescritos anteriormente. Daí, temos a interpretação como tarefa possível, mas infinita. (GUSMÃO, PALMEIRA, LIMA, 2018, p. 385)

Para que o texto seja compreensível quem o lê deve estar disposto a escutá-lo, seja um texto escrito ou oralizado. E para que a compreensão seja eficaz é indispensável que se esteja sensível a sua alteridade, sendo que isto não significa que o leitor ou ouvinte deve ser mero espectador, ele não necessariamente deve ser neutro, mas sim deve ser consciente de suas pressuposições e de seus preconceitos. E quando se adquire consciência de suas pré-suposições, o leitor entende que elas não devem calar o texto, mas isto não significa que não possa analisá-lo, o “[...] intérprete deve expressar o texto para escutá-lo, para lhe dar sentido a cada análise e, por conseguinte, estabelecer uma aproximação o mais adequada o possível da ‘alteridade do texto’. Trata-se de apresentar o que o texto realmente é” (GUSMÃO, PALMEIRA, LIMA, 2018, p. 387).

Esta é a contribuição que a hermenêutica filosófica traz para este estudo: nos fazer pensar que ao se produzir uma História Oral, ou uma História Pública, lida-se com um texto produzido pelo outro, que será ouvido e transformado pelo historiador, a luz de todos os seus pré-conceitos, em um novo texto que, por sua vez, sofrerá uma nova transformação ao ser lido pelo público, também a luz de seus próprios pré-conceitos. Sendo que isto deve ser visto como pertencente a ação natural de interpretação do ser humano, principalmente quando se tem a compreensão de toda a construção ressaltada anteriormente e quando se entende que todo o processo se faz a partir do pensar o pensamento do outro, refletindo seus próprios pensamentos e subjetividades. E é este contexto que nos faz visualizar que campos históricos como a História Oral e a História Pública são permeados de imparcialidades, subjetividades, sentimentos, entre outros, que não dão margem para uma “verdade” absoluta, contudo são permeados de humanidade.

E é diante das reflexões acima, que este estudo concorda com a autora Marta Rovai (2018) quando ela afirma que a História Oral é uma grande parceira da História Pública na tentativa de se ouvir quem tem tanto a dizer e é ignorado pela indiferença social, ganhando papel especial em demonstrar que toda história merece e deve ser contada, compartilhada e pensada. Em uma linha de pensamento semelhante, o historiador Ricardo Santhiago (2016) afirma que este campo obriga o historiador a enfrentar certos problemas que em outras circunstâncias seriam “varridos para debaixo do tapete”, (como por exemplo, as preocupações com a História do Tempo Presente, a ser discutida a seguir). Ainda, em suas palavras, “a história pública parece ter uma função paralela: evitar que a questão dos *vários públicos da história*,

que perpassa toda a atividade historiadora, da pesquisa à escrita, fique encoberta” (SANTHIAGO, 2016, p. 30).

E neste aspecto, onde se almeja que os públicos da história não sejam encobertos, que a História Pública em conjunto com a História Oral traz a possibilidade de trabalhar com a autoridade compartilhada, onde não se busca dar voz ao indivíduo, pois ele já a tem, mas sim de ouvi-la e, ao mesmo tempo, fazer com que outros também a ouçam. Como apresenta Rovai (2018, p. 187):

[...] o grande desafio ao historiador que pretende comprometer-se com a diversidade é pensar em como garantir que tantas vozes possam ser ouvidas, em suas diferenciadas tonalidades e ritmos, como tornar o passado útil para diferentes grupos na busca, inclusive, de direitos; perguntar-se sobre quem deve ou pode fazer História Pública; quem deve publicar o que se produz e a serviço de quem e com quem se promove o diálogo entre o passado e o presente.

Portanto, a relação estabelecida de fala e escuta é essencial para quem pretende trabalhar com uma “história feita com o público”, pois as narrativas são vivas, fluídas, múltiplas. É um exercício de empatia, de se colocar no lugar do outro, considerar suas histórias, suas raízes e de conscientização de que todos somos sujeitos históricos.

Nesse processo de democratização destaca-se a possibilidade de construção de uma documentação sobre bases em que o saber acadêmico não é considerado hierarquicamente superior aos saberes compartilhados por entrevistas. Um fazer em que esses conhecimentos possam ser considerados como complementares e eticamente respeitados em uma relação dialógica de negociação contínua. (EVANGELISTA, ROVAI, RIBEIRO, 2011, p. 103)

É importante que se tenha uma preocupação em não considerar o conhecimento dito acadêmico como superior a outros, ou o conhecimento do público inferior ao conhecimento científico, pois são as diferenças existentes entre estes que fazem com que esse seja um movimento de circularidade, um processo de troca. Além disso, quando se considera a divulgação histórica do conhecimento desses grupos é essencial que se mantenha o respeito e a ética em relação ao público, não devendo tratar suas narrativas com o que Marta Rovai (2018, p. 190) chama de “espetacularização para ganhar audiência”, as vidas não são entretenimento.

Para a autora deve-se manter o respeito com as comunidades, sendo sempre formal e objetivo, construindo de maneira coletiva e em uma negociação constante, pois não conhecemos suas histórias e não devemos agir como se já a antevíamos. Essas acepções de Rovai são de extrema relevância, pois quando se propõe uma pesquisa, como a aqui presente, onde se busca construir o conhecimento histórico juntamente com o público, compreende-se a necessidade da

divulgação histórica onde os relatos e memórias destas pessoas serão publicizados, levados até outros públicos e promovendo, dessa maneira, a difusão e a ampliação das audiências com o objetivo de romper com as indiferenças e formar consciência histórica.

Dando seguimento e considerando as possibilidades de relação com a História Pública, se faz necessário realizar alguns aportes acerca da História do Tempo Presente. Em primeiro momento, justifica-se pelo fato de ser o recorte temporal dessa pesquisa e em segundo, pois ela se encontra em uma estreita ligação com a História Oral, visto que as narrativas coletadas foram propagadas e influenciadas diretamente pelo nosso presente, mesmo que sejam referentes ao que chamamos de “passado”.

Segundo Henry Rousso (2009), a História do Tempo Presente surgiu na França, por volta da década de 1970, com a Fundação do Instituto de História do Tempo Presente, sendo que este tinha “por objetivo trabalhar sobre o passado próximo e sobre a História Contemporânea no sentido etimológico do termo [...]” (ROUSSO, *apud* MACEDO, FÁVERO, 2009, pp. 201-202). É nesse contexto da criação do instituto que houve uma necessidade de distinguir a História do Tempo Presente da História Contemporânea, pois havia uma motivação técnica, ideológica e semântica, já que os campos buscavam discussões diferentes, ou seja, a História do Tempo Presente não seria qualquer história feita a partir de 1980, bem como cada historiador iria selecionar os objetos de pesquisa de seu agrado (ROUSSO, *apud* MACEDO, FÁVERO, 2009, p. 203).

Portanto, como já ressaltado inicialmente, os períodos de institucionalização dos três campos até aqui apresentados (História Pública, História Oral e História do Tempo Presente) são muito próximos. Para Rousso (2009) uma História do Tempo Presente tem por objetivo ser capaz de produzir uma história de nosso próprio tempo, tentando obter uma reflexão que permita um recuo relativo, isto significaria manter distância de algo que se encontra a face de nosso próprio presente, o que é uma tarefa dura. E ainda fazendo uso de suas palavras, o historiador assume o fato de que as análises produzidas sobre o tempo contemporâneo terão uma duração determinada e existem acontecimentos que poderão mudá-las.

E este pensamento nos recorda que François Dosse aponta em sua obra “História do Tempo Presente e Historiografia” (2012) que este campo se encontra em uma intersecção entre o presente e a longa duração, ou seja, existe uma necessidade em se saber como o presente é construído no tempo, como chegamos até aqui. Além disso, Dosse aponta aspectos importantes sobre a História do Tempo Presente: primeiro, é o de que o historiador do tempo presente,

devido à falta de conhecimento do futuro, não sabe o que será realmente importante no devir e o que será descartável e, além disso, as fontes orais são essenciais dentre as produções deste campo, contudo, ele não deve ser visto como um sinônimo da história oral, visto que a operação historiográfica não é uma “simples extensão e expressão da memória” (DOSSE, 2012, p. 16).

Seguindo, na visão da autora Eugenia Allier Montaño (2018) três gerações compartilham das experiências que dizem respeito ao Tempo Presente:

En cada momento histórico existen tres generaciones que comparten un momento histórico: la generación en formación (sucesora), aquella que iría más o menos de los 0 a los 30 años, y que justamente se caracteriza por estar formándose; la generación hegemónica (activa), entre 30 y 60 años, y que detenta tanto los medios de producción como el poder político, administrativo y social; la generación transmisora (antecesora), más allá de los 60-70 años, aquella que ya no detenta los medios, pero que aún tiene poder a su alcance y que en muchos sentidos está transmitiendo sus conocimientos y su poder a las otras dos generaciones. (MONTAÑO, 2018, p. 103)

Diante disso, quando o historiador estuda um período no qual pelo menos uma das três gerações ainda permanece viva, se está fazendo uma história da contemporaneidade, visto que o historiador encontra-se investigando um presente histórico. Nesse sentido, o presente histórico não é imediato, mas sim um lapso de tempo mais amplo que se vincula com a existência das gerações que experienciaram um acontecimento. Deste modo, a História do Tempo Presente possui margens móveis, sendo que “*No es un periodo ni un acontecimiento, es una historia que se liga con la coetaneidad y con las generaciones vivas que experimentan el tiempo histórico*” (MONTAÑO, 2018, p. 104). É diante dessas definições que Montaño (2018) apresenta seis características principais que podem definir uma História do Tempo Presente:

1. Seu objeto central é o estudo do presente.
2. O presente encontra-se determinado pela existência de gerações que viveram o acontecimento.
3. Existe uma relação entre a experiência vivida pelo historiador e o acontecimento ocorrido, e esta relação se faz pela sua ligação com as gerações que viveram um momento histórico.
4. Este campo possui uma perspectiva multidisciplinar.
5. Existem demandas sociais de historicização do presente, em particular as que envolvem violência, trauma e dor.
6. É caracterizado pelas relações estabelecidas entre historiadores e testemunhas, sejam estas tensões ou cumplicidades.

Portanto, os três autores trazidos aqui se assemelham em suas discussões, destacando desde a relação da História do Tempo Presente com a História Contemporânea e o cuidado para não as confundir, como também as preocupações com ser um campo que abrange a memória e a existência de testemunhas, ao mesmo tempo que possui uma preocupação ética e acadêmica dentre os caminhos que são traçados.

E para finalizar estas reflexões, é possível afirmar que quando se analisa a relação existente entre História Pública, História Oral e História do Tempo Presente, pode-se visualizar que elas possuem mais coisas em comum do que o período de sua institucionalização. Por exemplo, o autor Henry Rousso faz aportes em relação as demandas que o historiador pode ter ao trabalhar com a História Oral, pois esta antes era contornada por outros campos devido à distância temporal, mas hoje a História do Tempo Presente, ao evocar a memória, traz a oportunidade do que o autor chama de confrontar-se com a palavra de outra pessoa:

[...] nós procurávamos alguém não para saber o que ele fazia, mas o que ele fez. Nesse momento, as questões sobre a memória se colocam. As fontes orais foram para nós o primeiro grande problema a contornar. Tínhamos um obstáculo teórico e um obstáculo com as nossas primeiras fontes documentais. Para mim, isso foi e é uma das coisas mais apaixonantes com que me deparei, ou seja, confrontar-se com “a palavra” de outra pessoa. Esta é uma das grandes características a contrariar afirmações que dizem ser a História do tempo presente igual a todas as outras. (ROUSSO, *apud* MACEDO, FÁVERO, 2009, p. 213)

A História do Tempo Presente compreende a saída da exclusividade dos documentos escritos, porém esta é uma história sob vigilância, onde o historiador pode ter seus registros históricos contestados pela testemunha, por isso existe uma necessidade ética de respeito com o indivíduo e suas memórias. Para além disso, os autores Miriam Hermeto e Rodrigo Ferreira (2018) afirmam que a prática da História Pública no Brasil tem sido marcada por considerar questões socialmente vivas, que geralmente são delicadas e urgentes, e estas se encontram ligadas diretamente à dimensão da História do Tempo Presente. Este campo, por sua vez, implica em permanências e alterações no processo histórico e na própria produção histórica. E ainda, quando pensamos na relação direta entre História Pública – História do Tempo Presente – História Oral, temos a seguinte fala de Michel Frisch (2016, p. 60):

[...] encontramos em entrevistas de história oral, embora implicitamente, diálogos ativos sobre o significado e sobre o lugar da história no presente, sobre o que é que importa na compreensão e no aproveitamento do passado. Uma história pública que faça esse diálogo ser central e indispensável é, a meu ver, uma história pública que tem a capacidade de transcender as restrições de dicotomias de produção e consumo, historiador/plateia, pesquisa/produto.

Compreende-se que existe uma preocupação nos três campos com o objeto que se estuda e com as implicações humanas que estes causam. Uma entrevista realizada com o público tem o poder de entrelaçá-los: a História Oral com o seu poder da escuta, a História Pública com a sua preocupação em construir conhecimento científico com o público e a História do Tempo Presente que é espaço de análise e construção das duas anteriores.

Mediante essas reflexões e pensando que este foi um estudo sobre a educação, conhecer os principais marcos da história da educação brasileira se faz essencial, diante disso, entendemos que a escolaridade no Brasil se iniciou com a chegada dos portugueses no Século XVI, onde os padres jesuítas possuíam o intuito de evangelizar os indígenas da época (FUSINATO, KRAEMER, 2013, p. 21017). Deste modo, até a chegada do século XX a escola esteve presente no país, sendo reservada para a elite e estabelecida em um modelo chamado de tradicional, onde o professor era o centro e ao aluno era reservado um papel passivo, de mero espectador dos conteúdos. Somente a partir dos anos 1930 que surgiu um novo modelo de educação, conhecido como “Escola Nova”, essa pedagogia buscava um método ativo de ensino e aprendizagem, voltando o papel central ao aluno que deveria buscar o seu conhecimento e o professor, por sua vez, assumia um papel passivo (FUSINATO, KRAEMER, 2013, p. 21019).

Na mesma década foi promulgada a Constituição de 1934, que trazia o direito à educação e declarava como gratuito o ensino primário de quatro anos (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 159), ou seja, nesse período a escola pública que conhecemos começava a surgir. Contudo, “com o golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas (1937-1945), uma nova Constituição, a de 1937, foi adotada no Brasil, a qual, no aspecto da educação, transformou em ação supletiva o que antes era dever do Estado” (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 159), o que permitiu que as instituições da época seguissem caminhos diferentes, postergando o acesso à educação para as pessoas de classes mais baixas. Somente ao final da ditadura de Vargas (1945) que o Brasil editou a sua quarta Constituição, que no ano de 1946 veio reafirmar o direito de todos à educação e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática. A Constituição de 1946, por outro lado, previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada apenas em 1961. (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 160)

Existe uma linha cronológica dentre a educação brasileira, contudo como afirma Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012), mesmo com o passar do tempo o mesmo problema do acesso à

escola se repetiu, independente dos governos que assumiram o país, a grande maioria da sociedade brasileira seguiu pelo decorrer do século XX sem obter escolaridade. Mesmo com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961, o problema se manteve, principalmente ao apresentar um retrocesso em relação à Constituição de 1946, visto que a LDB isentava o Estado de garantir a matrícula dos alunos nos seguintes casos: cujo estado de pobreza dos pais ou responsáveis fosse comprovado; caso houvesse insuficiência de escolas; caso a matrícula houvesse sido encerrada; ou se a criança possuísse anomalia ou doença grave (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 161). Ou seja, a educação era pública e gratuita, mas seguia sendo reservada a alguns. E foi essa necessidade de inclusão e principalmente de luta contra o analfabetismo que surgiram movimentos de educação popular como o da alfabetização de adultos de Paulo Freire (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 161).

Porém o famoso método de Paulo Freire não se manteve com a chegada da Ditadura Civil Militar que dominou o país entre os anos 1964 até 1985, sendo substituído por campanhas de alfabetização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Investimentos como esse foram feitos devido a consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime, visto que sem o acesso a escolas não haveria possibilidade do Brasil se tornar uma “potência”, contudo houve apenas uma expansão quantitativa que não veio aliada a uma expansão qualitativa (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 162). Ao mesmo tempo, neste período houve uma duplicação na quantidade de anos de estudo oferecidos gratuitamente e obrigatoriamente:

[...] a ditadura militar editou também a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692, de 1971, transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, o ensino de primeiro grau que duplicou os anos de escolaridade obrigatória. (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 162)

Dessa maneira, a expansão dos espaços físicos e a expansão da quantidade de anos podem ser apontadas como pontos positivos, contudo foram direitos adquiridos que não foram seguidos de qualidade, afinal como afirma Bittar e Bittar, “[...] se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria” (2012, p. 162), portanto, no momento que a sociedade proletária passou a acessar o ambiente escolar, levou consigo todos os reflexos de uma sociedade que é excludente, pois a escola criada durante a ditadura militar não era a escola das elites.

Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três

horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. (BITTAR, BITTAR, 2012, p. 163)

Nesse sentido, a escola pública da ditadura militar não apresentava investimento que sanasse as necessidades dos alunos e, mesmo depois desse período, os governos que seguiram não apresentaram grandes propostas de melhorias, mesmo com a construção de diversas instituições de ensino e reformas nos currículos escolares. A exemplo, ao final do período Militar, o Brasil promulgou a sua Constituição de 1988, onde foi definido em seu artigo 208 que o dever da educação seria efetivado mediante a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório, mas como aponta Bittar e Bittar (2012) foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem aos jovens brasileiros, ou seja, o Brasil possui escolas, mas o problema é que elas são precárias.

Além disso, é preciso entender que esse é um país construído pela desigualdade social, desde a invasão portuguesa, até a entrada dos diversos imigrantes aqui, tudo foi feito a partir do sangue de escravos e indígenas. O problema é estrutural e a manutenção de classes dominantes e dominadas é proposital, pois uma cultura dominante sobre outras dominadas garante que as classes mais baixas apenas subsistam, sendo lhes oferecidos recursos como saúde, segurança e educação, porém de forma precária e reduzida. A educação brasileira surgiu com o objetivo de proliferar a desigualdade e não de questionar uma construção histórica e social que poderia ser modificada.

Portanto, os desiguais no social, racial e cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas. Se não forem esses alunos, serão os docentes, desiguais e desqualificados, os responsabilizados pelos baixos índices de sucesso das escolas. Os professores e os estudantes sempre serão os primeiros a serem culpados pelo fracasso escolar e as últimas a serem questionadas serão as estruturas que formam a educação brasileira. E é diante disso que a História Pública se faz necessária dentro das escolas, indo além de pesquisas que falam sobre os professores e devendo ser parte do conteúdo da disciplina de História, pois as pessoas devem se reconhecer como sujeitos históricos e autores de suas próprias histórias. Eles devem adquirir essa consciência para poderem demonstrar suas insatisfações com as estruturas da sociedade e questionar quais são seus direitos. E a escola pode ser o espaço para isso, ela deveria ser a instituição capaz de oferecer caminhos, ao invés de miná-los.

E para finalizar a linha do tempo traçada acima, em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a Lei nº 9.394, ou seja, a segunda que foi criada para estabelecer Diretrizes e Bases

para a Educação Nacional, sendo o principal parâmetro para o ensino no Brasil ainda hoje depois de 25 anos e, como esperado, ela foi criada para regulamentar as condições básicas necessárias para a oferta do ensino. De acordo com seu artigo segundo, a educação é dever da família e do Estado devendo ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, hoje a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade e, além disso, ainda há a garantia de educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade e o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

Diante disso, no decorrer do século XX, leis foram criadas e modificadas, favorecendo o Estado e seus governantes em detrimento às escolas. O formato de educação que ingressou nos anos 2000, não suportou a pandemia de Covid-19 que se iniciou 20 anos depois. Um ensino que se tornou remoto, depois híbrido e, no final do ano de 2021, retornou a ser presencial exigiu que a educação fosse repensada, contudo repensar não significa modificar. Além disso, no próximo capítulo é responsável por pontuar como o Brasil repetiu suas estruturas de ensino do século passado, onde os números foram considerados mais relevantes que a qualidade da educação oferecida.

## CAPÍTULO 2

### ENSINO REMOTO, PRESENCIAL E HÍBRIDO: A FUSÃO ENTRE AS ESFERAS PÚBLICO E PRIVADA

#### 2.1 O Público e a Educação

Quando, no desenvolvimento dessa pesquisa, pensamos a existência de um espaço escolar e um espaço doméstico, pressupõe-se que o primeiro pertence ao que chamamos de público e o segundo de privado. Diante disso, a obra “A condição Humana” (2007) escrita por Hannah Arendt se faz relevante, pois a autora dedicou algumas de suas páginas aos conceitos de esfera pública e esfera privada. Em um primeiro momento no que diz respeito à esfera pública, os escritos de Arendt abordam a pólis grega como primeiro espaço público criado, onde a vida política era exercida na *Ágora*. Sendo assim, aquele era um local de democracia, no qual se debatia sobre a vida em comum e todos os que eram considerados cidadãos livres podiam discursar de maneira igualitária.

Para além disso, o termo “público” ainda pode ter duas definições: a primeira é a de que o público é tudo que pode ser visto e ouvido por todos, tendo a maior divulgação possível e “em segundo lugar, o termo ‘público’ significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele” (ARENDR, 2007, pp. 57-62). Ou seja, é um lugar para se reunir na companhia do outro, mas também é um espaço limitado e vinculado à atividade humana, na qual há uma conexão entre as pessoas, com debate, com o ouvir e com o expor as suas opiniões.

[...] pode-se compreender que o espaço público, em sua obra *A condição humana*, possuiria as seguintes características: não é uma localização física especial, como um território de uma nação ou estado; é um espaço de aparência, de ação, onde o indivíduo atua em processos de comunicação com seus pares; é espaço em que os cidadãos falam e deliberam conjuntamente; onde se deve dar uma comunicação intersubjetiva plural, democrática e isonômica entre todos; e, por fim, o lugar onde se debate somente assuntos políticos. Como relatado anteriormente, na esfera pública não há espaço para a discussão sobre assuntos particulares ou da ordem da necessidade, que ficaram para a esfera privada, no seio da família, das relações de trabalho e sociais de outra natureza. (SILVA, 2017, p. 122)

Dessa maneira, para Arendt nenhum aspecto referente ao individualismo ou as necessidades vitais do indivíduo eram considerados na esfera pública, visto que estes pertenciam a esfera privada. Seguindo, essa esfera vista como mundo comum, com a chegada

da modernidade, deixou de ser somente um espaço físico, onde as pessoas debatiam sobre assuntos políticos, e adquiriu dimensões “jurídica, urbanística, social, cultural, e nos dias de hoje, tecnológica [...]” (SILVA, 2017, p. 119). E ainda, um dos aspectos chaves da construção desse conceito atualmente é a igualdade, o público permite que o diferente seja tratado de maneira igual ou com equidade, é no mundo “comum” que se tem a oportunidade de conhecer o outro, ter contato com a diversidade e de ressaltar a valorização da pluralidade humana.

Pensar a noção de público como compartilhamento nos permite vislumbrar – e acho que isso é uma aposta de certo modo – mas, então, acho que o compartilhamento nos deixa ver que a questão da história pública é menos uma questão de fronteira – de demarcação de fronteira e mais uma possibilidade de olharmos para os lados, para cima, para baixo, e assumirmos esse mundo comum com um diálogo possível. (SCHITTINO, 2016, p. 45)

Analisando a fala de Renata Schittino (2016), quando escolhemos ver o conceito de público como uma esfera que abrange a todos, e sem se basear apenas na História Pública nesse momento, permite-se ultrapassar as fronteiras, seja do lar, da universidade, da escola ou de grupos sociais. É enxergar, dialogar e reconhecer todos como indivíduos e cidadãos, diferenciando-se da pólis grega, por exemplo, que só possuía espaço para quem era homem e livre. Portanto aqui nessa pesquisa, admitiu-se a definição acima ao se pensar o conceito de público.

E ainda dentre a reflexão desses conceitos, a diferença entre as esferas pública e privada, “encarada do ponto de vista da privacidade e não do corpo político, equivale à diferença entre o que deve ser exibido e o que deve ser ocultado” (ARENDT, 2007, p. 82), isto é, a esfera privada é definida por Arendt como uma esfera de intimidade, onde as necessidades primárias do indivíduo são correspondidas, sem necessidade de reconhecimento ou mudança. Além disso, é nesse espaço chamado de “lar” que a pessoa encontra um refúgio seguro contra o mundo público comum. Seguindo, nas palavras da autora, “toda vez que falamos de coisas que só podem ser experimentadas na privacidade ou na intimidade, trazemo-las para uma esfera na qual assumirão uma espécie de realidade que, a despeito de sua intensidade, elas jamais poderiam ter tido antes (ARENDT, 2007, p. 60).

Diante disso, entendemos que a esfera pública é a esfera da realidade, contudo, a subjetividade da privacidade, em certo momento, prolonga-se e multiplica-se de maneira tão intensa que seu peso se faz sentir no domínio público, principalmente com a chegada do mundo moderno, o qual apresenta um alargamento da privacidade onde, em alguns aspectos, as duas esferas acabam se embaralhando.

Nesse instante é possível ver que o público é vasto, mas não é encantador, pois é incapaz de abrigar o irrelevante e o mundo familiar, ao mesmo tempo que se alarga, não pode substituir os aspectos de “realidade”, bem como a existência de espectadores. Portanto com as falas de Arendt, é possível visualizar que a sociedade moderna trouxe o que a autora chama de “esfacelamento” da esfera pública, contudo, aqui não será aprofundando. Mas utilizando-se desse termo, nesse estudo foi discutido o esfacelamento de ambas as esferas, a fusão ocasionada em um período de pandemia, em que a sociedade adotou um regime de isolamento e fez com que as atividades domésticas e as sociais passassem a ser realizadas no mesmo espaço físico.

No momento em que o público torna-se privado e o privado torna-se público, ambas as esferas desaparecem. Arendt lembra que não apenas a extinção da esfera pública é preocupante, como também a ausência da privatidade, na medida em que a abolição da propriedade privada significa a eliminação do lugar ‘ideal’ possuído na terra por uma pessoa. (GONZAGA, COUTO, 2017, p. 25)

Diante dessa aceção, compreendemos que a existência das duas esferas se faz essencial e quando se perde o que é público, perde-se a condição de igualdade, de liberdade e de contato com a diversidade que só a esfera pública pode nos oferecer. Já a esfera privada é a esfera familiar que se faz um refúgio para o indivíduo de suas obrigações “políticas” diárias (a isso inclui trabalho, escola, entre outros). E a preocupação necessária diante deste esfacelamento é que “[...] segundo Arendt, o isolamento individual destrói a capacidade política do indivíduo, ou seja, a capacidade de relacionamento social que possibilitaria uma ação efetiva na esfera pública [...]” (SILVA, 2017, p. 125).

Portanto, quando refletimos sobre uma possível fusão das esferas pública e privada, o período de isolamento social deve ser questionado, pois é a experiência que a vida coletiva oferece que torna os indivíduos conscientes de seus direitos e deveres dentro de uma sociedade. Além disso, aqui a representação do espaço público foi tomada pela escola, que por sua vez é pública não só por ser provida pelo Estado, mas sim por carregar a responsabilidade da apresentação do mundo ao indivíduo, ao passo que a casa deveria ser a responsável pela proteção, contudo ambas apresentaram falhas ao cumprir suas responsabilidades, erros esses a serem apresentados no decorrer desse capítulo.

Continuando, é necessário olhar com cuidado para esses períodos de isolamento social, pois mesmo sendo temporária, a fusão entre um ambiente familiar e escolar ou familiar e profissional pode provocar mudanças em nossa sociedade. Por exemplo, se as aulas se mantivessem remotas para além do período pandêmico, haveriam de ser questionadas as cargas

horárias de trabalho, pois quem trabalha em casa sabe que a divisão de horas é dificultosa e, além disso, no ensino presencial já era comum o professor dedicar suas horas de lazer para correção de provas, atividades e preparação de aulas, visto que as horas atividades disponíveis costumam ser insuficientes.

Há também uma preocupação com o oferecimento de educação pública, já que um ensino completamente remoto, facilitaria a legalização de propostas de ensino como o Ensino Domiciliar, e com a quantidade de estudantes atendidos por turma, pois uma aula *on-line* não é limitada por tamanhos dos espaços físicos, o que nos leva a pensar na diminuição de contratações de professores ao passo que se permitiria que mais alunos participassem, esses mesmos alunos que ficariam sem a alimentação oferecida no ambiente escolar, o que é um problema quando pensamos nos estudantes que fazem suas principais refeições do dia na escola e ainda existem os casos de violência doméstica, abuso sexual e trabalho infantil, pois a escola pode ser um espaço facilitador das denúncias acerca dessas violências.

E é diante desta reflexão sobre a necessidade da separação entre os espaços doméstico e escolar, que devemos pensar a posição da educação na vida do indivíduo. Para seguir nesse caminho, o ensaio “A crise na Educação” (1961), de Hannah Arendt, se faz relevante ao se pensar os moldes da educação brasileira, mesmo que ao ser escrito ele tenha sido baseado em um modelo estadunidense de sua época. Desse modo, a autora aborda que uma crise só se torna desastrosa quando tentamos respondê-la com ideias prontas e com preconceitos, o que impede que haja uma reflexão sobre ela.

[...] podemos aprender com esta crise acerca da essência da educação, não no sentido em que podemos sempre aprender com os nossos erros o que não se deve fazer, mas no sentido da reflexão sobre o papel que a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas. (ARENDR, 1961, p. 8)

Pensando as palavras de Arendt, a crise pandêmica, que atingiu todos os espaços físicos da vida em sociedade nos recorda da importância do ambiente escolar para a criança. A escola, dentro de nossa sociedade, é essencial para o desenvolvimento do ser humano, visto que é um dos primeiros contatos que a pessoa tem com o mundo comum (público), por isso esse espaço deveria ser capaz de ensinar a criança a dividir, a respeitar e a tratar o outro com igualdade. Para Arendt (1961) a criança deve ser protegida do mundo e seu lugar tradicional é no seio da família, que deve ser um lugar seguro sem o qual nenhuma coisa viva pode prosperar, contudo se esse ambiente não for seguro, pode se tornar uma prisão.

A pandemia de Covid-19 é uma lembrança diária do quanto o “lar” pode ser tóxico. Em setembro de 2020 foi divulgado pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos uma queda de 12% nas denúncias de violência contra crianças e adolescentes no Brasil em comparação ao ano de 2019, sendo registradas 26.416 denúncias pelo canal “Disque 100” entre março e junho, contra 29.965 no mesmo período de 2019 (VIEIRA, PINHONI, MATARAZZO, 2020). Esses dados levantam a suspeita de que a violência não diminuiu nos anos de 2020 e 2021, mas sim a quantidade de denúncias. Muitas dessas eram feitas pelas escolas, logo quando esse ambiente se encontrou em ensino remoto, se tornou difícil diagnosticar um estudante que sofresse algum tipo de abuso, dessa forma a violência pôde se manter ou aumentar, ao passo que as denúncias diminuíram.

O império da esfera privada pode fazer desta uma terra sem lei em que tudo pode acontecer. Nesses cenários, os mais vulneráveis, que ainda não podem se proteger porque ainda não são adultos, podem ser expostos a situações que em muito prejudicariam a qualidade de seu crescimento, já que, como crianças e adolescentes que são, são seres humanos em desenvolvimento. (PICOLI, 2002, p. 9).

Na afirmação de Bruno Picoli (2002) reencontramos a relação entre esfera pública e privada, na qual não podemos ter total controle da esfera privada, por isso só conhecemos o que acontece em ambientes familiares quando isso vem a público. Portanto, o lar não é livre de perigos, pois se o fosse não teríamos dados como os apontados acima em relação à queda de denúncias ou como os dados da Organização Nacional de Direitos Humanos (ONDH) que, em maio de 2020, apontou que 73% dos casos de violência sexual ocorrem na casa da própria vítima ou do suspeito, sendo cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias, sendo que “o suspeito é do sexo masculino em 87% dos registros e, igualmente, de idade adulta, entre 25 e 40 anos, para 62% dos casos. A vítima é adolescente, entre 12 e 17 anos, do sexo feminino em 46% das denúncias recebidas” (GOVERNO FEDERAL, 2020). Além disso, pode-se analisar os números referentes ao trabalho infantil, contudo, ainda não há informações disponíveis acerca dos anos de 2020 e 2021, mas é possível ressaltar que a situação foi agravada pela pandemia e pelo fechamento das escolas. De acordo com o IBGE:

Em 2019, o país tinha 38,3 milhões de pessoas com idade entre 5 e 17 anos, das quais 1,8 milhão estavam em situação de trabalho infantil. Houve redução de 16,8% no contingente de crianças e adolescentes em trabalho infantil frente a 2016, quando havia 2,1 milhões de crianças nessa situação. Proporcionalmente, o Brasil tinha 5,3% de suas crianças e adolescentes em trabalho infantil em 2016, percentual que caiu para 4,6% em 2019. (CAMPOS, 2020)

Portanto, ao final de 2021, ainda não sabíamos qual era a situação que estudantes e professores se encontravam dentro de sua esfera privada, mesmo com a adoção do ensino híbrido houve pouco tempo útil durante o ano letivo para análises profundas acerca desse contexto. Mas, o que se pode ressaltar é que o espaço escolar pode ser um refúgio seguro para essas pessoas, mesmo que aqui haja a compreensão de que a escola é, muitas vezes, falha no que se refere a ser um espaço acolhedor das diferenças e da diversidade, reproduzindo os preconceitos que nascem na esfera privada e se propagam na esfera pública criando um processo de circularidade, visto que o que é propagado no público é levado para o privado como “verdade”.

