

DIAS, Adriel de Oliveira*

<https://orcid.org/0000-0002-8652-4766>

ROSA, Jullyana Silva**

<https://orcid.org/0000-0003-0986-430X>

LIMA, Priscilla Melo Ribeiro de***

<https://orcid.org/0000-0003-2426-0715>

RESUMO: O artigo analisa a metodologia de troca de cartas entre professores de História da Rede Estadual de Goiás, de agosto a dezembro de 2020, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), causado pela pandemia de Sars-Cov-2. Com uma abordagem interdisciplinar que integra Didática da História, Educação Histórica, Teoria Narrativa de Ricoeur e Psicanálise, a pesquisa investiga como essas cartas excedem o simples registro de experiências, podendo alcançar dimensões terapêuticas. Os temas das cartas incluíram: apresentação dos participantes, reflexões sobre o ensino e a narrativa histórica em tempos de pandemia. A pesquisa revela como a troca de cartas possibilitou aos participantes um espaço para elaboração dos sofrimentos, contribuindo tanto para a produção de fontes históricas quanto para a construção de um conhecimento histórico que atendesse as carências do tempo irritante. Isso pois tal metodologia permitiu a organização das experiências individuais em narrativas integradas às trajetórias de vida dos participantes. Por fim, o estudo destaca a relevância de investigações interdisciplinares para ampliar a compreensão sobre a produção de saberes em tempos de crise.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História; Escrita de cartas; Narrativa de si.

ABSTRACT: The article analyzes the letter exchange methodology among History teachers from the State Network of Goiás, conducted from August to December 2020 during the Emergency Remote Teaching (ERE) period caused by the Sars-CoV-2 pandemic. Adopting an interdisciplinary approach that integrates History Didactics, Historical Education, Ricoeur's Narrative Theory, and Psychoanalysis, the research investigates how these letters exceed the mere recording of experiences, potentially reaching therapeutic dimensions. The topics addressed in the letters included participant introductions, reflections on teaching, and historical narratives during the pandemic. The research reveals how letter exchanges provided participants with a space for processing their suffering, contributing both to the production of historical sources and to the construction of historical knowledge that met the needs of a distressing time. This methodology enabled the organization of individual experiences into narratives integrated with the participants' life trajectories. Finally, the study highlights the relevance of interdisciplinary research in expanding the understanding of knowledge production in times of crisis.

KEYWORDS: History Teaching; Letter Writing; Self-narratives.

* Agradecemos aos revisores Gabriella Batista Araujo (UEG) e prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima (PPGIILT-UEG) pela revisão gramatical e adequação do texto às normas de formatação.

* Licenciado em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Especialista em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica (IFG). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). Graduando em Psicologia na Universidade Federal de Goiás (UFG).

** Bacharela e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (PPG-PSICC/UFG).

***Professora Associada do curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFG). Mestre e Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (PPG-PsiCC/UnB), com estágio pós-doutoral em Literatura pela Universidade de Brasília (PosLIT/UnB). Membro do GT – Psicanálise e clínica ampliada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPPEP). Coordenadora dos grupos de extensão 'Narrativas marginais' e 'LabLit – Laboratório de Literatura' na UFG. Endereço eletrônico: primlima@ufg.br



INTRODUÇÃO

No século XIX, a História consolidou-se como ciência após um longo processo de afirmação de sua capacidade de produzir conhecimento confiável sobre o passado. O movimento de disciplinarização da História resultou em profundas transformações nas suas lógicas de produção narrativa, que, antes, atendiam a necessidades morais e problemas práticos da vida cotidiana. Sob a influência dos critérios positivistas, a narrativa histórica passou a se afastar das questões do público geral, privilegiando um conhecimento voltado a um grupo dominante e especializado (RÜSEN, 2015). Essa transição, embora essencial para a legitimação da História como disciplina científica, comprometeu seu potencial reflexivo e prático, priorizando a objetividade em detrimento de sua função orientadora frente aos desafios do tempo presente. Esse estreitamento consciente de perspectivas resultou na limitação dos propósitos da História, contribuindo para o que Jörn Rüsen (2006) denominou de “irracionalização da história”, ao subordinar sua capacidade de sentido às exigências de um racionalismo restritivo.

Herdeiras desse processo, a Didática da História e a Educação Histórica buscam reverter a irracionalidade da história nos distintos espaços que lidam com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da História. Para tecer uma narrativa histórica que ultrapasse uma visão naturalizada do passado/presente, passiva frente às continuidades/rupturas e com impacto prático na orientação, a Educação Histórica estabelece interface com vários saberes: Teoria Curricular, História, Epistemologia da História, Metodologia das Ciências Sociais e Psicologia da Aprendizagem (BARCA, 2022). A articulação entre esses vários campos ocorre com objetivo de compreender/complexificar as aprendizagens humanas do tempo pretérito e dos métodos de ensino que atendam às carências no tempo.

O movimento abriu novos horizontes no fazer docente e nos caminhos metodológicos para as Ciências Humanas e para o ensino de História, mas também trouxe à tona desafios para lidar com as subjetividades das experiências humanas e suas emoções. Desde a década de 1970, tais desafios são pontos de reflexão para os historiadores no método de construção da fonte, especificamente nas formas de



relações com os narradores e da comunicação com aqueles que relatam suas histórias (FERREIRA; AMADO, 2006).

A memória, nesse contexto, tornou-se central e as narrativas pessoais passaram a ser vistas como construções hermenêuticas dos fatos, em vez de meras reproduções objetivas dos acontecimentos (RICŒUR, 2012). Esse processo também trouxe novas possibilidades de relação com o conhecimento histórico e da narrativa histórica. O ato de narrar, segundo Ricœur (2010), passou a ser entendido como constitutivo da identidade e como uma forma de lidar com a própria existência. Concebendo o caráter ontológico da narrativa na constituição da existência moderna, abre-se margem para articular a importância da narração de si como organizadora das experiências vividas (GOMES, 2004). Fazendo-se necessário, mais uma vez, uma articulação interdisciplinar, e, para esse desafio, mobilizamos as contribuições da discussão da Psicanálise, visto que essa articulação possibilita olharmos para as produções do humano a partir do misto da relação de força (pulsões/afetos) e da relação de sentido (hermenêutica).