Diante disso, de acordo com o autor Bruno Picoli (2020), a família possui um papel essencial no processo educativo, visto que ela também educa, apesar de o fazer de maneira diferente, além disso, ela é responsável por garantir que a criança frequente a escola. Mas quando nos referimos ao que é ensinado em casa, é importante lembrar que estes conhecimentos possuem uma grande carga afetiva, sendo influenciado diretamente pelos princípios morais e religiosos existentes na família. Por isso que um ensino realizado estritamente em casa é questionável, pois pode provocar prejuízos emocionais, psicológicos e sociais no desenvolvimento da criança.

Sem a escola, os dispositivos de proteção da integridade física e emocional de crianças e adolescentes ficam severamente comprometidos, deixando esse grupo, que é mais vulnerável por sua própria condição (ainda não são adultos), desassistido pelo poder público que deve zelar por sua segurança e integridade. (PICOLI, 2020, p. 8)

Seguindo, a escola não só deve proteger o aluno da violência familiar, como também do alienamento e da ignorância. De acordo com Picoli (2020) “a escola compreende um lugar seguro para se contaminar pelo outro e para contaminar o outro”, ou seja, a instituição escolar pode ser um espaço de contato com outros indivíduos, onde você não só pode aprender, quanto também ensinar. Além disso, o autor afirma que a escola se localiza na tensão existente entre a família e o mundo, ela é refúgio, mas também é a responsável por apresentar o indivíduo ao que existe “lá fora”.

A escola é a instituição que possibilita que os perigos da educação sejam experimentados com certa margem de segurança. Um lugar seguro para tentar formas diferentes de compartilhar o mundo. Um lugar seguro para entrar em contato com o que é diferente. Um lugar seguro para se contaminar pelo (e para contaminar o) outro. Isso em nada retira o caráter perigoso da Educação. Ao contrário, é justamente porque uma efetiva Educação é perigosa que se faz necessária a escola, como um lugar “seguro” para ser educado. É um tipo de segurança diferente da que se verifica na esfera privada, assim como o tipo de perigo da Educação é diferente dos perigos da esfera pública. (PICOLI, 2020, p. 13)

Já para Hannah Arendt (1961), quando pensamos sobre a importância da instituição escolar, a autora aponta o docente como principal autoridade que é responsável pelo mundo, nesse sentido, sua competência “consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros” (1961, p. 10). Mas ainda, o papel do educador não consiste em apenas transmitir conteúdos, pois não é possível que se eduque sem se ensinar. Segundo Arendt, uma educação sem ensino é vazia, contudo, o que se torna um grande problema, no que diz respeito a figura do professor, é que existe um processo contínuo de desconfiança nas pessoas nomeadas de “autoridades” e quanto mais na esfera pública a desconfiança na autoridade se torna radical, maior é naturalmente a probabilidade de que a esfera privada permaneça imune.

Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente. (ARENDR, 1961, p. 10)

Se escola é o ambiente que se interpõe entre o mundo privado e o público, ela não é totalmente uma esfera pública, pois pode oferecer refúgio ao aluno de sua própria casa, mas ao mesmo tempo, não é completamente privada, pois pode proporcionar o contato do indivíduo com o outro, com a diferença e com a diversidade. Por isso, para Arendt (1961), o domínio da educação não deve ser confundido com os outros domínios, principalmente com a vida política.

O domínio da educação deve ser radicalmente separado dos outros domínios, em especial da vida política pública. Dessa forma, podemos aplicar exclusivamente ao domínio da educação o conceito de autoridade e a atitude relativamente ao passado que lhe são apropriadas, mas que, no mundo dos adultos, deixaram de ter validade geral e já não podem pretender voltar a tê-la. (ARENDR, 1961, p. 13)

Aqui justificam-se os motivos de se separar a escola da esfera pública, pois se a autoridade de quem pertence a ela é questionada, questiona-se também a autoridade escolar, causando assim movimentos que desfavorecem a instituição de ensino como, por exemplo, o “Escola Sem Partido”, a legalização da educação domiciliar, o ensino médio a distância, entre outros. Esses movimentos podem se aproveitar de momentos em que o espaço escolar se encontra vulnerável para poderem se consolidar, colocando em risco a obrigação do Estado de oferecer educação pública e gratuita, além de expandir a esfera privada para a esfera pública e como define Arendt (2007), se ocorre uma fusão entre a esfera pública e a privada, ambas deixam de existir. E ainda, realizar atividades que são específicas do mundo comum apenas no ambiente familiar, pode o desenvolvimento da criança, prejudicando não só o desenvolvimento

cognitivo destes, mas também diminuindo suas oportunidades e os mantendo em situações de risco, como abuso sexual, trabalho infantil, violência, entre outros.

Já, no caso dos professores, eles também podem sofrer violência em sua privacidade. E mesmo que não se considere os aspectos mais violentos que essa fusão pode ampliar, podemos visualizar que existem prejuízos no ambiente doméstico “saudável”, isto é, aquele destinado ao descanso, ao lazer e estar com a família. Com a pandemia, a casa se tornou um ambiente de trabalho que exige exclusividade, com carga horária específica de dedicação, além de espaço silencioso. Nesse aspecto, já surgem algumas dificuldades, visto que a casa é um lugar compartilhado e destinado as necessidades privadas dos indivíduos, por isso os questionamentos que se formaram foram: Os professores, tiveram um momento adequado para esse tipo de produção? Eles possuíam um espaço reservado e silencioso? Foi possível estabelecer uma rotina de trabalho no espaço doméstico? Foi possível ministrar *on-line* o mesmo padrão de aula que era ministrada presencialmente?

## **2.2 A domesticação da Educação**

De acordo com Walter Omar Kohan em seu artigo “Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica” (2020) a pandemia foi responsável por modificar a experiência que temos com o tempo, ou seja, nos estudantes e trabalhadores da educação que tiveram suas atividades presenciais suspensas, esse período provocou uma desaceleração em suas experiências com o tempo, pois costumavam pautar as suas atividades dentro de casa de acordo com as fora de casa. Além disso, segundo o autor a escola nasce quando ela fecha suas portas, isto é, retoma-se o conceito de refúgio que a escola pode ter, nesse sentido ela vive de uma separação com o restante da sociedade, por isso para Kohan “seria impossível pensar uma escola-casa ou uma escola em casa, pois justamente a escola nasce da separação da casa e das outras instituições sociais” (2020, p. 6). Por isso a escola possui sua individualidade, como já ressaltado anteriormente, fugindo do aspecto político da esfera pública e se afastando, também, da esfera privada, já que permite o compartilhamento, pois a escola pode ser isso: “um lugar onde os corpos se encontram para brincar e fazer amigas e amigos, ou seja, um lugar onde se faz comunidade, se compartilha um mundo com todas as suas penúrias, belezas e dificuldades” (KOHAN, 2020, p. 9).

Seguindo a linha de pensamento acima, na presente pesquisa visualizamos a escola como uma instituição histórica e social que pode ser um espaço disponível para o indivíduo

problematizar, compreender, entender e imaginar. E é pensando na valorização e manutenção das instituições de ensino, que no artigo *“La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas”* (2020) o autor Nicolás Arata, ao analisar a questão educacional argentina, faz algumas colocações aplicáveis ao nosso contexto e relevantes para se pensar a escola brasileira. Para ele, o Estado e a sociedade devem reposicionar o lugar social da escola, promovendo a defesa do que é público e garantindo a igualdade, o que se faz uma condição indispensável para a democracia. Além disso, ela deve ocupar a sua responsabilidade de elevação da consciência e do pensamento, despertando o interesse dos indivíduos em descobrirem e interpretarem o mundo. E ainda, Arata coloca que o Estado que impõe medidas de valorização do ambiente escolar é um Estado que:

[...] reconoce la escuela como el lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre sujetos, en el que interactúan y aprenden a convivir personas con diversos conocimientos y formas de conocer, con diferentes experiencias de socialización, con diferentes trayectorias y saberes. Y sumo: la escuela es irremplazable porque allí se producen infinidad de relaciones únicas. (ARATA, 2020, p. 65)

Diante dessa fala, observa-se que a escola deveria produzir igualdade, mesmo com erros, defeitos e sucateamento, ela não precisa ser perfeita, mas ser vista como um bem precioso para a sociedade, pois ela pode ser uma oportunidade de expressão, de não ser julgado, ser um local de aprendizado, onde seria permitido errar. O que é mais um motivo para valorizar, para investir e para melhorar a oferta de educação, pois a escola brasileira de hoje, ao invés de promover igualdade, muitas vezes, apenas reproduz as desigualdades já existentes em nossa sociedade.

La escuela es irremplazable, por lo que en este tiempo sin escuela lo que un Estado presente debe asegurar es el aprendizaje posible y necesario que contribuya a atravesar un contexto de emergencia. Cuanto más desigual es la sociedad donde se encuentra, más importante será el papel de la escuela. Los enormes esfuerzos desplegados para continuar enseñando no reemplazan los complejos procesos de transmisión e intercambio que tienen lugar en la escuela, pero atenúan la ausencia de ella. (ARATA, 2020, p. 66)

Portanto, o que Arata reforça é que o governo deve buscar atenuar ao máximo os prejuízos ocasionados pela pandemia, pelo fechamento das escolas e pela adoção de um ensino remoto. Na visão do autor, se a escola é insubstituível, o que se pode fazer é reduzir ao máximo os efeitos de sua ausência, por isso que se tratando de medidas tomadas pelo governo diante do período de pandemia, um atenuante dos efeitos da ausência da instituição escolar foi o Ensino Remoto.

No que diz respeito ao Ensino Remoto, em primeiro lugar deve ser observado que ele não é uma modalidade de ensino, mas sim uma medida emergencial e provisória. Em segundo,

ele surgiu com a necessidade de manutenção das aulas, ou seja, proveio da discussão entre ter aulas a “distância” durante a pandemia contra a não realização das aulas. Para tanto, em 1º de abril de 2020 foi publicada a medida provisória nº 934, que estabeleceu normas para o ano letivo em decorrência da pandemia. E, aos 18 de agosto de 2020, foi criada a lei nº 14.040 substituindo esta medida e alterando a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Neste sentido, o artigo 2º da lei nº 14.040 estabelece que:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – Na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – No ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo.

Diante disso, todo o calendário escolar foi reorganizado para que se cumprissem as 800 horas obrigatórias e para que os sistemas de ensino que optassem pelas atividades pedagógicas não presenciais oferecessem os meios e o tempo necessário para a realização dessas atividades. No que diz respeito ao Estado do Paraná, aos 02 de abril de 2020 foi informado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte que seria preparado “um sistema de Educação a Distância (EaD) para atender os estudantes das escolas estaduais” (SEED, 2020). Esse sistema de ensino remoto foi proporcionado, principalmente, pelo que chamaram de “Aula Paraná”. No Aula Paraná as aulas foram transmitidas por canais da televisão digital aberta e, ao mesmo tempo, foram oferecidos outros suportes para professores, alunos e família.

Pensando na interatividade entre estudante e professor, a Seed também desenvolveu o aplicativo Aula Paraná, que está em fase de finalização. No aplicativo, além de poder acompanhar a aula ao vivo, o jovem terá acesso a uma “sala de aula virtual”, com chat para conversar em tempo real com os professores, pedagogos e equipe diretiva da escola onde está matriculado. Vale destacar que o Aula Paraná não vai consumir dados de 3G e 4G e pode ser acessado, inclusive, em celulares pré-pagos, já que o Governo do Estado está providenciado pacotes junto às operadoras. (SEED, 2020)

Além disso, o aplicativo Aula Paraná também iria contabilizar as presenças e a cada vez que o aluno fizesse o login, ela seria computada no Livro de Registro de Classe *On-line* (SEED,

2020), mas essa medida não abrangia os alunos que optassem por assistir as aulas pela televisão aberta. Seguindo, de acordo com a Agência de Notícias do Paraná (2020), este aplicativo estabeleceu parcerias com ferramentas pertencentes ao Google, como o “Classroom”, o “Meet” e o “Forms” e criou outras como o “Redação Paraná”, que oferecia um sistema de correção de redações utilizando inteligência artificial, o “Escola Total”, que era um sistema para que os professores acompanhassem o rendimento de seus alunos e o “Escola Paraná”, aplicativo destinado aos pais e responsáveis. Todos esses dados foram oferecidos pelo Governo do Paraná em relação a como foi implantado o modelo de ensino remoto nos colégios do estado e, em uma entrevista ao canal de notícias G1 da Globo, a SEED informou que o programa foi um sucesso e que atingia 99% dos alunos, contudo a qualidade da aprendizagem foi questionada pelos professores (CORDEIRO, 2020). Na fala de Hermes Leão, presidente da APP-Sindicato, instituição responsável pela defesa dos professores do Estado do Paraná:

No nosso entendimento é uma inconstitucionalidade de oferta, já que não está sendo oferecido igualmente. Há famílias com três ou quatro filhos que possuem apenas um celular e não têm computador. Em muitas cidades, o canal digital não funciona. Não basta divulgar os números de acesso se a aprendizagem não tem qualidade. (CORDEIRO, 2020)

Neste momento, é possível perceber um contraste de opiniões, já que o secretário de educação do Estado do Paraná, Renato Feder, afirmou “que são realizadas de 13 mil a 14 mil aulas virtuais por dia, contabilizando 75 mil por semana” (CORDEIRO, 2020), reafirmando a eficácia do programa, contudo nesses dados não foram considerados a quantidade de espectadores, ou seja, não se considerou os alunos que estudaram sem a televisão e sem a internet, buscando suas atividades nas escolas. E ainda, alguns desses alunos que buscavam as atividades, não as realizavam por não conseguirem compreender o conteúdo, ou seja, diante das acepções acima é possível compreender que o ensino remoto foi falho e o governo mascarou muitos dos problemas existentes. Desse modo, nem todos os alunos conseguiram estudar, por isso que a nota emitida pelo “Todos Pela Educação”, no mês de abril de 2020, definia que:

O ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas online, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura. É possível (e fundamental!) diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que oferece a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças. Envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados agora e no pós-crise. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 11)

Como recorda o Todos Pela Educação, essa estratégia de ensino *on-line* foi criada para reduzir os efeitos negativos do isolamento social, sendo um dever do Estado, juntamente com as escolas, a criação de ações que garantissem o aprendizado, levando em conta as dificuldades

que os alunos tivessem, pois se não o fosse feito as desigualdades sociais somente se ampliariam.

Exemplos de obstáculos existentes são o desconhecimento sobre a qualidade da maior parte das soluções disponíveis, a pouca familiaridade dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino a distância e a falta de um ambiente familiar que apoie e promova o aprendizado online. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7)

Além da dificuldade de se lidar com as tecnologias, existem também os alunos que não têm acesso a elas, bem como os que já não possuíam bom desempenho escolar. Além disso, é preciso sempre lembrar da posição do professor nesse momento, pois o seu trabalho foi ponto chave durante o ensino remoto e os profissionais da educação foram tão afetados pela pandemia quanto seus alunos, passando pelas mesmas dificuldades de acesso as tecnologias. Desse modo, percebe-se que vivermos uma era da tecnologia não foi o suficiente para enfrentarmos um momento de pandemia em um país como o Brasil, pois aqui a tecnologia não atinge a todos de maneira igualitária, havendo pessoas que não tem acesso à internet e nem a aparelhos tecnológicos. Sendo assim, pensando o acesso que docentes e discentes tiveram às tecnologias, de acordo com dados apresentados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em sua última coleta no ano de 2019, foi observado que pouco mais da metade da população pesquisada possuía acesso à internet, sendo que 93% acessavam pelo celular e apenas 42% acessavam por computadores.

Com isso é possível fazer alguns apontamentos, primeiro que é preocupante a proporção de pessoas que não tem acesso à internet, visto que as principais metodologias utilizadas pelas escolas durante o ensino remoto necessitavam deste tipo de tecnologia. Segundo que o acesso apenas por celulares pode ser dificultoso, visto que não possui as mesmas singularidades que um computador. Além disso, necessita-se levar em conta a qualidade da internet e dos equipamentos, pois a metodologia de aulas *on-line*, por exemplo, exigia uma boa conexão para que a pessoa se mantivesse na reunião, bem como consumia uma quantidade considerável de dados. Este mesmo caso se aplica aos celulares e computadores, havia a exigência de uma câmera e microfone que funcionassem ou que possuíssem uma certa qualidade. E será que o governo subsidiou esses equipamentos?