Nesse sentido, Ricœur (2010) destaca que a noção psicanalítica de memória não se limita à simples reprodução de eventos reais, mas envolve um processo contínuo de reestruturação cada vez mais complexo. Assim, lembrar o que foi encoberto, repetir a formação sintomática na relação de análise promove a perlaboração, isto é, barra a repetição e abre o caminho para o enlaçamento da memória articulada com a história de vida, sendo esse objetivo sumário do processo terapêutico. A “cura” no campo psicanalítico reside na compreensão da função do sintoma na articulação de vivência do sujeito, portando uma verdade histórica (FREUD, 1914/2010) que não está posta apenas para ser descoberta, mas sim para ser construída na relação com o outro.

É assim que o autoconhecimento promovido na relação de análise é baseado na reconquista do poder de narrar a sua própria história e de refletir sobre si mesmo, sendo a perlaboração uma narração continuada (RICŒUR, 2010). Nesse sentido, consideramos que a construção narrativa na Psicanálise se aproxima da construção da narrativa como um todo – inclusive da historiografia – obtendo, a partir da distensão temporal, uma articulação de diferentes eventos, constituindo um enredo de sentido.



Psicanálise e História, portanto, aproximam-se devido a sua dependência da inteligibilidade narrativa para seu fundamento epistemológico (RICŒUR, 2010).

Ainda nessa articulação, eventos isolados de sentido na história de vida do sujeito, como produtores de efeitos psíquicos e sociais, são teorizados na Psicanálise e na História. A partir da noção de trauma, Freud (1905/2016) entende tanto um processo do desenvolvimento como um evento que impacta o psiquismo e sobrecarrega os mecanismos de defesa. Já na Didática da História, Rüsen (2015) afirma que os eventos irritantes, ou seja, aqueles inesperados, que impactam a constituição histórica de sentido disponível, podem implicar desafios normais, críticos e catastróficos à interpretação da experiência.

O conceito de "tempo irritante", conforme descrito por Rüsen (2022), remete a momentos de crise e transformação que desestabilizam as estruturas consolidadas de sentido. Durante esses períodos, o conhecimento histórico assume um papel central como ferramenta de produção de sentido, permitindo aos indivíduos e às comunidades reorganizarem suas perspectivas diante de situações disruptivas. Podemos citar como exemplo do tempo irritante a pandemia do SARS-CoV-2, iniciada em 2020, a qual trouxe desafios inéditos para a produção do conhecimento histórico. Ano que inaugura eventos irritantes que interferem na forma de produzir o conhecimento, indagar o sujeito pesquisado e os problemas levantados (NICOLINI; MEDEIROS, 2021). O isolamento social e o fechamento dos espaços educacionais forçaram a criação de metodologias que atendessem às novas condições de pesquisa e ensino. Nesse contexto, o relato oral e a narrativa de vida adquiriram centralidade, não apenas como fontes históricas, mas como práticas que, ao mobilizarem memórias e experiências subjetivas, suscitaram questões sobre seus possíveis efeitos terapêuticos.

Este artigo buscou investigar se a construção de fontes históricas, articulada à narrativa de vida e às práticas hermenêuticas, pode ter efeitos terapêuticos para os sujeitos envolvidos no processo. Em outras palavras, nos questionamos se seria possível uma metodologia de produção de fontes contribuir para a elaboração subjetiva emocional dos agentes históricos. Essa problemática ganha relevância diante das especificidades do tempo irritante provocado pela pandemia do SARS-CoV-2, situando-se no cruzamento entre História e Psicanálise.



PERCURSO METODOLÓGICO

As narrativas analisadas neste artigo foram selecionadas a partir da pesquisa de mestrado defendida em 2022, pelo primeiro autor, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). As fontes selecionadas foram produzidas por três professoras — Josilda, Lêda e Valdeci — que compartilharam suas experiências marcadas pelo contexto de isolamento social, dificuldades de acesso aos alunos e ao espaço educacional, e pela necessidade de reinvenção das práticas de ensino de História (DIAS, 2022)¹². Posteriormente, os dados foram discutidos e analisados com as outras autoras para uma articulação com a Psicanálise e a teoria da narrativa de Ricœur.

Frente às impossibilidades e às necessidades de reinvenção no ensino de História, inspirados na “pesquisa colaborativa” (IBIAPINA, 2016), construímos um método para levantamento de fonte bastante destoante das estratégias consagradas pela Educação Histórica (SILVA, 2014): a organização de três grupos compostos por três integrantes – professores dos Colégios Estaduais de Goiás – com o objetivo de trocar e-mails, em formato de cartas pessoais, de agosto até dezembro de 2020. As professoras produziram, ao todo, 53 laudas, abordando suas condições de trabalho, seus sofrimentos frente ao tempo irritante e suas expectativas de futuro.

A elaboração de cartas para atender as necessidades de isolamento humano por conta de doenças infecciosas, das limitações impostas pelas distâncias ou grandes eventos catastróficos é uma prática recorrente na sociedade moderna e nas ciências humanas (PAIVA; RASERA, 2012). É possível indicar, a título de ilustração, o trabalho psicoterápico de Alston, na década de 1950. O psicólogo atendeu uma paciente com tuberculose por dois anos, produzindo oitocentas cartas (PYLE apud BARROS, 2010); outro exemplo foi o trabalho de Augusta-Scott, em 2007, que organizou um estudo baseado na troca de cartas entre ela e um homem preso por violentar sexualmente sua filha. Destacando que o processo possibilitou a re-autoria

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, protocolo n. 4.283.013 de 17 de setembro de 2020.

² Os nomes utilizados são os nomes reais das participantes que optaram por isso conforme informaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



da

identidade do homem na responsabilização pelo abuso cometido e a construção de um relacionamento respeitoso entre ambas as pessoas (BARROS, 2010).