Contudo, esta pesquisa não possuiu o intuito de se posicionar contra o ensino remoto, pois compreendia-se a sua importância, mas buscou discutir de que maneira ele afetou o dia a dia dos professores. Sendo assim, esse é um momento que exige grande dedicação de todos os grupos envolvidos, bem como a lembrança constante de que as aulas remotas não atingiram

as pessoas de maneira homogênea, nem os professores, nem os estudantes e nem suas famílias. Cada qual viveu uma realidade e lidou com ela de maneira diferente, por isso o ensino remoto não deveria se resumir a plataformas de aulas *on-line*. E não se resumiu, pois o mesmo professor que ministrou as aulas remotas, foi o responsável por preparar material impresso para os alunos que não possuíam condições de acompanhar *on-line*.

Ao final do ano de 2020, já havia especulações acerca do retorno do ensino presencial e para isso foi elaborada uma segunda proposta de ensino: o Ensino Híbrido. Partindo de sua maneira figurada, aquilo que é híbrido costuma ser composto por dois ou mais elementos diferentes, diante disso um ensino híbrido é um ensino que pode possuir dois ou mais tipos de metodologias. No que diz respeito ao período de pandemia, seria uma fusão do atual ensino remoto com o presencial, ou seja, os alunos possuiriam a opção de participar das aulas de ambos os modos, sendo que os docentes deveriam ministrar as aulas presencialmente concomitante ao remoto e nas salas de aula deveria haver equipamentos para a transmissão da aula.

De acordo com as autoras Alejandra Cardini e Vanesa D'Alessandre, que discutiram em seu artigo "*La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa*" (2020) o retorno da educação presencial na Argentina, uma das consequências de se restituir a presencialidade dos alunos, em meio a pandemia, foi que para que se houvesse um distanciamento social, a quantidade de pessoas que transitavam simultaneamente nas instituições de ensino deveria ser diminuída. Com isso, deveria se estabelecer um número máximo de estudantes por aula, bem como uma distância específica entre as carteiras e não poderia haver atividades em grupos e, além disso, os alunos a serem atendidos deveriam ser selecionados:

En algunos países se priorizó a los estudiantes de más edad por su mayor capacidad para sostener las medidas de higiene y distanciamiento social. En otros, a veces en simultáneo, primaron los argumentos pedagógicos. Algunos reconocieron que la presencialidad es insustituible para los estudiantes que están iniciando el proceso de lectoescritura o para los más pequeños, para quienes el aprendizaje se vincula indisolublemente con la interacción entre pares y la mediación de los adultos. Otros se focalizaron en el pasaje entre niveles educativos, desde el supuesto de que la recuperación de aprendizajes es más difícil de traspasar al año siguiente. En estos casos, se consideró a los estudiantes de los últimos años del nivel primario y el nivel secundario. Algunos países priorizaron a los estudiantes según características de sus familias: hijos e hijas de trabajadores de actividades esenciales o familias socialmente vulnerables, o en condiciones de baja conectividad y acceso a dispositivos digitales. (CARDINI, D'ALESSANDRE, 2020, p. 119)

Diante disso, cada país que optou pelo ensino híbrido o aplicou aos alunos de sua escolha: seja começando pelos maiores, pois possuíam consciência acerca das medidas

sanitárias e distanciamento, diferente das crianças da educação infantil onde o contato físico com o outro é base de seu desenvolvimento cognitivo. Houve também os alunos que possuíam dificuldade em aprender remotamente, os alunos que estavam nos últimos anos do ensino médio ou ensino fundamental e os que não possuíam acesso as tecnologias. O principal era pensar o ensino híbrido com atenção e com respeito ao outro, pois colocaria todos os que frequentavam as instituições de ensino em risco de contaminação e por isso que seria indispensável a destinação de recursos do governo para que as escolas se tornassem espaços seguros.

Portanto, diante das acepções acima apresentadas, se faz necessário questionar se o modelo de ensino híbrido foi aplicado com viabilidade em um país como o Brasil. Analisando os primeiros meses do ano de 2021, podemos apontar que aos 20 de janeiro o governador do Estado do Paraná assinou o decreto de nº 6637, que alterou o artigo 8º do decreto nº 4230 de 16 março de 2020. O decreto de 2020 dispunha sobre as devidas medidas para o enfrentamento do Covid-19, já o artigo que foi atualizado apresentou que: “Fica autorizada a retomada das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em Universidades públicas e mediante o cumprimento do contido na Resolução 632/2020 SESA” (PARANÁ, 2021).

Sendo assim, o ano letivo paranaense deveria se iniciar aos 18 de fevereiro de 2021 com a adoção do formato híbrido, o que não aconteceu em todas as instituições de ensino, sendo logo optado apenas pelo ensino remoto devido ao aumento do número de contaminações, bem como aos diversos questionamentos acerca da segurança e da qualidade do ensino que os alunos estariam recebendo. De acordo com a Agência de Notícias do Paraná, em entrevista com o governador Carlos Massa Ratinho Junior, foi criado um planejamento especial que iria funcionar de maneira a atender uma porcentagem de alunos presencialmente nas escolas, enquanto o restante iria acompanhar de maneira *on-line*, além disso seria priorizado o atendimento aos alunos que não têm acesso à tecnologia em casa. Diante disso, foi apresentada, também, algumas medidas sanitárias a serem tomadas como:

Entre outros itens, haverá medição de temperatura na entrada das escolas, uso obrigatório de máscara, distanciamento social respeitando o distanciamento de 1,5 metro entre alunos e disponibilização de álcool em gel dentro da escola. A capacidade da sala de aula também será reduzida a no máximo 50% da ocupação normal. “Pensamos em salas de aulas com oito a dez alunos no máximo, seguindo fielmente os protocolos exigidos pela Secretaria da Saúde”, ressaltou o secretário de Estado da Educação e do Esporte, Renato Feder. (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ, 2021)

Na fala do secretário de educação do Estado do Paraná, Renato Feder, é possível encontrar um primeiro problema a ser sanado, pois as turmas dos colégios estaduais costumam ter em média de 30 a 50 alunos, logo para ser atendidos entre 8 e 10 alunos a redução não deveria ser de 50%, mas sim de aproximadamente 80% dos alunos. Além disso, também foi apresentada a maneira que os professores iriam utilizar para ministrar aula presencialmente e remotamente ao mesmo tempo:

Cada sala de aula terá ainda ponto de acesso wi-fi e uma TV LED instalada em um suporte, conectada a um computador com acesso à internet e a uma câmera com microfone. Assim, o professor dará aula aos alunos que estão na sala ao mesmo tempo em que poderá ver e interagir com os que estão em casa, transmitindo a todos o mesmo conteúdo. A modalidade permite, portanto, um ensino completo, interativo e dinâmico. O investimento por parte do Governo do Estado na modernização do processo de transmissão é de R\$ 70 milhões. (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ, 2021)

Contudo, é necessário pontuar que as medidas tomadas no início de 2021, principalmente no que se refere ao distanciamento social foram modificadas. Como, por exemplo, a Resolução SESA nº 735 de 10 de agosto de 2021 que diminuiu o distanciamento social em sala de aula de 1,5 metros quadrados para 1,0 metro quadrado, facilitando que a Resolução SESA nº 860 de 23 de setembro 2021, tornasse obrigatório o retorno presencial para todos os alunos, com exceção dos que possuíssem laudo médico. Migrando do ensino híbrido e escalonado, para o presencial. Já no caso dos profissionais da educação, de acordo com a Resolução n.º 541/2021 – GS/SEED, permaneceram afastados em trabalho remoto os professores que possuíam laudo médico de pertencimento ao grupo de risco, que por sua vez era definido como o indivíduo que possuísse:

- I. Idade igual ou superior a 60 anos.
- II. Gestantes em qualquer idade gestacional.
- III. Lactantes com filhos de até 06 meses de idade.
- IV. Servidores com as seguintes condições clínicas: cardiopatias graves ou descompensadas (insuficiência cardíaca, infartados, revascularizados, portadores de arritmias, hipertensão arterial sistêmica descompensada); pneumopatias graves ou descompensadas (portadores de Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica – DPOC ou asma moderada/grave); imunodeprimidos; doentes renais crônicos em estágio avançado (graus 3, 4 e 5), doença hepática em estágio avançado, diabéticos conforme juízo clínico, e obesidade (IMC  $\geq$ 40). (PARANÁ, 2020)

Contudo, é difícil apontar quais foram as medidas divulgadas na mídia, pelo governo paranaense, que realmente atingiram o espaço escolar, por isso, aqui se faz necessária a análise dos relatos dos professores, portanto o terceiro capítulo possui o intuito de discorrer acerca das

rupturas e continuidades apresentadas pelo ensino remoto e pelo ensino híbrido em comparação ao ensino 100% presencial, além de quais os subsídios oferecidos pelo governo para facilitar a transição ocorrida, para o que podemos chamar de uma nova realidade escolar.

### CAPÍTULO 3

## O ENSINO REMOTO, PRESENCIAL E HÍBRIDO AOS OLHOS DO PROFESSOR

O intuito principal do presente capítulo é apresentar quais foram as visões dos professores, da rede pública de educação do Município de Campo Mourão – PR, acerca da fusão espaço escolar e espaço doméstico ocasionada pela Pandemia de Covid-19 ao mesmo tempo em que se considera os anos de 2020 a 2021, nos quais foram adotados o ensino remoto e ensino híbrido. Contudo, antes da apresentação das fontes se faz necessária uma breve reflexão acerca da construção destas.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (ANNALES D'HISTOIRE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE 1929, *apud*, LE GOFF, 2003)

O que a Revista Francesa da Escola dos Annales traz é a possibilidade de o historiador utilizar-se de outras fontes que não sejam escritas, por isso que nesse estudo foram produzidas fontes orais, estas por sua vez não compreenderam entrevistas, mas sim conversas. Nesse sentido, de acordo com Maud (2018) a fonte oral é o resultado de uma troca de conhecimentos entre historiador e público, o primeiro leva para fora da universidade o seu conhecimento histórico acadêmico, já o segundo, proporciona a sua experiência de quem viveu a história, tomando sua posição de sujeito histórico. E esse estudo ao dialogar com a História Pública, a História do Tempo Presente e a História Oral permitiu o confronto com as fontes orais, que também são fontes da memória, que são carregadas de subjetividade, identidade e sentimentos. Além disso, é essa dimensão simbólica de conversas que faz com que os historiadores rastreiem as trajetórias inconscientes e as associações de lembranças, permitindo, por fim, compreender os significados que indivíduos e grupos sociais conferem as suas experiências (AMADO, 1995).

E por se tratar de um trabalho com públicos, com seres humanos, que se faz essencial, dentre a História Pública e a História Oral, que se siga alguns parâmetros éticos e profissionais. Em primeiro momento, de maneira legal, existe a resolução nº 510, de 7 de abril de 2016,

elaborada pelo Ministério da Saúde e pelo Conselho Nacional de Saúde que “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana” (BRASIL, 2016, p. 1). Ou seja, ela define e propõe medidas de proteção, tanto ao entrevistado, quanto ao entrevistador e em alguns tipos de pesquisas (por exemplo, com menores de idade) a exigência de ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que aprova ou não trabalhos deste aspecto.

As diretrizes éticas talvez representem, nesse caso, não só uma proteção de que dispõem os entrevistados contra a manipulação, por parte do entrevistador, com também uma proteção deste contra reivindicações dos entrevistados – ou seja, depois de cumpridas as etapas predeterminadas, nossa liberdade é total, uma vez que não podem processar-nos. (PORTELLI, 1997, pp. 13-14)

Como apresenta Alessandro Portelli (1997) são essas diretrizes que amparam entrevistador e entrevistado e promovem o respeito que deve haver em uma relação de autoridade compartilhada. E mesmo que o estudo aqui realizado tenha sido construído através de conversas, os parâmetros éticos se mantiveram. Dessa maneira, antes das discussões, os indivíduos participantes foram submetidos a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (em anexo), além disso, o respeito e o valor humano foram considerados essenciais durante a construção das fontes, visto que não só os critérios legais são importantes, mas também a consciência por parte do historiador de que seus públicos são seres humanos que pensam e sentem, ou seja, eles não são meras fontes. Por isso, o serviço de História Oral e de História Pública, exige uma ética da escuta sendo que esta pode informar, sensibilizar, politizar e empoderar, mas, para que isto aconteça são envolvidos potencial emotivo, questões de identidade, legado, reparação e tradição (ROVAI, 2015). Ou seja:

Ouvir não significa apenas assumir uma conversa nem responsabilizar-se pelas histórias contadas, mas colocar-se na condição de pronunciamento contra as violências do presente, as exclusões, a indiferença, contra a passividade diante de um passado só aparentemente distante. Exige de nós transformarmos a informação em conhecimento e afetividade. Ou seja, tornar o que aparentemente é banal, ou invisível, em consciência de existência, consciência histórica. (ROVAI, 2015, p. 119)

Dessa forma, tanto nessa pesquisa quanto nas obras dos autores aqui citados existe uma preocupação ética, sendo ela direcionada aos públicos que nós lidamos, sejam os que compartilham suas histórias, sejam os que são audiência. Além disso, há também uma preocupação com que a história deixe de silenciar e apagar as memórias dos indivíduos e, para

finalizar, há a consideração de que a História Pública é um campo teórico como qualquer outro dentro da historiografia que exige rigor acadêmico, métodos e respeito as fontes.

Portanto, a metodologia de pesquisa aqui utilizada foi a História Oral, na qual foram colhidos relatos de três professores acerca da Pandemia de Covid-19 no decorrer dos anos 2020 e 2021. Os docentes foram selecionados, pois ministram suas aulas na rede pública de educação da cidade de Campo Mourão-PR, sendo que cada um deles abrangeu pelo menos um ou dois níveis da educação básica. Além disso, como já ressaltado na introdução dessa pesquisa, os três educadores já haviam tido contato anteriormente com a presente pesquisadora, seja em uma relação de professor e aluno ou como colegas de trabalho, sendo que essa “amizade” facilitou a realização das conversas, tornando-as mais íntimas e maleáveis, bem como permitiu que os docentes se expressassem com maior liberdade, mesmo que no momento houvesse um gravador de voz ligado. Pode-se também afirmar que durante a promoção dos diálogos, constatou-se o quanto conversas podem ser fugazes, visto que houve o desvio do assunto em diversas vezes, bem como não se pôde responder a todas as questões levantadas inicialmente, devido ao fato de que a conversa como metodologia de pesquisa também apresenta os seus limites.

A primeira professora, aqui tratada como “Professora **A**” trabalha há quatro anos para a educação infantil, atendendo alunos de 0 a 3 anos, em Centros Municipais de Educação Infantil. Já, a segunda professora, aqui nomeada como “Professora **B**” trabalha há sete anos para a prefeitura de Campo Mourão, sendo que ministra aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. E o último professor, que será aqui tratado como “Professor **C**”, este do sexo masculino, ministra aulas há quatorze anos para o Ensino Fundamental e Médio, sendo funcionário do Estado do Paraná e não da Prefeitura.

Além disso, aqui ressalta-se que a escolha de duas docentes do sexo feminino e apenas um do sexo masculino não foi proposital, mas sim consequência da feminização da docência e dos estigmas existentes referente aos homens cuidarem de crianças, principalmente no que se refere a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Seguindo, nas próximas linhas serão apresentadas as três conversas realizadas e ao final do capítulo será feita uma reflexão a fim de apontar as possíveis continuidades e rupturas apresentadas por esse período de ensino remoto, bem como questionar se houve, na visão dos professores, uma fusão entre o espaço doméstico e escolar durante a pandemia.