A escrita das cartas, enquanto metodologia de pesquisa, pode contribuir de forma pedagógica e terapêutica, como mostram alguns estudos em diferentes casos, a exemplo, no uso das “cartas terapêuticas” ou “reflexivas” em pesquisas de psicologia educacional (RESENDE et al., 2013); em sua aplicação no espaço clínico, incluindo para tratamento de distúrbios alimentares e aconselhamento de adolescentes (Barros, 2010); na formação docente para promover uma relação educacional dialógica e não hierárquica e a análise do processo de aprendizagem-ensino (OLIVEIRA et al., 2015); e nos cuidados de enfermagem familiar (MARCHETTI; MANDETTA, 2016). De forma geral, as cartas possibilitam aos sujeitos envolvidos participarem ativamente da construção de sentido e coerência do vivido, produzindo reflexões sobre as experiências na dimensão temporal (PAIVA; RASERA, 2012).

Dessa forma, a escrita de cartas nas pesquisas e na construção de fontes pode oferecer diversas oportunidades para a Didática da História e para a Educação Histórica nas atividades de ligar acontecimentos vividos e herdados do passado próximo ou distante; estabelecer encontros com outros sujeitos; auxiliar no processo dinâmico da consciência histórica; ajudar no distanciamento dos problemas e eventos sensíveis, auxiliando na construção de reflexões. As missivas nos contextos de pesquisa citados apresentam a tendência de utilização da linguagem escrita a partir de três movimentos: primeiro, o participante escreve as cartas para si, para outras pessoas ou para determinado objeto; segundo, o terapeuta/pesquisador e o paciente/pesquisado escrevem entre si; terceiro, o terapeuta/pesquisador escreve as cartas para o paciente/pesquisado (PAIVA; RASERA, 2012). A metodologia desenvolvida, mesmo com adaptações e especificidades, segue a lógica da primeira estratégia – o participante escreve cartas para outros integrantes do grupo que experienciaram o tempo irritante.

Para a escrita deste artigo, selecionamos 10 cartas escritas pelas professoras que articulam quatro temas sugeridos por Dias (2022), respectivamente: I. Carta (agosto): Apresentação dos participantes; II. Carta (setembro): Resposta dos leitores. III. Carta (outubro): Como chegamos até aqui enquanto professores e sociedade? IV. Carta (novembro): Quais questões no Ensino de História continuaram, mudaram e



foram criadas com a pandemia? V. Carta (dezembro): A narrativa histórica: avaliação do trabalho e perspectivas de futuro. Na análise das narrativas, optamos por adotar as reflexões proporcionadas pelo arco narrativo de Paul Ricoeur (1994), estruturado na tríplice Mimesis: Mimesis I – investigação do contexto pré-configurante das narrativas, ou seja, os eventos históricos e as condições concretas que moldaram o período de escrita das cartas; Mimesis II – análise das narrativas em si, considerando que a tessitura da intriga descrita articula elementos concordantes, discordantes e contraditórios com o vivido, exercendo uma função mediadora; Mimesis III – articulação entre o mundo do escritor (ou do texto) e o mundo do leitor, estabelecendo uma relação entre o conteúdo das narrativas e o contexto social mais amplo.

Embora a tríplice Mimesis seja apresentada de forma sequencial, a análise foi conduzida de maneira integrada, considerando o arco narrativo como uma totalidade. Essa abordagem busca evitar a fragmentação dos momentos, tratando-os como aspectos indissociáveis da construção narrativa. Como fundamentação teórica, utilizamos a fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur (1994; 2010; 2012) que oferece as bases para compreender as narrativas como mediações significativas entre memória, identidade e história. Complementarmente, os aportes da Didática da História, conforme os apontamentos do Rüsen (2015), contribuíram para interpretar como as experiências narradas não apenas refletem o vivido, mas também produzem sentidos históricos e subjetivos a partir das expectativas e dos desafios enfrentados pelas professoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O contexto da pandemia do vírus SARS-CoV-2 e suas variantes marcou o início de um novo tempo desafiador para o campo educacional, especialmente a partir do dia 15 de março de 2020 (NICOLINI; DIAS, 2023). Nesse momento, a Secretaria do Estado da Saúde de Goiás, por meio da Nota Técnica nº 1/2020, determinou a paralisação das aulas presenciais por quinze dias para todos os níveis educacionais públicos e privados (GOIÁS, 2020). Na segunda-feira, dia 16 de março de 2020, os professores e alunos deram início ao êxodo para suas casas, devido à intensa capacidade reprodutiva SARS-CoV-2, no Brasil e no mundo (LANA et al., 2020).



A Nota Técnica nº 1/2020 implementou a terceira fase do plano estratégico de enfrentamento à pandemia, denominada supressão, que levou ao esvaziamento das instituições educacionais como medida para conter a disseminação do vírus e evitar a sobrecarga do sistema de saúde (WERNECK; CARVALHO, 2020). Essa decisão tinha como objetivo minimizar o contato social até que houvesse maior estabilidade no atendimento médico, ampliação dos procedimentos de testagem e desenvolvimento de possíveis tratamentos. No âmbito estadual, o rápido aumento dos casos – de 22 para 85 confirmados em 15 de março de 2020 – reforçou a necessidade dessas medidas. Em escala global, até 23 de março do mesmo ano, os números já alcançaram 294.110 casos confirmados e 12.944 mortes (UFG, 2020).