### 3.1 Professora “A” (setembro, 2021): *“Eu não sou tão velha, mas eu não posso ensinar minhas crianças do mesmo jeito que eu aprendi.”*

O diálogo estabelecido com a professora A transcorreu de maneira clara, não havendo muitos desvios para assuntos paralelos. Foi uma conversa, onde ela pôde expor as suas preocupações com o modelo de ensino ofertado pela educação infantil no Município, onde as metodologias dos docentes foram por ela apontadas como retrógradas. Já, no que se refere ao ensino remoto, essa professora apontou que quando o isolamento social foi iniciado no Brasil, em março de 2020, ela se sentiu perdida:

*“[...] Eu sentia que a secretaria não sabia o que estava fazendo, a direção não sabia o que estava fazendo, a pedagoga muito menos e nós muito menos e os pais muito menos. Então virou aquilo que todo mundo ficou perdido. Então, eu pelo menos, quando começou a ir uma vez, duas vezes, parece que foi tipo se organizando um pouco mais [...].”*

Aqui, a professora discorre que a prefeitura passou longos períodos do ano fazendo revezamento entre o trabalho remoto e o trabalho presencial, sendo que os funcionários da educação frequentavam as instituições de ensino de acordo com escalonamentos, ou seja, as equipes eram divididas em dois ou três dias da semana e em turnos diferentes, havendo períodos em que na carga horária do dia eram cumpridas 4, 6 ou 8 horas presenciais, dependendo dos níveis de contaminação na cidade. Já, no que se refere a preparação de aulas, em 2020, houve uma divisão para a realização dos planejamentos, na qual a cada semana uma professora era responsável por redigir um plano de aula de acordo com os campos de experiência ministrados por ela. Nesse momento, a professora A apresentou um descontentamento com a qualidade dos conteúdos que foram oferecidos aos seus alunos:

*“[...] Na verdade nem nós não trabalhamos com sequência didática de fato, porque para a gente trabalhar com sequência didática, a gente precisa de tempo e tempo nós não temos. Porque a gente está tendo de mandar uma atividade para casa. Se a gente trabalhava uma semana dentro da sala de aula, que a gente tinha às vezes duas, três horas para explorar aquela atividade, aquele tema, por dia, a gente conseguia fazer uma sequência didática legal, mas agora a gente não está trabalhando com sequência didática. O nosso trabalho, eu vejo pelo menos, que eu faço muita atividade tradicional. Entendeu. Por quê? É como a gente tem o retorno. A gente tem um retorno hoje, muito mais nas atividades de papel. Semana que vem é um exemplo, a gente preparou o plano de aula voltado, assim, mais para brincadeiras lúdicas, não vai atividade de papel. Não vai voltar. Quando foi agora, ali acho que em maio, que teve aquela semana da psicomotricidade, teve uma semana que a gente não mandou nenhuma atividade, que eram atividades de exercitar habilidades motoras mesmo, se você pegar o livro de chamada é a época que a maioria da turma não fez. Entendeu, nós temos um bom retorno, mas retorno do que? Retorno do papel. Então eu, com o meu olhar enquanto professora, eu não vejo como um bom retorno. Para mim um bom retorno é quando as crianças me fazem as atividades que não envolvem só o papel [...].”*

Na fala acima, nós vemos um dos grandes problemas ocasionado pelo período de ensino remoto, no qual não havia uma consonância entre pais e professores. Sendo que os familiares das crianças apresentaram pouco retorno das atividades, principalmente as que não eram consideradas escritas e que poderiam ser somente comprovadas com fotos e vídeos das crianças. O que recorda que em uma fusão do espaço escolar e do espaço doméstico não se pode esperar que as atividades realizadas em casa apresentem os mesmos resultados que as aplicadas diretamente pelos docentes, visto que, diferente dos responsáveis pelas crianças, os professores possuem formação adequada e experiência de trabalho na área. Além disso, as crianças apresentam comportamento diferenciado na escola e na casa. Contudo, a professora A ressaltou que possui parcela de culpa na falta de retorno dos familiares de seus alunos, apontando que no ano de 2020, devido a se sentir perdida diante da pandemia, foi relapsa na cobrança para com os pais e responsáveis. Já no ano de 2021, ela discorreu que:

*“[...] Então esse ano eu mantenho um contato, eu converso, eu mando mensagem, eu tento me aproximar dos pais quando eles vão na entrega das atividades, converso, mando áudio. Então essa proximidade teve também um retorno mais positivo. Por exemplo, se estão atrasadas as atividades, eu mando um áudio, dois, três dias, eu combino: Ah, manda a atividade, há um compromisso, entendeu. Então, assim nesse ponto, foi uma melhoria que eu fiz que deu retorno [...].”*

E ainda, pensando nesse contato estabelecido durante o ensino remoto, a professora A comentou sobre suas apreensões diante do retorno presencial (híbrido) das crianças de 3 a 4 anos, que deveria ocorrer no mês posterior à realização da presente conversa. Nesse sentido, ela questionou como é que os seus alunos serão recebidos em sala de aula: eles deverão se sentar em carteiras espaçadas, não poderão ter contato físico com seus amigos e nem mesmo compartilhar um brinquedo, devendo ficar imóveis, estáticos em uma carteira, e ainda afirmou: *“[...] isso para mim não é ensino, não é educação infantil. Entendeu, para mim, para você se sentar e ficar grudada a bunda na carteira, é se você é adulto [...].”* Depois disso, a professora comentou qual seria uma metodologia para um ensino híbrido dentre a educação infantil:

*“[...] Eu mesma, eu penso assim, que se eu tivesse autonomia para isso, [...] eu ia brincar lá fora, eu ia trabalhar em círculo lá para fora, a hora que fosse fazer as contação, mantenho a distância com os alunos, mas lá fora. Eu acho que a circulação do ar é muito melhor lá no espaço aberto do que dentro da sala de aula [...].”*

Nesse sentido, a professora também apontou como a educação infantil e o espaço escolar é essencial para o desenvolvimento motor da criança, onde os professores responsáveis por esse nível educacional são os que constroem uma espécie de base, por isso se a criança não receber uma estimulação motora não irá conseguir ler ou escrever com qualidade e terá defasagem em

movimentos básicos. E ela segue afirmando que mesmo assim, esses profissionais são desqualificados. Sendo desqualificados pela sociedade, pelo governo e dentro das próprias instituições de ensino, que muitas vezes apresentam uma preocupação maior com os números de aprovação escolar (como se estes realmente apresentassem o sucesso da escola) e negligenciam a qualidade do ensino. Ou seja, se preocupam com a quantidade em detrimento da qualidade e o período de ensino remoto e híbrido somente acentuou o que já era uma realidade escolar brasileira. E isso também se aplica ao incentivo à formação continuada dos educadores, de acordo com a professora A, foram oferecidas diversas formações aos professores durante o período de pandemia, como uma tentativa de suprir as horas de trabalho remoto dos docentes, contudo não havia uma preocupação com a qualidade destas, presando apenas pela quantidade de formações que seriam disponibilizadas na plataforma *on-line*. Além disso, a professora recordou que no presencial as formações oferecidas eram quase nulas:

*“[...] No presencial a gente não tinha, a gente está tendo um pouco mais de formação agora. Ou quando tinha, era um ou outro que ia. Não ia todos. Ou então, para quem é dado preferência nas formações? Para aquelas mais velhas, as pessoas que vão ficar no CMEI, porque eu já escutei isso: “Não, vai fulano e ciclano, porque o fulano e ciclano vai embora no ano que vem e a gente precisa que vá fulano e fulano porque esses vão ficar pra poder repassar para os outros nos outros anos”. É repassado? Não. [...]”*

Além da desvalorização da profissão, que reflete diretamente na qualidade de ensino ofertada aos estudantes e, com isso, na qualidade de aprendizagem que eles irão apresentar. Houve uma preocupação por parte da educadora no que se refere à saúde mental do docente, diante disso, ela afirmou que, se por um lado o ensino remoto diminuiu o esforço físico que o professor de educação infantil realizava, ao mesmo tempo aumentou o esforço mental, pois foram pressionados pelas famílias, pelas instituições de ensino, pelo governo e pela sociedade em geral, pois as acusações de que os professores não estavam trabalhando foram diárias. E além de lidar com os ataques por parte da sociedade, de acordo com a professora A, os educadores ainda tiveram de lidar com a falta de recursos para a manutenção do ensino remoto:

*“[...] Nós não tivemos nenhum recurso, se o computador estragou a gente teve que dar nossos pulos e comprar computador. Se o celular estragou, a gente teve que dar um jeito. Se a gente teve que trabalhar em casa e não tinha internet, a gente teve que instalar internet de qualidade. A gente não teve subsídio, a gente não teve aumento nenhum. Teve municípios que ofereceram, mas no nosso município isso não aconteceu. Mas isso são questões políticas, de políticas públicas.”*

E assim, ela questionou como é possível você realizar um ensino remoto e um ensino híbrido de base *on-line* sem oferecimento de subsídios para professores e estudantes para

financiar os equipamentos tecnológicos, pois há alguns anos não se falava sobre tecnologia e educação, mas hoje é um assunto importante, por isso ela afirmou que nós:

*“[...] temos tecnologias acessíveis. Não digo que hoje as tecnologias são acessíveis para todos, ainda temos várias pessoas que não tem acesso às tecnologias. Então assim, mesmo que tenha, o conhecimento é muito... a gente tem muito acesso à um conhecimento que não é de fato verdade, as fakes news, entendeu, é muito superficial. Eu acho que nada substitui a leitura de um bom livro, entendeu, um bom artigo científico, uma boa revista [...].”*

De acordo com o apontado acima, existe uma romantização da tecnologia, sendo que na visão da professora A, a tecnologia não veio para salvar ou para dar acessibilidade para todos, ela possui seus benefícios, mas também apresenta ônus para a sociedade, e um desses prejuízos é a precarização do conhecimento, visto que não há um controle do que é divulgado, do que é acessado pelas pessoas. Havendo uma minimização, onde o que é oferecido ao outro acaba sendo cada vez mais sintetizado. E ela continuou dizendo que possui a consciência de que um dia a tecnologia vai atingir amplamente a sala de aula, substituindo cadernos e lápis por computadores e celulares.

*“[...] O mundo vai se evoluindo. Por exemplo, eu vejo isso, eu vejo lá em muitas companheiras de trabalho. Elas reproduzem o jeito de ensinar como elas foram ensinadas e eu não sou tão velha, mas eu não posso ensinar minhas crianças do mesmo jeito que eu aprendi. Nisso já se passaram 23 anos, quando eu estava na educação infantil. Se passaram 23 anos, muita coisa mudou em 23 anos. Então assim, quando eu estava lá na educação infantil era normal com cinco anos eu aprender a ler e a escrever, hoje não. Hoje a gente sabe que não é assim que as coisas funcionam. Entendeu? Então, eu não tenho que ensinar a minha criança a ler e a escrever com cinco anos. Que nem a questão lá da carteira que eu brigo e eu fico incomodada. Na minha época, há 23 anos eu se sentar enfileirada no Pré era normal, hoje em dia não é normal. Hoje não é! 23 anos se passaram e muita coisa aconteceu, muito estudo, muita discussão. E eu acho que os estudiosos, pedagogos... não fizeram papel, não discutiram tanto para professor continuar colocando aluno sentado na carteira [...].”*

Para finalizar a conversa realizada com a professora A, ela retomou mais uma vez a sua preocupação com o modelo de ensino adotado na educação infantil, onde considerou como ultrapassadas as metodologias utilizadas em seu local de trabalho. Além disso, o ensino remoto e o híbrido acentuaram problemas que já eram existentes, pois mesmo com a inserção das tecnologias, as crianças de 0 a 5 anos tiveram de acompanhar aulas e vídeos sentadas em frente à uma tela, reproduzindo o se sentar em uma carteira para acompanhar uma aula, além disso as principais atividades realizadas foram escritas, ou seja, o desenvolvimento de crianças foi baseado na aplicação de atividades de papel, mesmo que a principal base do ensino nessa idade devesse provir do brincar.

### 3.2 Professora “B” (outubro, 2021): *“Porque nós tivemos muita negligência familiar, muito mesmo, de abandono intelectual.”*

O diálogo com a professora B transcorreu de maneira agradável, contudo houve diversos desvios para assuntos paralelos ou de natureza pessoal da vida dela. Mas aqui entende-se que essa é uma característica da conversa, visto que não se pode prever os caminhos que ela irá tomar.

Sendo assim, diferenciando-se da educação infantil de 0 a 3 anos que permaneceu em ensino remoto no ano de 2020 e 2021, o ensino fundamental I (turmas de 6 a 10 anos) entrou em ensino híbrido a partir do segundo semestre de 2021, sendo que nos últimos dias do ano, as turmas já se encontravam fora de escalonamento, recebendo presencialmente todas as suas turmas. Diante disso, a professora B, no mês de setembro de 2021 (mês em que essa conversa aconteceu) demonstrou preocupação com o retorno dos alunos:

*“[...] Nossa, eu estou bem preocupada com essa volta sabia... Vai ficar em escalonamento a sala que não tem metragem né, só que lá na escola a vice-diretora estava falando: ‘A sala aqui tem 46m<sup>2</sup>’, eu dei risada: E as mesas? E o mobiliário? Tem que descontar. Aí ela falou ‘Não, na secretaria é o bruto’. Daí ela falou assim: ‘E dando 46 m<sup>2</sup> cabe 23 alunos dentro da sala’, que é dois metros pra cada um. Aí eu dei risada, falei Aham. Nós estávamos com nove pulando carteira e já estava... você olhava e a sala já estava lotada [...]”*

Na fala acima a docente fez uma alusão a Resolução SESA nº 735 de 10 de agosto de 2021, que alterou a metragem espacial, que mantinha o distanciamento entre os alunos, determinando que “As salas de aula devem ser reorganizadas a fim de atender o afastamento físico mínimo de 1 metro (um metro) entre os alunos e entre esses e os professores” (PARANÁ, 2021), sendo que essa mudança não seria um grande problema, se fossem consideradas as medidas reais da sala, sem ser as literais, visto que como discutido entre ela e a sua superior, foram consideradas as metragens, sem pensar nos móveis em geral, nem mesmo as próprias carteiras dos alunos. E ela seguiu apontando sobre como gostaria que as aulas voltassem, mas que voltassem ao normal, mas isso só seria possível com o fim da pandemia.

Seguindo, a professora comentou como estava sendo a sua rotina de aulas semanais durante o ensino remoto. Para a sua turma de educação infantil eram enviadas atividades impressas para casa e realizadas vídeo chamadas individuais com cada aluno, visto que as em grupo apresentavam pouca participação, já para o ensino fundamental ela realizava um vídeo

explicando o tema, depois selecionava um vídeo complementar no *youtube* e por fim enviava uma atividade, além da realização de aulas via *Meet*. Mas, os vídeos gravados em casa foram para ela um desafio, sendo que afirmou que precisava se trancar em seu quarto para poder gravá-los, já que seus filhos pequenos a interrompiam. E assim resumiu o período em uma frase: “*Na verdade eu acho que foi um: eu finjo que ensinei e você finge que aprende*”. Já ao se comparar o ano de 2020 com 2021, a professora B afirmou que houve uma melhora em relação as orientações dadas por seus superiores:

*“[...] Ano passado para mim foi horrível, porque nós estávamos despreparadas e da maneira que a gente foi trabalhando tiveram muitas mudanças assim, que eu acho que nos deixaram confusos sabe. Tanto na questão burocrática, quanto na questão desse planejamento emergencial criaram, igual fizeram o planejamento emergencial do primeiro ano, mas não tem a disciplina de Arte. E então, assim a gente fica naquela de não saber qual que é a sequência certa, se é para fazer na sequência do normal né, então assim, eu acho que esse ano ainda nós tivemos uma direção melhor, mas no ano passado foi muito sofrido [...]”*

Desta forma, quando se iniciou o ensino híbrido, as aulas foram realizadas por escalonamento, no qual em uma semana metade da turma frequentava a escola e na outra semana a metade restante, sendo que os alunos que permaneceram em casa continuaram recebendo as atividades remotamente, o que ela definiu como um trabalho dobrado. E houve, também, as dificuldades no que se refere a aplicação dos conteúdos, visto que a Secretaria de Educação realizou planejamentos emergenciais que não abrangiam a todas as turmas e disciplinas. E esse trabalho, desde 2020, apresentou pouca devolutiva dos pais e responsáveis pelas crianças:

*“[...] A gente não recebe nem a devolutiva dos pais. Porque os meus, de 21 tem cinco que funcionam, o resto... Pensa num negócio assim, que eu falo [...] a gente está sobrevivendo, eu não estou dando conta assim, de acompanhar os meus filhos, de fazer as minhas obrigações domésticas e de dar essas aulas aí não. E o duro é ficar respondendo pai e mãe até meia-noite né, onze horas, sábado, domingo... Comecei a fechar o meu grupo, sexta-feira fechei, sem mentira nenhuma, quando foi nove horas da noite um pai mandou no particular: ‘Professora o que aconteceu que o grupo está fechado?’. Eu avisei na quarta que a partir daquela semana, final de semana o grupo estaria fechado. Aí ele falou “Eu tenho tarefa do meu filho pra mandar, eu mando como?”. Daí eu peguei e mandei assim pra ele: Pai, fomos orientados, como já havia comentado, a atender em horário de aula, ou seja, de segunda à sexta, das 13h00 às 17h00 horas, fora desse horário, nós não podemos [...]”*

Neste ponto, a professora B apresentou a sobrecarga que sentia diante desse período, onde precisou lidar com as demandas de sua casa juntamente com o trabalho, ressaltando as dificuldades que essa fusão entre o ambiente escolar e o doméstico causou. Sendo pontuado por ela como as famílias lidaram com este período, não havendo um respeito ou compreensão por

parte deles diante os horários disponíveis para atendimento. E ela seguiu destacando que não era uma questão de se recusar a atender os familiares, pois ela entendia que eles também trabalhavam, mas houve uma dificuldade em lidar com a organização de seus horários. Mas ainda, em comparação com o ano de 2020, em 2021 os familiares apresentaram uma maior participação:

*“[...] Melhorou bastante. Na verdade, na questão de participação, essas coisas assim... Porque nós tivemos muita negligência familiar, muito mesmo, de abandono intelectual e aconteceu de os pais não virem e a gente passar para a orientação e eles deixarem acumular. Depois a gente ter que recuperar todo o conteúdo de dois, três trimestres até... Teve aluno meu que apareceu em outubro para pegar coisa de fevereiro [...].”*

Ou seja, as famílias dos alunos da professora B se apresentaram relapsos diante das atividades dos estudantes e ao mesmo tempo, em sua fala foi possível perceber que houve falha por parte da instituição de ensino, que não tomou nenhuma medida para que essas atividades fossem entregues em dia. Uma segunda insatisfação apresentada pela docente foi em relação as formações continuadas oferecidas a equipe escolar. Sendo que ela pontuou uma em específico na qual graduandos do curso de Pedagogia, pertencente a Universidade Estadual do Paraná, promoveram palestras acerca do ensino híbrido, contudo essas foram oferecidas após esse modelo já ter sido implantado, o que segundo sua fala tornou essa formação obsoleta e algumas de suas colegas de trabalho compartilharam a sua revolta:

*“[...] A professora ficou brava e falou assim: ‘É uma palhaçada isso que estão fazendo com a gente, porque nós estamos há dois anos trabalhando no remoto e híbrido, e agora vem as graduandas da Universidade querer falar para gente o que é o híbrido? Por que não fizeram essa palestra no começo?’ Porque a gente sabe o que a gente está vivendo no híbrido, o que é bom, que está sanando a necessidade. E elas não sabem o que está acontecendo para vir falar que é bom, falar que funciona [...].”*

Para finalizar a conversa, a educadora ressaltou que não possui preconceito em receber formações ministrados por graduandos, mas que a insatisfação surgiu da defesa do Ensino Híbrido como algo positivo, surtindo a ideia de que não houve defasagem neste modelo, por isso foi questionado como que uma universidade pública defendeu esse ensino, se um dia ela foi contra a modalidade de ensino a distância.