Meses depois, os impactos dessas diretrizes ainda ressoavam no cotidiano educacional e na vida das professoras. No dia 24 de agosto de 2020, a partir da escrita de uma carta, a docente Josilda rememora e compartilha, em sua primeira missiva, suas incertezas geradas pela Nota Técnica nº 1/2020:

Mas o que fazer nesses quinze dias de decreto? Vai ou não retornar em quinze dias? Notícias desencontradas, falatórios, disse me disse, pais preocupados sem saber o que iriam fazer com os filhos dentro de casa (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

Licenciada em História e Pedagogia, com especialização em Educação Especial, Josilda iniciou sua carreira profissional em 1988. No momento da geração dos dados para a pesquisa, ela lecionava em um Colégio Estadual do Estado de Goiás. Além das incertezas iniciais, Josilda também relata as dificuldades de adaptação ao ensino remoto e à nova dinâmica escolar, marcada pela falta de contato presencial e por mudanças na equipe docente:

Não conheço os atuais alunos, não tivemos nenhum contato presencial, somente virtual. Os alunos tiveram pouquíssimas aulas, o professor titular tirou algumas licenças médicas e por fim aposentou. Estou aos poucos tomando pé da situação. [...] Durante os 15 dias em que não ficamos parados, tivemos reuniões presenciais para nos orientar a respeito das determinações vindas da Seduc e traçar estratégias para enfrentar os novos desafios (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

Enquanto Josilda constrói uma narrativa marcada pelas incertezas e desafios vivenciados, sua interlocutora no grupo, a professora Valdeci direciona seu olhar para



outras preocupações, especialmente a saúde mental dos alunos e a qualidade da aprendizagem:

Tenho colocado eles para pesquisar outras doenças que foram parecidas com o Covid 19. Levando-os a refletir e a comparar as semelhanças e diferenças, comparar também como as pessoas em outro momento histórico se comportavam, tentando fazê-los perceber que o ser humano tem a capacidade de se adequar a situações adversas e encontrar a saída (Professora Valdeci, I Carta, dia 20 de agosto de 2020).

Lêda, a terceira professora do grupo, embora faça considerações sobre a sobrecarga de trabalho da equipe pedagógica, da dificuldade dos alunos e da resistência das famílias com esse modelo, também não menciona seus afetos com a dimensão irritante desse tempo. Essa professora, em sua carta de apresentação, dá maior destaque ao papel da sua profissão como agente de mudança, estabelecendo um antes e depois da pandemia:

Acredito que o ensino de história passa por modificações a partir dos contextos em que eles são submetidos, assim entendo que ela nos auxilia na percepção das mudanças apresentando possibilidades de conhecimento e superação daquela vivência experienciada. (Professora Lêda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

As docentes articulam em sua escrita suas trajetórias de vida como biografias singulares, cada uma dotada de um sentido único (CALLIGARIS, 1998). A escrita surge, então, como um espaço de elaboração do tempo vivido, permitindo que cada professora, à sua maneira, se relacione com esse período desafiador. No entanto, há diferenças marcantes na forma como constroem suas narrativas. Enquanto Valdeci e Lêda, em sua primeira carta, adotam uma postura mais formal, evitando uma exposição direta de seus sofrimentos, Josilda, por outro lado, entrelaça sua experiência pessoal aos eventos históricos compartilhados, expressando suas angústias diante dos desafios de ensinar História durante a pandemia.

A ação de Josilda parece influenciar diretamente a escrita subsequente das demais professoras, convidando-as a tecer sentidos que articulem os elementos discordantes e controversos (RICŒUR, 2012). Entre esses elementos, destacamos a dualidade entre o papel do docente como agente emancipador no ensino de História e a vivência das incertezas impostas pelo tempo irritante, como aparece no relato da



professora Lêda. Além disso, podemos perceber a tentativa de mostrar aos alunos a capacidade de adaptação do ser humano por meio do conhecimento histórico, enquanto a própria docente Valdeci enfrenta, em sua experiência, as dificuldades de adaptação às novas exigências do contexto pandêmico.

A supressão nos espaços educacionais, a Nota Técnica nº 3/2020³ e as demais medidas tomadas não foram o suficiente para que o número de infecções se alterasse, pois continuou a subir⁴. A situação forçou o adiamento do retorno às aulas presenciais “[...] que viraram um semestre, que poderá virar um ano, sabe lá até quando” (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020). Os temores da Professora Josilda se concretizaram: o adiamento das aulas presenciais durou dois anos. A impossibilidade de encontrar pessoalmente os educandos e os colegas de trabalho demandou formas alternativas para o ensino.

Uma das soluções tomadas no Estado de Goiás foi a Resolução 02/2020 de 17 de março de 2020, estabelecida pela Secretaria Geral da Governadoria. O documento resolveu pela implementação do

[...] regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Educativo de Goiás, definindo essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do Sistema Educativo do Estado de Goiás (GOIÁS, 2020b).

A Resolução 02/2020 atribuiu responsabilidades aos gestores e ao corpo docente das unidades escolares para sanar os diversos problemas dos educandos. Ficando ao cargo dos docentes o planejamento das ações pedagógicas, do material específico para a modalidade de ensino, o registro da frequência dos alunos e organização das avaliações dos conteúdos trabalhados no novo modelo (GOIÁS, 2020b). A esse respeito, é interessante notar a preocupação da professora Josilda em

³ A Nota Técnica nº 3/2020, da Secretaria Estadual de Saúde de Goiás, determinou a interrupção das atividades, pelo período de 15 dias, a partir de 18/03/2020, de estabelecimentos comerciais ao público, como, por exemplo, bares, distribuidoras de bebidas, lojas de conveniência; fechamento de *shoppings centers*, cinemas, feiras populares, academias, teatros, museus, padarias; campeonatos esportivos; entrevistas coletivas; e reuniões ou eventos religiosos.

⁴ As informações podem ser verificadas por meio dos boletins da Secretaria Estadual de Saúde, disponibilizados no sítio oficial do Governo do Estado de Goiás. Disponível em www.goias.gov.br/servico/100-boletim-covid-19.html?start=560. Acesso: 03/11/2022.



relação ao contato e ao reconhecimento de quem são os educandos. Frente às impossibilidades e às frustrações, a professora Josilda indaga:

Mas de que forma se a maioria de nós professores não dispunha de recursos tecnológicos para tal fim? [continuar o ensino]. Como chegar até o aluno? Como preparar nossas aulas se não temos o domínio das ferramentas tecnológicas? A escola também não tem os recursos de que precisamos. Mas uma vez, a maioria de nós professores tivemos (e ainda estamos) que nos reinventar (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

As menções da professora Josilda têm relação com o regime especial de aulas não presenciais, mais conhecido nos trabalhos científicos por Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE se destacou nos estudos acadêmicos como um regime paliativo, com diferenças significativas em relação à Educação a Distância (EaD). Enquanto o EaD conta com uma equipe multiprofissional, materiais planejados e atividades pedagógicas estruturadas, geralmente conduzidas por tutores e com avaliações padronizadas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SARAIVA et al., 2020); o ERE foi instaurado sem planejamento prévio, sem suporte técnico, monitores ou materiais específicos. Além disso, não ofereceu plataformas oficiais ou tecnologias adequadas para docentes e discentes, refletindo a improvisação e as limitações impostas pela emergência pandêmica (SARAIVA et al., 2020).