**3.3 Professor “C” (setembro, 2021): “A escola é uma mistura de creche com presídio. Eles vão até o terceiro ano só para os pais terem um lugar para deixar o filho.”**

A conversa com o professor C teve uma duração de três horas, sendo que manteve uma linha de raciocínio linear, o educador apreciava fazer apontamentos políticos acerca da área da educação que não demonstraram nenhum prejuízo a coleta de fontes.

Nesse sentido, o professor C, que ministra suas aulas na Rede Estadual de Educação, iniciou a sua fala afirmando a importância do celular para os estudantes, sendo que ele como docente não proíbe o seu uso, já que em sua visão é melhor um aluno desatento do que um que atrapalha a sua aula. Diante disso, ele questionou a posição do professor em sala de aula, na qual apontou que são pessoas que têm ministrado aulas ruins, sem conteúdo e baseando-se no livro didático até mesmo em questões básicas. E ainda, esses professores ruins, foram por ele apontados, como consequência de um governo que não investe na educação, sendo que um dos exemplos citados foi o plano de carreira docente. Em suas palavras:

*“[...] O meu salário líquido de hoje é ridículo, eu não tive progressão justamente porque não fiz curso, porque os cursos... se você faz uma especialização, por exemplo, tem lá 240 horas, você tem que ter 300 horas de curso a cada 2 anos ou 30 pontos (igual eles falam), mas só consideram no máximo 100, o curso tem que ter no máximo 100 horas. Então se eu faço, se eu ficasse fazendo uma especialização a cada dois anos, dava beleza, eu ia progredindo, mas não, eu tenho que ficar fazendo um monte de curso [...]”*

Nesse momento, houve uma crítica a remuneração e a contagem de horas referentes as formações continuadas, que na visão do professor C desestimulam os docentes a realizarem cursos com cargas horárias mais amplas, como especializações, optando então por cursos de curta duração, com menos de 100 horas, perdendo qualidade e prezando por quantidade. Diante disso, ele perdeu os avanços que teria se realizasse as formações acima citadas, pois priorizou o seu trabalho, que por sua vez, lhe sobrecarregava. E foi nessa linha de raciocínio que o professor relatou suas experiências com o ensino remoto, onde ressaltou que sua principal dificuldade no ano de 2020 foi a de não haver um direcionamento claro de quais caminhos deveria seguir. Além disso, ele ressaltou que as aulas eram somente *on-line*, mas que a Secretaria de Educação (SEED) oferecia um material de apoio, que continha uma videoaula, um slide e uma ficha de exercícios para cada disciplina, sendo que os professores poderiam escolher usar ou não esse material.

O professor também apontou que só pode contemplar a situação que seus alunos estavam vivendo quando foi solicitado que as aulas fossem realizadas por videochamadas pelo site do *Google*, o *Meet*.

*“[...] No ano passado eu não consegui ter um termômetro do que realmente estava acontecendo com os alunos em casa, não consegui. O que fez com que*

*eu realmente tivesse isso foi apenas os Meets, porque aí você tem um contato que é a fala ali, no momento da aula. Mas ano passado eu fiz pouquíssimos Meets, porque até o último trimestre não era obrigatório. Depois eles colocaram como obrigatório, fazia um por semana e, assim era 'para inglês ver'. Agora, a partir do momento que virou toda aula Meet, aí você começa a ter uma noção do que está acontecendo com os alunos. E ainda assim uma noção, muitas vezes, superficial, ou outras vezes inexistente. Até porque se o aluno não quiser... a gente orientava que todos tinham que deixar a câmera ligada, mas se o aluno não quisesse, não tinha o que fazer. Porque alguns até realmente... isso acontecia às vezes comigo, você liga a câmera, mas a conexão está tão ruim que para quem está vendo aparece só o ícone, não aparece imagem para pessoa né. Então assim, a cada turma tem lá no máximo 10 alunos que tem uma interação mais direta. Se você tem 30 ou 40 lá na videochamada, não passa de 10 que realmente está tendo esse contato, de participar, mas pelo menos dava para ter uma noção de: Essa turma é mais curiosa, é mais dispersa, é mais dinâmica. Aquela ali é mais silenciosa, mais obediente, mais séria. Aquela ali tem indisciplina... Porque antes eu não conseguia nem saber. Não tinha nem como saber [...]"*

Acima o docente expôs a falta de humanização no período de ensino remoto, pois além dos alunos que se recusavam a participar das videochamadas, havia os que não conseguiam pela falta de qualidade dos equipamentos tecnológicos ou da rede de internet. Desse modo, de acordo com a sua fala durante os primeiros meses de ensino remoto, a interação com o professor foi quase que inexistente, já que os alunos recebiam o material oferecido pela Secretaria de Educação do Estado e quando foram adotadas as aulas *on-line*, o contato não melhorou, visto que menos da metade da turma interagiu. Já no que se refere aos subsídios oferecidos pelo Estado do Paraná às escolas, de acordo com o professor C, no decorrer do ensino remoto ele não recebeu nenhum auxílio financeiro e nem em equipamentos ou internet, sendo que suas aulas foram preparadas e ministradas em sua casa de acordo com os materiais que já possuía ou comprou posteriormente. Já o ensino híbrido ocorria da seguinte forma:

*"[...] Lá no Colégio, pelo menos o computador tem, o microfone não tem. E como tem essa questão de atender tanto quem está no Meet quanto quem está na sala, a minha aula é o tempo todo sentado na frente do computador, na mesa do professor falando para a turma e para o Meet. E aí por sorte ali é um colégio que também tem um Datashow por turma, aí isso facilita porque, quando eu preciso passar tanto texto quanto qualquer tipo de material, eu faço compartilhamento de tela ali e eles estão vendo no Datashow. Quem fica na sala acompanha pelo Datashow e quem está em casa acompanha pelo que estiver usando de digital [...]"*

Nesse sentido, não foram obtidos novos materiais por parte do governo para essa instituição de ensino, sendo que os educadores utilizaram os equipamentos que já estavam dispostos lá ou os seus particulares. No caso do professor C, ele optou por utilizar o seu próprio notebook, com câmera e microfone, suas caixas de som e o Datashow da escola, pois considera

que o notebook oferecido pelo colégio não possui qualidade. E além da questão dos equipamentos, houve também a mecanização da aula, que perdeu a sua fluidez:

*“[...] A minha aula ficou travada em relação a dinâmica de ter que ficar sentado na frente do computador dando aula sentado o tempo todo, porque senão quem está no Meet não vai conseguir acompanhar. A primeira semana eu tentei dar aula normalmente usando o quadro, escrevendo no quadro, mas não dá. Porque quem está em casa não acompanha. E aí a aula ficaria só pra quem está lá. Por isso eu acabei optando por essa forma: de ficar naquela aula sentado o tempo todo, a maior parte é passado só pela fala. Eu prefiro até virar um palestrante, é o tipo de aula que eu mais gosto. Que nem no ensino superior não passa no quadro, só vai falando, mas no ensino básico é mais complicado né, porque para poder passar texto para eles terem clareza, quando estão estudando, coloco tópicos. Coloco lá, por exemplo, ‘A independência do Brasil’, aí quatro tópicos, o qual eu vou explicar, aquelas palavras-chaves. Mas a aula tem que estar engessada nisso [...]”*

E o professor ainda se preocupou com os seus colegas de profissão, pois de acordo com sua fala, ele conseguiu seguir esse modelo de aula, contudo um professor que necessitava de trabalhar textos maiores, já apresentava uma dificuldade, ou um professor de matemática que necessitava de fazer uma resolução de cálculos e explicação a partir do quadro, não podia. E com isso ele concluiu que se sentava na frente de um computador e obrigava o aluno que estava na sala a acompanhar a aula sentado como se também estivesse com um computador.

Mas ainda que não concordasse com o modelo híbrido de educação, o professor comentou que compreendia a importância da tecnologia aos estudantes, por isso se aproveitou dela para pautar sua metodologia de avaliação, solicitando que seus alunos produzissem vídeos sobre os assuntos tratados em aula. Mas sua decepção foi a de que os estudantes não puderam produzir em horário de aula, somente em casa, pois a instituição de ensino proibia o uso do celular em sala de aula, minando as possibilidades pedagógicas desse equipamento.

*“[...] É só para inglês ver. É um verniz. É foda. A gente está em uma época em que os caras estão demonizando a educação, sucateando para privatizar. Eu imagino que a intenção por trás é privatizar [...]”*

Diante disso, o professor preocupou-se com qual o tipo de educação que foi e está sendo oferecida aos alunos, ressaltando que há um interesse do governo em privatizar a educação, por isso há uma manutenção da precariedade do ensino. Sendo que apontou como um exemplo disso o abandono dos estudantes durante o ensino remoto, que ou tiveram de adquirir equipamentos tecnológicos para estudar ou tiveram de buscar atividades impressas na instituição de ensino, o que ele definiu como um método “*só para um coitado ir lá pegar uns papéis e depois devolver preenchido e falar: ‘Olha, ele estudou, está aprovado’.*” Isto é, houve uma aprovação compulsória dos alunos, para que os números do fracasso escolar não

aumentassem e as verbas destinadas ao colégio não diminuíssem. E o professor ainda ressaltou que esse problema provém do costume da sociedade em tratar as escolas como um depósito, um lugar para os pais deixarem seus filhos:

*“[...] Eu falo isso para os meus alunos: A escola é creche. A escola é uma mistura de creche com presídio. Eles vão até o terceiro ano só para os pais terem um lugar para deixar o filho. Daí lá vai ter um adulto cuidando, uma merenda e diz que está estudando [...]”*

E segundo o professor C, os estudantes frequentam a escola, mesmo que a odeiem, pois a casa consegue ser pior. E nesse momento, ele teceu uma segunda crítica aos professores que recebem em sua sala esses alunos. Em sua visão, há uma falta de atenção por parte do educador, que se encontra naquele espaço somente para cumprir horário. São docentes que possuem muitas funções sem aumento de salário e sem reajuste. E os estudantes sofrem com essa desvalorização, pois a frustração do professor é descontada em seus alunos. E com isso ele finalizou:

*“[...] Professor doutrinador! Como se o professor conseguisse doutrinizar alguma coisa. Na verdade, eles deviam chamar de professor cuidador, é só o que o professor faz, ele é um cuidador de creche. É para uma criança não brigar com a outra, para não sair pela rua, tem que ter alguém cuidando ali no horário de trabalho [...]”*

### **3.4 Rupturas e Continuidades:**

De acordo com o autor Jorge Larrosa (2002, p. 25) “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, isto é, a experiência não é algo que se possa prever, não é possível saber o resultado dela ou o que nos tornaremos depois que ela passar, por isso Larrosa a coloca como “algo que nos passa”. Da mesma maneira, “a experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito)” (LARROSA, 2011, p. 19). Por isso, no contexto apresentado pelas fontes dessa pesquisa, entende-se que cada pessoa experienciou os anos de 2020 e 2021 de maneira diferente e esses relatos dos professores demonstraram as rupturas e continuidades apresentadas pelos modelos de ensino adotados nesse período.

No que se refere as rupturas apresentadas pelas fontes, no contexto da pandemia na educação brasileira, podemos ressaltar três, sendo que a primeira se trata da relevância

adquirida pela tecnologia para a manutenção da educação. O ensino básico que foi aplicado aos alunos digitalmente, através do ensino remoto, pois se as tecnologias até o fim de 2019 não haviam atingido amplamente o ambiente escolar, ao findar o ano de 2021 elas já se mostravam indispensáveis, mesmo que conforme o apresentado pelo professor C, quando houve o retorno do ensino presencial (com a implantação do híbrido) algumas instituições de ensino não permitiam o uso do aparelho celular pelo aluno em sala de aula.

Além disso, foi também ressaltado pelos docentes, durante as conversas, que o intenso acesso às tecnologias tem sido responsável pelo empobrecimento do conhecimento, já que as camadas da sociedade que tem acesso à internet recebem muita informação sem que haja um filtro do que está sendo divulgado, ou seja, uma educação que se tornou *on-line* não foi sinônimo de propagação do conhecimento, este foi divulgado, contudo ao mesmo tempo as pessoas receberam um excesso de informação, o que não é visto por Larrosa (2002) como positivo, já que afirma que nem tudo que nos passa é experiência.

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LARROSA, 2002, pp. 21-22)

O excesso de informação, a falta de tempo e o excesso de trabalho são as coisas que, segundo Larrosa, minam a produção de experiências. Deste modo, podemos visualizar que o período de pandemia tem sido de excesso de informação, elas chegam e se vão, se alteram de maneira tão rápida que pouco se pode processar delas, pouco se aproveita, quase tudo se perde, principalmente quando há propagação de informações falsas ou deturpadas. E essa foi uma das preocupações apresentadas em específico pela professora A, visto que ela questionou no que tem sido transformado o que chamamos de conhecimento, além de destacar uma minimização dele devido essa evolução da tecnologia.

A segunda ruptura traz algumas respostas para a problemática principal dessa pesquisa. Houve uma fusão do espaço escolar com o doméstico, mesmo que não tenha sido destacada diretamente no decorrer das conversas. Em análise aos escritos de Larrosa acerca da experiência, entendemos que a fusão ocorreu quando os professores e seus alunos foram submetidos pelo ensino remoto e híbrido e com isso eles obtiveram uma experiência diferente. Para Larrosa (2011) não existe experiência sem um indivíduo para experienciá-la e ela, também, não existe sem um acontecimento exterior que seja estrangeiro a pessoa, que não pertença ao

seu lugar, ela não é do lugar que o indivíduo se encontra, ela é de fora. Sendo assim, a experiência é aquilo que passa pelo sujeito, tornando-o um território de passagem que deixa marcas, rastros e vestígios. E foi isso que a pandemia provocou nas pessoas, o ensino remoto e o híbrido podem ser considerados espaço de experiência aos educadores, pois lhes era algo novo e eles não podiam experienciar, no ambiente privado de suas casas, as mesmas coisas que eram experienciadas no ambiente público da escola.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

É necessário tempo em determinado lugar para que a experiência nos toque, ou seja, é necessário que haja uma ruptura, para que o indivíduo pare, preste atenção, sinta, visto que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24). Este é o saber da experiência para Jorge Larrosa, é aquilo que se adquire ao se responder aos acontecimentos da vida e a maneira que o sentimos, como reagimos e como se damos sentido ao que nos acontece, além disso, a experiência é sempre particular, mesmo que duas pessoas passem pelo mesmo acontecimento, não adquirem a mesma experiência.