As discrepâncias da Educação a Distância para o Ensino Remoto Emergencial, são notadas por Josilda. Ela destaca que não podemos comparar ERE e EaD pois “[...] da noite para o dia nossos alunos que estavam acostumados à rotina de ir para a escola, encontrar os amigos, de repente teve que se isolar e se virar praticamente sozinhos” (II Carta, dia 8 de setembro de 2020). Josilda se apropria das novas obrigações e relata suas profundas preocupações com a formação dos alunos. Para ela, a pandemia tem sido a cada dia uma “prova de fogo [...]”. A História está aí para ser vivida e ser contada, pois é através dela que o futuro se constrói” (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020). “Prova de fogo” é uma metáfora para o tempo de trabalho docente dilatado, para a transformação do ambiente doméstico em sala de aula e para a dificuldade de lidar com as tecnologias e observar os equipamentos privados se tornando

[...] a nossa principal ferramenta de trabalho. E a internet dos nossos celulares que nem sempre funciona, muitas vezes contamos apenas com dados móveis? Como vamos estimular o aluno sendo que muitos



deles não tem como colocar crédito no celular para baixar as atividades, ou até mesmo assistir um vídeo? E nós professores que nem sempre temos grana para pagar nossa internet (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

Em interlocução com Josilda, Lêda em sua segunda carta também identifica e responde as angústias apontadas por sua colega:

compartilho de suas angústias sobre a desorientação nesse modelo de ensino tão precário. Entendo que a direção da escola que trabalho está fazendo o que pode para diminuir os danos, mas seus pequenos esforços não compensam todas essas bruscas mudanças (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020).

Diferentemente de sua primeira carta, Lêda aponta sofrimentos relativos ao ensino de história como “defasado, onde saímos de um padrão escolar que tinha muitas lacunas e grandes necessidades de mudanças e entramos em um estado emergencial da educação” (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020). Ainda assim, ela projeta uma possibilidade de futuro:

Temos que tentar ver todas as possibilidades que o período pandêmico nos proporcionou, mas está difícil enxergar algo proveitoso, por isso, deixo para o futuro a colheita desses ensinamentos. A escola onde trabalho sempre aprontou isso como algo provisório, tentou deixar que a pressão do caos não nos abalasse, mas isso não ocorreu. Percebo que o trabalho está ainda mais cansativo, pois tenho que pensar em variados fatores quando estou elaborando as atividades como: será que o aluno terá auxílio dos pais? Ele compreenderá a linguagem trabalhada? Esse texto está [sic] muito longo para o período que ele se propõe a estudar? Meus vídeos abarcam as dúvidas gerais que os alunos poderão ter? Como o aluno que tiver apenas a atividade impressa sem os outros materiais que serão disponibilizados online? conseguirão alcançar esses objetivos? Existem tantas questões que a instituição não consegue lidar fazendo que o trabalho seja ainda mais árduo. Se ao menos tivesse respostas para essas questões o trabalho já estaria perto de ser melhor. O ideal está muito longe de ocorrer nesse momento, uma utopia para se pensar (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020).

Adiante, Lêda destaca suas impressões de que vivemos muita coisa em pouco tempo cronológico, destacando o trabalho do docente de história em trazer “interpretações sobre o passado aos alunos e apresentar debates que emergem da necessidade da comunidade que está compartilhando suas vivências” (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de 2020). Pois, desse modo, “o passado terá sua ligação ao presente, mesmo que despercebido, quase não pronunciado ele vive no próprio presente, pois ele mesmo o construiu” (Professora Lêda, II Carta, 07 de outubro de



2020). Essa carta é finalizada por Lêda com um agradecimento pela paciência de seus leitores em ler seu desabafo.

Valdeci também faz uso da II carta para expressão dos afetos, mas diferentemente de suas colegas, não estabelece interlocução e confessa não ter lido as cartas anteriores. Embora seja notável a semelhança do sofrimento dessa docente com as demais. Ela narra como está sobrecarregada e se sentindo culpada por não conseguir cumprir com todas as demandas, sendo o excesso de trabalho e o abandono institucional as maiores carências dessa professora. Destacando também a falta da relação professor-aluno. Após a escrita dessa carta, Valdeci decidiu parar de participar da troca de missivas.

A ampliação do trabalho é sentida pela professora Josilda: “Sinceramente, estou exausta. As minhas condições de trabalho, conto com o que tenho em casa, uma internet fraca, um celular com pouca memória, tendo que me dedicar mais horas de trabalho com gravação de aulas, ligação para alunos e pais, preenchimento de planilhas etc.” (Professora Josilda, II Carta, dia 8 de setembro de 2020). O que se assemelha à compreensão do encurtamento do tempo cronológico apontado por Lêda. Um tempo que faz múltiplas exigências aos professores/pesquisadores que não tiveram formação prévia para o planejamento e execução das aulas no ciberespaço:

Não tivemos nenhuma orientação de como utilizar essa nova ferramenta de trabalho. [...]. A escola parece ter entrado para dentro de nossas casas. Nossa privacidade de repente foi invadida com dezenas de mensagens diárias fora do expediente de trabalho, uma verdadeira reviravolta no modo de ensinar (Professora Josilda, IV Carta, 20 de dezembro de 2020).