Por exemplo, no relato da professora B, a fusão pode ser vista quando ela destacou as suas dificuldades com o trabalho em sua casa como, por exemplo, nos momentos em que havia a necessidade de gravar vídeos e estes eram interrompidos pelos seus filhos. Já a professora A, afirmou a sua dificuldade em trabalhar em casa quando pontuou que se sentiu perdida e foi relapsa em relação aos seus alunos. O professor C, por sua vez, não conseguiu realizar as formações que lhe permitiriam um avanço em seu plano de carreira, bem como não conseguia mensurar o que estava acontecendo com seus alunos no período. Além disso, a fusão dos espaços público e privado se apresentou na fala dos três professores quando discutiram sobre seus alunos, primeiro na relação com os familiares, que ou se demonstraram negligentes ou entravam em contato em horários inapropriados (à noite ou aos finais de semana) e em segundo, com a falta de acesso dos alunos as tecnologias, resultando em uma baixa qualidade do ensino e aprendizagem, que em um período de aula presencial ocorreria tranquilamente. Dessa forma, ao apresentarem uma semelhança em suas falas em relação a suas preocupações com seus

alunos, somente ressalta que a fusão dos espaços escolar e doméstico promoveu experiência aos estudantes e seus familiares.

E a terceira ruptura foi a que ocorreu entre os anos 2020 e 2021. Os três professores destacaram uma melhora no trabalho de um ano para o outro, se no ano de 2020 a passagem do ensino presencial para o remoto causou celeuma na área da educação, no ano de 2021 as instituições de ensino demonstraram uma melhor orientação, havendo uma organização no contexto do oferecimento das aulas, o que resultou em maior retorno dos alunos e dos familiares, além da implantação do ensino híbrido. Contudo, de acordo com o relatado pelos professores não houve subsídio por parte do governo nem durante o ensino remoto e nem durante o híbrido, sendo que eles não receberam ajuda financeira ou equipamentos tecnológicos para a manutenção das aulas *on-line*.

Já no contexto das continuidades, podemos pontuar a invisibilidade do trabalho do professor, a falta de incentivo à formação continuada e a precarização do ensino, sendo que uma é consequência da outra. Existe uma pergunta recorrente em nossa sociedade: “Professor, você só dá aula ou também trabalha?” e ela é acompanhada por expressões de surpresa quando algum estudante encontra um professor exercendo atividades fora do âmbito escolar. Da mesma maneira, no decorrer da pandemia essa invisibilidade do trabalho do professor, quando não se manteve foi ampliada, visto que o ambiente escolar teve suas portas fechadas e o ensino exigiu uma maior carga de dedicação dos responsáveis pela criança.

E é neste ponto que se encontra uma ambiguidade na profissão docente, na qual o professor não é visto como uma profissão e ao mesmo tempo ele é visto como alguém inseparável da escola, por isso se ela se encontra fechada para a comunidade, logo o professor não está trabalhando. Diante disso, esse aspecto de desprofissionalização do professor pode ser, em primeiro momento, apontado como uma herança do surgimento da sociedade moderna. De acordo com Hannah Arendt (2007), a distinção entre o que é trabalho manual e o que não é, é moderna, sendo que o pensar e o trabalhar são atividades completamente diferentes.

[...] nas condições modernas, toda ocupação deveria demonstrar sua “utilidade” para a sociedade em geral, e como a utilidade das ocupações intelectuais se tornara mais que duvidosa dada a moderna glorificação do trabalho, era apenas natural que também os intelectuais desejassem ser considerados como membros da população trabalhadora. (ARENDR, 2007, p. 103)

Portanto, existe uma construção de que atividades intelectuais são menos “trabalhosas” que atividades manuais. Além disso, a profissão docente se originou no Brasil a partir de uma

pedagogia não especializada, ou seja, eram “mestres improvisados que mantinham uma relação de dependência apenas transferida da Igreja para o Estado” (RIBEIRO, SOUZA NETO, 2007, p. 654). Mas apesar de não possuírem qualificação, os professores eram vistos como exemplos de virtudes e de bom comportamento, aspecto que permanece ainda hoje em nossa sociedade. Contudo, essa exigência de bons exemplos dos “profissionais” não era sinônimo de investimento por parte do governo, havendo descaso com as instituições de ensino e com a formação docente, comprometendo diretamente a qualidade do ensino.

Dessa mesma desvalorização, surgiu a feminização do magistério, principalmente no que se refere as series iniciais, visto que a profissão permitia que a mulher mantivesse suas funções domésticas, diferenciando das necessidades dos homens que tinham várias horas do dia “ocupadas” para prover o sustento da família. O resultado dessa separação foi o desprestígio, com a manutenção da ausência de formação adequada e baixos salários (RIBEIRO, SOUZA NETO, 2007, p. 656), ou seja, mesmo que tenha surgido uma necessidade de qualificação e assim foram criados cursos superiores para a formação de professores, ainda assim os salários não apresentaram uma evolução adequada, bem como a profissão não passou a ser vista com bons olhos pela sociedade. O que é destacado pelo professor C em seu relato, ao afirmar que seu salário é “ridículo”, além da dificuldade de se atingir o plano de carreira existente, visto que há uma exigência de cumprimento de horas de formação, contudo existe uma priorização da quantidade de horas a ser protocoladas, em detrimento da qualidade dos cursos realizados. E isso nos leva a segunda continuidade provocada pela pandemia.

A necessidade de qualificação profissional do educador surgiu como um requisito necessário ao capitalismo, contudo há pouco investimento por parte do Estado no que se refere à formação continuada do professor, bem como apresentado pelas fontes dessa pesquisa, não houve qualidade nas formações oferecidas no decorrer da pandemia, mas essa já era uma realidade anterior a esse período. Sendo assim, existe uma necessidade de trabalhar imposta pelo capitalismo e pela sociedade de consumo e ao mesmo tempo um processo de desprofissionalização do professor.

O capitalismo traz os prejuízos que todo trabalhador tem: o de robotização, trabalhos maçantes e repetitivos, sendo que não há espaço para erros ou doenças, se não conseguir trabalhar, logo será substituído, pois o ser humano é descartável e o indivíduo deve se submeter ao que o sistema impõe. O que não deixou de diferente com a pandemia, os profissionais doentes foram afastados, os mortos substituídos e o ensino remoto e híbrido exigiu um padrão para o trabalho do professor, como descrito pelo professor C, suas aulas perderam o aspecto de

humanidade, tanto nas aulas *on-line* nas quais havia uma tela separando estudantes e professores que, também, se encontravam em espaços diferentes, ou seja, fora do espaço público oferecido pela escola, bem como quando houve um retorno ao ambiente escolar, pois o professor novamente se encontrou “preso” ao equipamento tecnológico, por haver a necessidade de ministrar as aulas ao grupo remoto concomitante ao presencial, o que limitou a liberdade de expressão do educador.

No momento que há uma poda nas metodologias de ensino, ela resulta em precarização da educação, mas não se resume a isso. Se a educação brasileira não apresenta qualidade, isso faz parte de suas estruturas. O ensino durante a pandemia não se tornou precário, pois ela já o era, devido à desvalorização da figura do professor e do estudante e do ambiente escolar. Como já defendido no segundo capítulo dessa dissertação a escola pode ser um espaço privilegiado de conhecimento, difusão da igualdade e contato com a diversidade.

[...] a escola não somente permite conhecer algo, ela também *expõe* os estudantes às coisas e lhes dá “autoridade” ou “presença”, ela faz que essas coisas venham estar em nossa “companhia” em sentido forte. Na escola, os estudantes são expostos ao mundo, ou, mais precisamente, alguém se torna estudante na relação com a abertura (essa des-coberta) do mundo. (MASSCHELEIN, 2021, p. 33)

A escola brasileira pode ser um espaço de descobertas e igualdades, mas diante das análises da historiografia brasileira sobre a educação e de acordo com os resultados obtidos com as fontes foi possível visualizar que ela não é esse espaço. O que para Jan Masschelein (2021, p. 42) significa que:

Um falar escolar que fracassa é um falar no qual nada acontece, no qual não há nenhuma realidade compartilhada que se anuncia, no qual, portanto, a voz não “funciona”, não abre via, não tem força, não faz nada falar, porque, por exemplo, o professor fala somente de algo ou acerca de algo e porque, portanto, a própria coisa não fala, não se deixa ouvir/escutar através da voz do professor, que, assim, nesse momento, não consegue fazer escola.

Ou seja, de acordo com o autor um ambiente escolar que não funciona é aquele onde não há espaço para se falar e para se ouvir. O que é questionado pelo professor C, quando ele afirma que no Brasil há um incentivo à privatização da educação, por isso o ensino é precário, além disso os próprios profissionais da educação possuem parte dessa culpa, visto que aceitam o mínimo que lhes é oferecido, bem como oferecem o mínimo aos estudantes também, reproduzindo as ações do governo. Ou como afirmado pela professora B ao se referir ao período de ensino remoto: “Eu finjo que ensinei e você finge que aprende”.

Diante disso, a escola pública é desvalorizada para que ela deixe de ser gratuita, pois se não o for, não será acessível as camadas mais pobres da sociedade, pois como afirma Maximiliano López (2021, p. 193) “a escola se apresenta assim como uma ilha de igualdade em um mundo desigual, e por isso a sua existência mesma constitui uma ameaça para as relações desiguais que regem o mundo da produção e do consumo”. Dessa maneira, se essa instituição, que não é esfera privada, mas também não é completamente pertencente a esfera pública, se configura como um espaço de refúgio, ela pode se opor a quem deveria servir, ou seja, se o Estado lhe oferecer investimento, ela pode ser capaz de se opor a ele e a todos que mantêm a desigualdade social e econômica brasileira, “e não há nada mais incômodo e ameaçador que um pobre que acredita merecer uma vida nobre” (LÓPEZ, 2021, p. 193).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encerramento dessa dissertação deixa ressoando sobre a mesa várias questões, pois como afirma Larrosa (2018): um estudo sempre acaba no meio e um trabalho não esgota um assunto, mas o abre e é aí onde se poderia começar novamente. Portanto, esse espaço de considerações finais deve ser utilizado para comunicar questões sobre os desafios de realizar História Pública. Esse estudo em si e suas fontes não foram capazes de responder completamente ao problema de pesquisa e nem a todas as questões que foram levantadas no decorrer dos escritos, porém o papel de colocar o assunto sobre a mesa foi cumprindo, abrindo um tempo e um espaço para refletir e questionar algumas estruturas da educação brasileira antes e durante a pandemia de Covid-19. Contudo, o que seria responder completamente a um problema de pesquisa? Existe uma meta para alcançar e uma metodologia que leve a esse fim?

Houve, também, alguns limites apresentados por essa pesquisa que se devem ao período estabelecido. Por se tratar de uma História do Tempo Presente, entende-se que a pandemia não chegou ao seu fim, havendo a possibilidade de mutações nos modelos de ensino aqui apresentados. Além disso, nesse campo há uma dificuldade do historiador de se afastar de seu objeto ao escrever, contudo no que se refere ao distanciamento das fontes, não houve problemas, visto que ao se trabalhar com uma história feita com o público, esse estudo não objetivou realizar críticas a fala dos narradores, mas sim apresentá-las. Por isso, a partir das narrativas coletadas pôde-se traçar algumas continuidades e algumas rupturas promovidas na educação pelo período de pandemia.

As principais rupturas apresentadas pelo período de ensino remoto e híbrido foram: a tecnologia que conquistou um maior espaço na escola, inclusive adentrando a “sala de aula”; a diferença apresentada entre os anos 2020 e 2021 no que se refere ao oferecimento de ensino remoto, pois no segundo ano de pandemia as instituições de ensino apresentaram uma melhor organização do trabalho do professor e promoveram maior participação dos alunos e, por fim, a fusão entre o espaço escolar e o doméstico, desafiando os professores e os alunos a realizarem atividades próprias do mundo público em seu mundo privado. Já no que se refere as continuidades, também foram apresentadas três, que por sua vez, encontram-se estritamente interligadas: destacou-se a invisibilidade do trabalho do professor, marcado pela burocratização e pelas ordens institucionais que já ocorriam no ensino presencial; houve o reclamo pela ausência de incentivo à formação continuada do professor que, por sua vez, leva a uma

precarização do ensino e da escola pública criando, assim, um processo de circularidade, pois a precarização do ensino promove a invisibilidade do educador.

Contudo, ainda permaneceram em aberto inúmeras questões que foram levantadas pelos professores e que podem promover a continuidade das conversas como, por exemplo: os aspectos que envolvem a qualidade de ensino e como houve uma preocupação, por parte dos responsáveis pelas instituições, em manter as aprovações, prezando pelos números e não pelo aprendizado dos estudantes; há também a desqualificação do professor, pois alguns educadores assumiram a sua culpa diante dos fracassos apresentados pelo ensino remoto, bem como o reconhecimento de que muitos utilizaram metodologias ultrapassadas em suas aulas; os professores também pontuaram a sensação de abandono que sentiram, pois no começo da pandemia não havia um direcionamento para suas aulas e metodologias de ensino, o que lhes promoveu uma sobrecarga mental; e, por fim, a romantização da tecnologia, pois ela ocupou o espaço escolar, mas não com equidade, visto que muitos alunos e professores não tinham equipamentos tecnológicos e rede de internet para a realização das aulas *on-line* e, além disso, ainda houve a promoção de uma mecanização da aula durante o ensino híbrido, pois o professor deveria ministrar a aula para os alunos em sala e para os que estivessem em casa ao mesmo tempo.

Diante disso, os limites dessa pesquisa foram estabelecidos pelos campos históricos selecionados, seja pela História do Tempo Presente, seja a História Oral ou seja a História Pública. Quando foi proposto a escrita de uma história feita *com* o público, a primeira dificuldade surgiu, pois é difícil levar à prática uma História Pública e isso fez com que surgissem as seguintes questões: Como falar e ao mesmo tempo oferecer espaço para que o público fale? Como apresentar a fala do público dentro de um texto acadêmico? Onde fica a análise do historiador em relação a suas fontes? Como “jogar limpo”? Essas indagações procuram trazer, nestes parágrafos finais dessa dissertação, algumas angústias sobre as dificuldades da elaboração de um trabalho sustentado na “autoridade compartilhada”, chamando a atenção para a conexão entre médios e fins na pesquisa.

Nesse estudo foi decidido apresentar a fala do narrador, sem que houvesse uma análise, o que fez com que no último tópico do terceiro capítulo houvesse um alinhamento dessas falas, ao mesmo tempo em que se apontou semelhanças e diferenças. Contudo, aqui se encontra a outra grande dificuldade ao se fazer História Pública e essa está atrelada à História Oral. A opção em se realizar conversas ao invés de entrevistas surgiu da necessidade de se promover liberdade ao público, contudo houve também o questionamento de até qual ponto conversas

podem ser fontes. E aqui surge uma reflexão importante para a História Pública: somos capazes de conversar sem pressupor ignorância nos nossos parceiros? Como não cair na arrogância disfarçada de falsa curiosidade “horizontalista” de pensar que a ignorância encarnada no outro é o que nos torna historiadores? Perguntar-nos quem está qualificado mais que outros para dizer o sentido do que se enxerga? Pode ser que a História Pública deva animar-se a responder: qualquer um. A presunção da ignorância do outro (da “falta de consciência”) é a presunção da desigualdade, da incapacidade e a base da cultura do “desprezo”. Isto não soluciona os problemas que tentar fazer uma História Pública apresenta, mas permite colocar um assunto muito importante para entender este tipo de trabalho (artesanal): o desprezo não se cura com ciência, mas com *consideração*. Por isso, espera-se que esse trabalho tenha cumprido com este preceito.

E ainda, um último desafio em se fazer História Pública surgiu ao se questionar: Fusão para quem? Ou seja, a quem atingiu essa fusão do espaço escolar e do espaço doméstico? Aos professores, aos estudantes e aos seus familiares? Mas quem são essas pessoas, quem é esse público e como o historiador pode dizer que está escrevendo uma história juntamente com o público, promovendo uma autoridade compartilhada, se nessa dissertação há uma invisibilidade do público, já que os professores são anônimos? Se ao fazer uma história com o público, o público fala por si mesmo, logo três professores não falam por todo o público. Esse é um processo de vertigem dentre a historiografia e não, essas perguntas não possuem uma resposta, mas abrem a pergunta: estamos dispostos a suspender a paixão desigualitária para poder fazer História Pública? Para isto resulta determinante inverter a lógica de uma “consideração final” acadêmica e pensar que as conversas são o que de melhor se pôde oferecer. Conseguir a habilidade de confiar, de cooperar e fazer história sem presumir a ignorância e ignorando somente a desigualdade. Neste ponto de vista, conversar com professores resultou um diálogo que permitiu aproximar-se ao mundo, por meio de perguntas compartilhadas e públicas que qualificam a todos os participantes.