A narrativa da professora Josilda e as dos pesquisadores citados evidenciam experiências irritantes. No caso da narrativa da professora Josilda, as experiências são organizadas na delimitação de um “antes e depois” dos eventos irritantes (KOSELLECK, 2014). O evento que faz a separação dos dois tempos tem um caráter desafiador, pois nele reside a “carência cultural do homem, de orientar sua vida prática mediante uma representação do processo do tempo que faça surgir uma significação transversal no encadeamento dos eventos mutantes” (RÜSEN, 2015, p. 45).

A transição do ensino presencial para o Remoto Emergencial, é o evento que está inserido no meio dos balizadores cognitivos do “antes e depois”, gerando sofrimento por conta das rupturas no processo de aprendizagem e ensino. Situação



que

mobiliza a professora a construir suas cartas pessoais que reúne as experiências/perspectivas pretéritas, buscando identificar as que se repetem, se confirmam ou se consolidam para uma orientação do efetivo agir (KOSELLECK, 2014). Contudo, a professora tem dificuldade de encontrá-las, resultando na afirmação de uma experiência de crise normal:

Estou na docência há 32 anos e passei por muitas mudanças, que certamente contribuíram para meu crescimento profissional e humano. Mas pela primeira vez, estou enfrentando algo que me faz refletir sobre meu papel como formadora de opinião. Qual o papel da História diante de tudo isso? (Professora Josilda, II Carta, dia 8 de setembro de 2020).

A professora Josilda narra uma experiência vivida de crises normais, isto é, aquelas desencadeadas por rupturas de sentido no tempo e que podem ser superadas a partir da mobilização dos modelos históricos previamente dados. Tais experiências são mais frequentes do que a crítica e catastróficas, visto que elas mantêm os modelos interpretativos disponíveis na cultura histórica atuantes como recursos interpretativos do agir (RÜSEN, 2015). Neste processo de mobilização das interpretações disponíveis, Josilda rememora as suas experiências no período de quatro meses, de março até julho, para responder a indagação supracitada e as carências do novo tempo. Processo de rememoração profundamente marcado pelo crescimento do número de casos da doença – COVID-19 – de aproximadamente 12 mil no final de março para 18 mil casos, até 22 de julho.

Já Lêda, estabelecendo diálogo com suas companheiras de pesquisa, menciona que as discussões a tem feito “refletir sobre as nossas preocupações cotidianas que se interligam com a nossa vida profissional” (Professora Lêda, III Carta, 29 de setembro de 2020). Retornando a uma perspectiva, semelhante à de sua primeira carta, de que o período de crise abre espaço para reflexões e para modificações potenciais. Agora essas reflexões não se apresentam mais apenas como possibilidades, mas a docente já nota algumas modificações em sua prática:

Percebo que o ensino remoto me fez repensar o próprio ensino, me fez ser uma pessoa mais atenta ao que está em uma condição mais difícil do que os outros, me fez perceber ainda mais a necessidade de uma equidade dentro dos muros da escola, onde a igualdade deve ser um ponto a ser repensado para ser superado. Nesse mesmo raciocínio me fez captar uma importância ainda maior da História no



cotidiano de todos (Professora Lêda, III Carta, 29 de setembro de 2020).

Nesse sentido, a História é considerada por essa professora como “disciplina [que] pode dar sentido ao nosso ensino remoto a partir dos obstáculos a serem superados a partir das novas maneiras de conduzir os conhecimentos prévios dos alunos para construir um ensino mais palpável à realidade de todos” (Professora Lêda, III Carta, 29 de setembro de 2020). O que pode ser entendido como uma reconstrução narrativa da história que alicerça a compreensão da realidade, tecendo sentidos ao que foi e está sendo vivenciado.

Lêda permanece com essa perspectiva e, na IV e última de suas cartas, após descrever uma metodologia adotada no ERE, considera que seu objetivo foi alcançado com “[...] sucesso e assim percebi que esses assuntos que tem uma ligação com a conjuntura atual, mesmo que tenha um mínimo de engajamento fazem que os alunos demonstrem um interesse maior em relação aos conteúdos programáticos” (Professora Lêda, IV Carta, 30 de outubro de 2020). Nesse aspecto, a narrativa de Josilda diverge de Lêda, visto que a docente considera na IV carta que ensinar “História de forma remota significou uma transformação no modo de ensinar, uma inovação na nossa prática pedagógica, porém sinto que não obtive o sucesso pretendido, deixando lacunas no processo ensino aprendizagem” (Professora Josilda, IV Carta, 20 de dezembro de 2020).

A partir desses relatos, notamos que a metodologia adotada na pesquisa enfatiza um dos aspectos constituidores da filosofia narrativa ricoeuriana: a organização narrativa da temporalidade humana. A exemplo, Josilda afirma:

Há anos não sei o que é escrever uma carta. A sensação é que estou fazendo uma viagem no tempo. As ideias estão fervilhando, mas ao mesmo tempo me perco nos pensamentos, sem saber por onde começar. Não tem como falar da experiência atual, sem antes mergulhar nesse túnel para resgatar “coisas” que podem auxiliar-me neste grande desafio que nosso amigo [...] está nos proporcionando e que certamente fará com que nossas emoções mais ocultas venham à tona (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020).

Articular o tempo presente em cartas endereçadas a companheiros de profissão e, ao mesmo tempo, compreender essa escrita como um registro histórico desse tempo irritante, pode ser entendido como principal motivador da escrita das professoras convidadas. Dessa maneira, podemos conceber, a partir dos fragmentos



mencionados, que as professoras distendem temporalmente seus pensamentos construindo uma narrativa que organiza sua experiência.

Segundo Ricœur (2010, p. 85), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. “Mergulhar em um túnel”, fazer uma “viagem no tempo” e “resgatar” coisas são algumas das expressões escolhidas pela docente para relatar a dimensão de distensão do presente-passado que sua consciência fez ao escrever a carta. O que pode proporcionar uma releitura dessa incidência de eventos contraditórios numa unidade, dotada de sentido, na história de vida das professoras. A história – aqui representada pela construção colaborativa de fonte –, permite “enxergar além dos olhos” (Professora Josilda, I Carta, dia 24 de agosto de 2020), isto é, sair do campo da percepção imediata do presente e visitar outros momentos que se estendem em presente-passado e presente-futuro (RICŒUR, 1994).