E antes de encerrar, ainda é necessário realizar uma última reflexão: em que língua se faz uma História Pública? Pode ser a língua acadêmica a nossa língua? As conversas que tentamos realizar neste trabalho nos fazem pensar que o principal problema não é somente o que se diz, mas como se diz. Falar, ler, escutar e escrever são somente ferramentas que a gente domina com maior ou menor habilidade, mas que apresentam profundos desafios que vão além da eficácia da comunicação quando se propõe uma história feita com o público, não se faz condizente o historiador falar apenas em sua língua acadêmica. Essa língua acadêmica que não

se dirige a ninguém nem é dita por ninguém não pode ser a língua de uma História Pública que valorize as experiências e a conversa. Precisamos pensar em uma linguagem pública e a História Pública pode ser a responsável por trazer essa língua que converse, uma língua sem donos que funcione como um convite a caminhar juntos. Nesse sentido a linguagem da História Pública pode parecer com uma linguagem escolar, como uma língua de nomeação (sem interdição), de convite (sem interpelação), para fazer algo (matéria), falar (sem silenciar os estudantes), para dar palavras (sem impor definições fechadas ou pedir retorno), de hiper funcionalidade (exatamente por remover funções específicas). Provavelmente isso também explica que a língua da escola está, muitas vezes por um lado, próxima da língua dos “poetas” (língua para nomear, convidar, inspirar, fazer falar) e, por outro lado, da língua da ciência ou da língua acadêmica (uma língua altamente funcional e abstrata), pois ambas são línguas que também são trabalhadas ou feitas (não sendo a língua nativa de ninguém) (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017 p. 32).

Essa seria a linguagem pública, aquela que não pertence apenas as universidades ou as escolas, mas que alcance um público amplo, possibilitando o conhecimento para quem quiser adquirir. A História Pública nos convida a pensar e buscar essa língua, pensando que o saber não pode ser uma mercadoria e o público necessita estar presente nessa linguagem como um bem comum. A História Pública, como uma experiência, requer que algo nos aconteça ou no toque e isso exige parar para pensar, olhar, escutar abrindo um tempo e um espaço para o desconhecido. Um convite a caminhar sem controlar nem vigiar, mas aceitando o risco de ficar exposto e vulnerável para assim aumentar a atenção e ouvir melhor, conversar melhor estando mais presente. A autoridade compartilhada, pensada como “caminhar juntos” requer uma disposição para se perder e assim poder promover encontros não para aprender sobre alguém nem para agir sobre alguém, mas *com e pelo* outro (DALLAPICULA 2014, p. 70-71). Não é uma questão de metodologias aplicadas, nem de habilidades, nem muito menos de competências, mas de *maneiras* de participar do encontro.

Estas considerações finais querem mostrar que ao contrário de “finalizar”, esse trabalho nos permitiu colocar-nos em movimento, começar a marchar no espaço público e ficarmos expostos sem tentar escapar da carga gerada das conversas. As falas dos três professores não são informação que deva ser explicada, mas são um convite a prestar atenção e procurar o gesto adequado e a palavra oportuna para poder continuar a conversa que leve a seguir pensando juntos de novo.

## FONTES

PROFESSORA “A”. **Entrevista concedida a Greiciane Farias da Silva.** Campo Mourão, 30 set. 2021.

PROFESSORA “B”. **Entrevista concedida a Greiciane Farias da Silva.** Campo Mourão, 03 out. 2021.

PROFESSOR “C”. **Entrevista concedida a Greiciane Farias da Silva.** Campo Mourão, 12 set. 2021.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. História Pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. **Simpósio Nacional de História**. 17. Anais Eletrônicos. Natal: ANPUH, jul, 2013.

AMADO, J. **O Grande Mentiroso**: Tradição, Veracidade e Imaginação em História Oral. História, São Paulo, 1995, pp. 125-136.

ARATA, N. La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. **Pensar la educación en tiempos de pandemia**: entre la emergencia, el compromiso y la espera. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE - Editorial Universitaria, 2020. pp. 63-70.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. A Crise na Educação. In: **Between past and future: Six Exercises in Political Thought**. New York: Viking Press, 1961.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Education - Periódico da UEM**. Maringá. v. 34. n. 2. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>.

Acesso em: 01 fev 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm)>. Acesso em: 27 jan 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 27 abr 2021.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior 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. Brasília: 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm)>. Acesso em: 27 jan 2021.

CAMPO MOURÃO. **Decreto nº 9088 de 20 de julho de 2021.** Altera dispositivo do Decreto nº 8.629, de 30 de julho de 2020, que regulamenta normas específicas para o serviço público nos Órgãos da Administração Pública Direta e Indireta do Município de Campo Mourão durante a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), e dá e dá outras providências. Campo Mourão: 2021. Disponível em: <<https://campomourao.atende.net/diariooficial/edicao/mes/7/ano/2021>>. Acesso em: 01 fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9209 de 08 de outubro de 2021.** Regulamenta normas específicas para o serviço público nos Órgãos da Administração Pública Direta e Indireta do Município de Campo Mourão durante a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), e dá outras providências. Campo Mourão: 2021. Disponível em: <<https://campomourao.atende.net/diariooficial/edicao/mes/10/ano/2021>>. Acesso em: 01 fev 2021.

CAMPOS, A. C. IBGE: Brasil tem 4,6% das crianças e adolescentes em trabalho infantil. **Agência Brasil.** 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos->

humanos/noticia/2020-12/ibge-brasil-tem-46-das-criancas-e-adolescentes-em-trabalho-infantil>. Acesso em: 27 jan 2021.

CARDINI, A.; D’ALESSANDRE, V. La escuela em pandemia. Notas sobre los desafios de la política educativa. *In*: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. **Pensar la educación en tiempos de pandemia**: entre la emergencia, el compromiso y la espera. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE - Editorial Universitaria, 2020. pp. 113-122.

CAUVIN, T. Campo nuevo, prácticas viejas: promesas y desafios de la historia pública. **Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea**. n.1. Extraordinario, 2020. pp. 7-51.

CORDEIRO, L. Ensino remoto no Paraná: governo fala em sucesso; professores questionam qualidade da aprendizagem dos alunos. **G1 – Globo**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/07/08/ensino-remoto-no-parana-governo-fala-em-sucesso-professores-questionam-qualidade-da-aprendizagem-dos-alunos.ghtml>>. Acesso em: 21 jan 2021.

DALLAPICULA, C. Pesquisa, poder e cotidianos em movimentos de inquietação. *In*: MARTINS, F.; VARGAS NETTO, M.; KOHAN, W. **Encontrar escola: o ato educativo e a experiencia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparin - FAPERJ, 2014.

DOSSE, F. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Santa Catarina, v. 4, n. 1, 2012.

Educação desenvolve EaD com foco no protagonismo do professor. **Secretaria da Educação e do Esporte - SEED**. 2020. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-desenvolve-EaD-com-foco-no-protagonismo-do-professor#>>. Acesso em: 27 jan 2021.

Educação avança em tecnologia e inovação para soluções de ensino remoto. **Agência de Notícias do Paraná**. 2020. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110103&tit=Educacao-avanca-em-tecnologia-e-inovacao-para-solucoes-de-ensino-remoto>>. Acesso em: 27 jan 2021.

Em formato híbrido, ano letivo de 2021 começa dia 18 de fevereiro. **Agência de Notícias do Paraná**. 2021. Disponível em:

<<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110147&tit=Em-formato-hibrido-ano-letivo-de-2021-comeca-dia-18-de-fevereiro>>. Acesso em: 21 jan 2021.

EVANGELISTA, M. B.; ROVAI, M. G. O.; RIBEIRO, S. L. S. Audiovisual e história oral: utilização novas tecnologias em busca de uma história pública. **ORALIDADES – Revista de História Oral**. Ano 5, n. 10, jul/dez 2011.

FAGUNDES, B. F. L. O que é, como e por que História Pública? Algumas Considerações sobre Indefinições. **Congresso Internacional de História**, 8. Anais Eletrônicos. v. 3. out 2017. pp. 3018-3026.

Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. **OPAS – OMS**. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 08 jan 2022.

FRISCH, M. A História Pública não é uma via de mão única. *In*: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. pp. 57-69.

FUSINATO, C. V.; KRAEMER, C. A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil. **Congresso Nacional da Educação – EDUCERE**, 11. Anais Eletrônicos. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 set 2013.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONZAGA, A. C. M.; COUTO, D. R. T. A dicotomia do pública/privado em Hannah Arendt e Jürgen Habermas: interações e reflexões a luz da teoria crítica contemporânea. **Complexitas – Rev. Fil. Tem. Belém**. v. 2. jul/dez 2017. pp. 18-33.

GUSMÃO, J. L. O.; PALMEIRA, L. L. L.; LIMA, W. M. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. **Filosofia e Educação**. Campinas. v. 10. n. 2. maio/ago 2018. pp. 379-404.

HERMETO, M.; FERREIRA, R. A. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa. **Revista História Hoje**. v. 8. n. 15. dez 2018.

IBGE. **Campo Mourão – Panorama**. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/campo-mourao/panorama>>. Acesso em: 25 jan 2019.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 15. 2020. pp. 1-9.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. v. 19. n. 2. jul/dez 2011. pp. 4-26.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Unicamp. n. 19. jan/abr 2002. pp. 20-28.

\_\_\_\_\_. **Tremores: Escritos sobre a Experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. **Sanar Saúde**. 2020. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/referencia-de-sites-e-artigos-online/>>. Acesso em: 27 jan 2021.

LÓPEZ, M. Gratuidade e Promoção. *In*: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (org.). **Elogio do Professor**. Tradução de Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. pp. 189-200.

MACEDO, F.; FÁVERO, S. M. Sobre a História do Tempo Presente: Entrevista com o Historiador Henry Rousso. **Revista Tempo e Argumento**. Santa Catarina. v. 1. n. 1. 2009.

MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2017.

MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a vida do professor. *In:* LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (org.). **Elogio do Professor**. Tradução de Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. pp. 25-44.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In:* LARROSA, J. (org.). **Elogio da Escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MAUAD, A. M. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**. n. 68. 2018. pp. 27-45.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: 2016. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)>. Acesso em: 17 jul 2020.

Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes. **Governo Federal**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 27 jan 2021.

MONTAÑO, E. A. Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. **Revista de Estudios Sociales**. n. 65. jul 2018.

MUYLAERT; C. J.; *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo. v. 48. n. 2. dez 2014.

Nota Técnica: Ensino à distância na educação frente à pandemia da Covid-19. **Todos pela Educação**. Abril/2020. Disponível em:

<[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf)>. Acesso em: 01 set 2020>.

Painel CONASS COVID-19. **Conselho Nacional de Secretários da Saúde**. 2022. Disponível em: <<https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>>. Acesso em: 08 jan 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4230 de 16/03/2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba: 2020. Disponível em: < [http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto\\_4230.pdf](http://www.aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf)>. Acesso em: 02 jun 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6637 de 20/01/2021**. Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Curitiba: 2021. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347>>. Acesso em: 21 jan 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 541/2021 – GS/SEED**. Estabelece de forma excepcionalíssima os procedimentos para afastamento dos professores que apresentam vulnerabilidades médicas, conforme Resolução SESA n.º 1.433/2020. Curitiba: 2021. Disponível em: <[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-02/resolucao\\_5412021\\_gsseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/resolucao_5412021_gsseed.pdf)>. Acesso em: 01 fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução SESA nº 735 de 10/08/2021**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná e revoga a Resolução SESA nº 98/2021. Curitiba: 2021. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418811>>. Acesso em: 01 fev 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução SESA nº 860 de 23/09/2021**. Altera a Resolução SESA nº 0735/2021 que dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná. Curitiba: 2021. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=420811>>. Acesso em: 01 fev 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução SESA nº 98 de 03/02/2021**. Regulamenta o Decreto Estadual nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021 e dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná para o retorno das atividades curriculares e extracurriculares. Curitiba: 2021. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408975>>. Acesso em: 01 fev 2022.

PICOLI, B. A. *Homeschooling* e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 15. 2020. pp. 1-19.

PORTELLI, A. O que faz a História Oral diferente. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**. São Paulo. n. 14. fev 1997. pp. 25-39

RIBEIRO, B. P.; SOUZA NETO, S. **Ser professor: uma história no tempo e no espaço: a constituição da profissionalidade docente**. São Paulo: UNESP – PROGRAD, 2007. pp. 653-682.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. É possível a conversa como metodologia de pesquisa. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa – Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2018.

ROVAI, M. G. O. A Ética da Escuta: O desafio dos historiadores em História Oral. **Revista Testimônios**. ano 4. n. 4. 2015. pp. 109-120.

\_\_\_\_\_. Publicizar sem simplificar: O historiador como mediador ético. *In*: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (org.). **História pública em debate: Patrimônio, Educação e Mediações do Passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTHIAGO, R. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis. v. 10. n. 23. jan/mar 2018. pp. 286-309

\_\_\_\_\_. Pode-se falar de uma história pública brasileira? *In*: MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R.; BORGES, V. T. (org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. pp. 323-330.

\_\_\_\_\_. Duas Palavras, Muitos Significados: Alguns Comentários sobre a história pública no Brasil. *In*: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. pp. 23-35.

SCHITTINO, R. O conceito de público e o compartilhamento da história. *In*: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. pp. 37-46.

Consulta escolas. **Secretaria da Educação do Paraná**. 2020. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>>. Acesso em: 01 set 2020.

SILVA, M. L. A ideia de espaço público em Hannah Arendt. **Cadernos de Zygmunt Bauman**. v. 7. n. 13. 2017. pp. 117-131.

SILVEIRA, É. S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Revista História & Cultura**. v. 6. n. 12. jul/dez 2007. pp. 35-44.

SOUZA, B.; GURGEL, J.; ANDRADE, N. Com as juventudes: Conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. **ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 15. Anais Eletrônicos. Salvador, 1 a 3 ago 2019.

TIC domicílios 2019. **Cetic**. 26 de maio de 2020. Disponível em: <[https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em: 01 fev 2022.

VIEIRA, B. M.; PINHONI, M.; MATARAZZO, R. Denúncias de violência contra crianças e adolescentes caem 12% no Brasil durante a pandemia. **G1 – Globo**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/10/denuncias-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-caem-12percent-no-brasil-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 27 jan 2021.

## ANEXOS

### 1. Anexo 1: Termo de Consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PÚBLICA NÍVEL DE MESTRADO

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Educação e Pandemia: O Ensino Remoto sob o olhar dos Professores do Município de Campo Mourão – PR**”, pertencente a pesquisadora **Greiciane Farias da Silva** e orientado pelo **Dr. Federico José Alvez Cavanna**. Seguem abaixo, informações referentes a sua participação neste projeto:

1. O estudo pertence ao Curso de Pós-Graduação em História Pública, a nível de mestrado, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão.
2. Este estudo busca contribuir com a educação brasileira e com o desenvolvimento da História Pública, que é um campo recente. Além disso, este estudo é relevante pela necessidade da valorização das pesquisas de ciências humanas no país.
3. A coleta de entrevistas começará em setembro de 2021 e terminará em outubro de 2021.
4. O estudo está sendo feito da seguinte maneira: Inicialmente foram realizadas as pesquisas bibliográficas. O próximo passo compreenderá a coleta de entrevistas. Ao final, será feita a análise dos relatos a partir de fundamentação teórica.
5. A sua participação será na seguinte etapa: Coleta de entrevistas.
6. Não há incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental. Contudo, o mencionar de determinados assuntos podem provocar desconforto no participante. Os protocolos referentes aos cuidados com o Covid-19 serão respeitados (realização por meio de vídeo chamada ou presencialmente, com o distanciamento de um metro e meio (1,5), utilização de máscaras,

higienização com álcool em gel, aferição de temperatura e, se necessário, *face shield* (protetor facial).

7. A participação nesta pesquisa não proporciona benefícios diretos e nem haverá remuneração.
8. Você será informado(a) do resultado do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
9. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
10. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
11. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
12. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu \_\_\_\_\_, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço da equipe da pesquisa:**

Instituição: Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão

Endereço: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733, Centro

Cidade/CEP: Campo Mourão - Paraná - Brasil - CEP 87.303-100

Telefone: (44) 3518-1880

Ponto de referência: Teatro Municipal

**Contato de urgência:** Greiciane Farias da Silva

Endereço: Rua Antônio Manfrini, 971, Jardim Ipanema II

Cidade/CEP: Campo Mourão - Paraná - Brasil - CEP 87.302-541

Telefone: (44) 9 9144-8173

Campo Mourão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

<p style="text-align: center;">Assinatura do voluntário</p> Nome: _____ CPF: _____	<p style="text-align: center;">Assinatura da Pesquisadora</p> Greiciane Farias da Silva CPF: 094.203.379-52