A dimensão poética da narrativa pode representar uma linearidade que encadeia os acontecimentos físicos e humanos, passando de uma dimensão episódica para uma dimensão de história. Há ainda uma dimensão configurante e, entre essas dimensões, há o tempo narrativo, que permite entender a moral ou o final de uma história, um ponto final da qual pode ser vista como uma totalidade (RICŒUR, 2010). Partindo-se dos desafios do tempo presente no cenário da pandemia – ausência da relação professor-aluno; sobrecarga de trabalho; manuseio da tecnologia – e das temáticas sugeridas pelo pesquisador, Josilda, Lêda e Valdeci compartilham dialogicamente seus sofrimentos, articulam o presente imediato e se distendem ao passado em busca de suporte/alicerce para o enfrentamento dos desafios do presente.

Não são apenas os déficits de sentido e os sofrimentos derivados deles que constituem a atividade narrativa das professoras; a ética interna do narrar histórico é também motivado pela “[...] aspiração à felicidade, uma demanda utópica, que expande radicalmente o campo de experiência da vida humana” (RÜSEN, 2015, p. 54). Neste sentido, a ação de narrar suas experiências transcende a atividade de organização dos eventos irritantes do tempo presente, visto que as elaborações



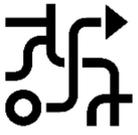
históricas dos sujeitos - quando lidam com as três dimensões temporais - vão além do imediato, em direção a algo distinto e melhor no futuro (RÜSEN, 2015).

Outro aspecto que chama a atenção é, a partir do endereçamento ao pesquisador, um agradecimento relativo à possibilidade de “emoções ocultas virem a tona” a partir da escrita das cartas, bem como a possibilidade de, no “mergulho ao passado”, mobilizar elementos que auxiliem nos desafios do tempo irritante. Notamos que a precipitação de emoções ofuscadas também ocorre na narrativa de Lêda: em uma das citações mencionadas, a professora considera que a escrita e o compartilhamento das cartas têm feito refletir sobre sua vida pessoal e profissional. O movimento da narrativa de Lêda se inicia com uma esperança de possibilidades para o ensino remoto no que tange às consciências históricas (I carta) e estabelece uma tessitura que a faz vislumbrar essa potencialidade (IV carta). O que, evidentemente, aconteceu de modo dialógico e após uma carta na qual a docente se permite desabafar (II carta).

O que está em jogo, nesse sentido, é a elaboração do vivido afetivamente, ainda não relacionado ao campo semântico da experiência humana. Deixar vir emoções desconhecidas e inseri-las na totalidade da escrita é, pois, um dos alicerces que possibilitam a dimensão terapêutica dessa metodologia. Pois, a rememoração da dimensão pulsional – ou afetiva –, esquecida e encoberta, envolve vivências que podem ser ditas. Não se trata das experiências tal como foram, mas sim relatórios do que ocorreu (RICŒUR, 2010), articulando a memória individual segundo o princípio da realidade psíquica (FREUD, 2010/1917).

O desfecho do relato de Josilda também apresenta um movimento elaborativo. Na terceira temática de cartas na qual a professora se expressa por áudio, fica claro que a descrição de diferentes vivências possibilita a docente construir uma resposta poética de “como chegamos até aqui”:

Como chegamos até aqui? Dessa forma. É como se fosse um show sem público. Sem plateia. Porque o nosso público que é o nosso aluno, ele não [pausa], ele não tem um interesse também. Não despertou neles esse interesse, ele não está usando a tecnologia a seu favor. [pausa longa]. Como que vai fazer? (Professora Josilda, III Carta, dia 08 de setembro de 2020).



Percebemos que a pergunta instigadora provocou encadeamentos que misturaram vida pessoal e vida profissional. Josilda passa então de uma narrativa que mencionava incômodo com as mudanças que ocorreram rapidamente e afetam seu estado emocional e físico (Professora Josilda, II Carta, dia 08 de setembro de 2020) para uma resposta estética que, mesmo ainda dotada de incertezas, apresenta uma reconstrução de sentido do vivido em uma produção que sublima as afeições. Caminhando do campo do desabafo das angústias imediatas para um questionamento aberto de como agir frente ao contexto pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse trabalho refletir a partir dos nossos dados a dimensão terapêutica da construção de fonte em pesquisa histórica por meio de cartas. Por terapêutico não entendemos necessariamente a “cura” ou “solução do sofrimento”. Partimos de uma concepção de que narrativa constitui o agente histórico. O que notamos, nos dados de nossa pesquisa, é necessariamente o movimento de elaboração do vivido na relação estabelecida. Nesse sentido, o endereçamento narrativo encontra sua dimensão ontológica e organiza a temporalidade humana, fazendo urgir sentidos, sejam eles concordantes ou discordantes. Trata-se, portanto, da ação de se apropriar dos acontecimentos e das afeições vividas como partes integrantes de uma história de vida.

O contexto histórico vivenciado pelos colaboradores da pesquisa é privilegiado na noção da narração como formadora de sentidos e terapêutica, pois no contexto do ERE (2020), diversos desafios se impuseram para os docentes da educação básica. Notamos que, a partir dessa crise, as professoras convidadas tiveram suas vidas profissionais e pessoais rapidamente modificadas, gerando por consequência diversos sofrimentos. Em diálogo, as professoras encontraram dimensões de aproximação em suas experiências de sofrimento que apontam, ao mesmo tempo, para uma particularidade das experiências.

Entre essas particularidades, Valdeci abandona a colaboração na pesquisa em sua segunda carta. A docente que inicia com uma apresentação formal e com pouca implicação subjetiva na narração do próprio sofrimento muda drasticamente em



sua

segunda carta apresentando os diversos desafios que enfrenta e a impossibilidade prática de se manter na pesquisa. A narração da própria vida e do próprio sofrimento para encontrar seu apogeu, isto é, a construção de novos sentidos a partir da integração de eventos e da temporalidade, necessidade de condições objetivas e materiais para ser feita. Embora não possamos analisar a experiência de Valdeci com referência aos objetivos de pesquisa, é fundamental percebemos que sua vivência denuncia o contexto de precariedade material e social que impede agentes históricos de disporem de tempo para a elaboração do vivido. O que pode gerar, como consequência, diversos sofrimentos psíquicos.

A experiência de Lêda, por sua vez, é a que mais evidencia e aponta confirmações para a questão que levantamos no início de nosso estudo. A docente inicia sua participação na pesquisa apontando para as possibilidades de mudança que esse tempo irritante ocasiona e, após mergulhar em seu sofrimento e de suas companheiras, constrói reflexões que apontam a importância do professor. A narrativa dessa docente, portanto, encontra a formação, a resposta do sentido e a dimensão terapêutica que buscamos elaborando primeiro as mudanças no ERE como possibilidade (I carta); passando pela dificuldade de se enxergar possibilidades frente a todo sofrimento (II carta); chegando à elaboração sobre a importância de seu papel e de sua possibilidade de agir como agente de mudança social na posição de docência (III e IV carta).

Já na narrativa de Josilda, não há uma construção de sentido que aponte para uma satisfação pelo trabalho no ERE ou que vislumbre possibilidades otimistas com o futuro. Apesar disso, a docente, implica-se subjetivamente e constitui sentidos para o que está sendo vivido. Assim, a docente, a partir de digressões longas e profundas em seu cotidiano e em sua história de vida, elabora uma construção poética para o que mais lhe confere angústia na ação profissional. O palco sem público de Josilda é, pois, uma evidência do sentido terapêutico que defendemos nessa metodologia, destacando não o cessar do sofrimento, mas a reapropriação da história de vida pelo agente histórico.

A escrita das cartas proporcionou uma oportunidade de reflexão e expressão das experiências das professoras, contribuindo para o enfrentamento dos desafios do tempo irritante. Assim, a metodologia de construção de fonte em pesquisa histórica,



quando alicerçada na narrativa de vida, carrega uma dimensão potencialmente terapêutica. Por último, destacamos a necessidade do trabalho interdisciplinar – no nosso estudo apostamos no diálogo entre História e Psicanálise – e a necessidade de mais estudos e reflexões que interseccionam áreas do saber humano diferentes para um entendimento profundo da produção de saber nesses campos.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Educação histórica e história da educação. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022.
- BARROS, L. P. C. de P. R. O uso de cartas terapêuticas em psicoterapia de grupo. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- BERNARDO, Kelen Aparecida da S.; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria no contexto da Pandemia da Covid-19. *Revista Novos Rumos Sociológicos*, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020.
- CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos. *Estudos Históricos*, v. 21, p. 43-58, 1998.
- DIAS, Adriel de O. Dos sofrimentos docentes ao pensamento utópico no Ensino Remoto Emergencial (Goiás, 2020): o evento estressor e o distanciamento do futuro melhor. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMANDO, Janaína. Usos e abusos da História oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e perlaborar [1914]. In: *Obras completas volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber")*, Artigos sobre a técnica e outros textos [1911-1913]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. Teoria geral das neuroses [1917]. In: *Obras completas volume 13: Conferências introdutórias à psicanálise [1916-1917]*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. In: Obras completas volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos [1901-1905]. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GOMES, Ângela de Castro. A escrita de Si: Escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M.; BANDEIRA, Hilda Maria M.; ARAÚJO, Francisco Antônio M. Pesquisa colaborativa: multireferências e práticas convergentes. João Pessoa: UFP, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LANA, Raquel M. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 3, e00019620, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>

MARCHETTI, Maria A.; MANDETTA, Myriam A. Intervenção com famílias de crianças com deficiência fundamentada em um marco teórico desenvolvido com base no modelo de vulnerabilidade e resiliência. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 6, n. 4, p. 58-79, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36524/dect.v6i04.179>

NICOLINI, C.; DIAS, A. de O. Tempos de suspensão: ensino de História, narrativas e pandemia (Goiás – 2020). História & Ensino, 29(1), 119–141, 2023. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p119-141>

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. Estudos Históricos, v. 34, n. 73, p. 281-298, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210204>

OLIVEIRA, Tamara Rossi; RESENDE, Paula Cristina M.; RASERA, Emerson F. A utilização de cartas na formação docente: uma contribuição construcionista social. Nova Perspectiva Sistêmica, v. 24, n. 52, p. 64-76, 2015.

PAIVA, Ludoana Pousa C. de; RASERA, Emerson Fernando. A escrita de cartas em psicoterapia em grupo. Interação em Psicologia, v. 19, n. 3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v19i3.28956>



REZENDE, Paula Cristina M.; OLIVEIRA, Laena G.; GOMES, Laura R. S. Cartas reflexivas: um recurso de intervenção em psicologia educacional. *Psicologia da Educação*, n. 37, p. 43-50, 2013.

RICŒUR, Paul. A marca do passado. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 5, n. 10, p. 329-349, 2012. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i10.456>

RICŒUR, Paul. *Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise*. São Paulo: Loyola, 2010. v. 1.

RICŒUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo 1. Campinas: Papyrus, 1994. v. 1.

RONDINI, Carina; PEDRO, Ketilin M.; DUARTE, Claudia dos S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história*. Curitiba: Was Edições, 2022.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2006.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2020.

SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses*. Catalão-GO: OPSIS, 2014.

UFG, Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais. *Estudo técnico COVID-19 em Goiás: impactos na saúde e na economia*. Goiânia: UFG, 2020.

WERNECK, Guilherme L.; CARVALHO, Marília S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 5, e00068820, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>

FONTES:



GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. Nota Técnica nº 1/2020 - GAB-03076.

Goiânia: SES-GO, 2020.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Resolução 02/2020. Goiânia:
CEE, 2020b.

Recebido em 09/03/2025

Aprovado em 15/04/2025