

**VOZES DA PANDEMIA: A HISTÓRIA ORAL DE FUTURAS PROFESSORAS  
(QUE ENSINAM MATEMÁTICA) SOBRE SEUS ENFRENTAMENTOS  
DURANTE O ENSINO REMOTO**

Vinícius Sanches Tizzo<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto versa sobre resultados de um projeto de ampla envergadura em que se buscou explorar as potencialidades de trabalhar a História Oral em processos formativos formais de professoras (que ensinam Matemática). Especificamente neste recorte da referida pesquisa, buscamos elaborar uma compreensão sobre o processo de formação inicial de professoras em formação de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre seus enfrentamentos cotidianos decorrentes do Ensino Remoto Emergencial provocado pelo contexto da pandemia de COVID-19. Por meio de uma estratégia metodológica inspirada nos afazeres qualitativos da História Oral na Educação Matemática, especificamente buscou-se registrar depoimentos de licenciandas relacionados ao período de isolamento social; analisar os efeitos desse período sobre o processo de formação inicial no contexto geral do curso e da formação matemática em particular; e aventar possibilidades potenciais de trabalho no processo de formação docente inicial em contextos excepcionais. Para tanto, guiou-se pela seguinte problemática de pesquisa: *como futuras professoras (que ensinam Matemática) têm operado com seu próprio processo formativo inicial no contexto da pandemia de Covid-19 no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia da UEMG/Ituiutaba?* Como resultados, pode-se inferir que o trabalho agrega argumentos às pesquisas atualmente em desenvolvimento sobre os efeitos do Ensino Remoto – no interior da linha de estudos sobre o processo de formação docente –, reflexões que trouxeram à luz nuances dos enfrentamentos cotidianos relacionados ao trabalho de professores e professoras (que ensinam Matemática) em processo de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Educação Matemática; Pedagogia.

**VOICES OF THE PANDEMIC: THE ORAL HISTORY OF FUTURE TEACHERS  
(WHO TEACH MATHEMATICS) ABOUT THEIR FACES DURING REMOTE  
TEACHING**

**ABSTRACT:** This text is about the results of a large-scale project that sought to explore the potential of working with Oral History in formal training processes for teachers (who teach Mathematics). Specifically in this section of the aforementioned research, we seek to

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro – SP). Professor de Educação Superior da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG/Ituiutaba – MG). Pesquisador do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ), edital 10/2022, com financiamento da UEMG. E-mail: [vinicius.tizzo@uemg.br](mailto:vinicius.tizzo@uemg.br).

develop an understanding of the initial training process of teachers in training for a degree course in Pedagogy regarding their daily confrontations arising from Remote Teaching caused by the context of the COVID-19 pandemic. Through a methodological strategy inspired by qualitative practices of Oral History in Mathematics Education, we specifically sought to record testimonies from undergraduate students related to the period of social isolation; analyze the effects of this period on the initial training process in the general context of the course and mathematical training in particular; and consider work possibilities in the initial teacher training process in specialized contexts. To this end, it was guided by the following research problems: how have future teachers (who teach Mathematics) operated with their own initial training process in the context of the Covid-19 pandemic within the scope of the degree course in Pedagogy at UEMG/Ituiutaba? As a result, it can be inferred that the work adds arguments to research currently under development on the effects of remote teaching – within the line of studies on the teacher training process –, reflections that brought to light nuances of everyday work-related confrontations of male and female teachers (who teach Mathematics) in the training process.

**KEYWORDS:** Teacher training; Mathematics Education; Pedagogy.

### **Notas Introdutórias**

O final do ano de 2019 deixou marcas profundas na humanidade, que desde então tem lutado contra os impactos causados pela pandemia de COVID-19, desencadeada pelo novo Coronavírus, conhecido como SARS-CoV-2. Essa crise humanitária teve início em dezembro de 2019, quando o vírus foi identificado em Wuhan, na China. Em janeiro de 2020, a propagação do vírus para diferentes países, como Estados Unidos, Canadá, Itália, Austrália e Brasil, com casos suspeitos sob investigação e monitoramento, tornou-se evidente.

Com a súbita disseminação de casos da COVID-19, uma multiplicidade de órgãos e entidades de saúde passou a decretar estado de emergência a partir do mês de fevereiro de 2020. Pela rápida propagação do vírus e, conseqüentemente, com a escalada vertiginosa do número de casos, internações e óbitos, a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarou a COVID-19 como uma emergência de saúde pública de importância global (Carvalho et al., 2020). Nesse contexto de incertezas, os anos de 2020 e 2021, marcaram períodos nos quais o mundo foi afetado por um rigoroso isolamento compulsório. Vale sinalizar que no momento de redação deste texto, junho de 2024, em números oficiais, o Brasil ultrapassa a ultrajante marca de 710 mil óbitos provocados pelas complicações em decorrência da contaminação pela COVID-19. Doença, que apresenta variações no quadro clínico dos

pacientes infectados, que podem ir de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. No início de proliferação da doença, acreditava-se – especialmente pela ausência de estudos mais detalhados sobre a enfermidade – que a infecção de tal vírus manifestava sua forma mais aguda apenas em idosos ou pessoas com comorbidades, entretanto, esse perfil tem constantemente sido alterado, e há registros do aumento dos casos graves da doença em crianças, jovens e adultos, sobretudo em função do surgimento de novas variantes da doença.

Em decorrência do aumento do número de casos da COVID-19, em março de 2020, tem início a implementação – em todo território nacional – de medidas de distanciamento social como única alternativa de prevenção da proliferação de um vírus até então imune a qualquer vacina conhecida e que até hoje resiste à administração de múltiplos tratamentos medicamentosos. Em tal contexto, os representantes dos Estados e do Distrito Federal foram os responsáveis pela adoção de medidas preventivas com o objetivo de controlar a propagação do novo Coronavírus. Nesse sentido, os governadores de cada estado, juntamente com as comissões criadas para o enfrentamento da pandemia, estabeleceram quais atividades seriam mantidas, por serem essenciais, e aquelas consideradas não essenciais, que seriam interrompidas por tempo indeterminado.

Entre altas e baixas nos índices de contágio e de registros de óbitos, o medo e a incerteza são alguns dos únicos sentimentos que tem encontrado estabilidade em meio às vivências cotidianas da população brasileira. Como um meio de resistência a tal cenário, é notório – e certamente merece destaque – que nossa gente tem contado com a força e a resiliência de muitos profissionais que assumiram a conhecida “linha de frente” de combate à pandemia. São agentes de saúde, de segurança pública, educadores e, também, destacamos o papel fundamental dos pesquisadores de diferentes áreas, que vêm se dedicando em estudar e propor alternativas que contribuam para o controle da doença e redução dos impactos causados pela pandemia. Dentre as principais frentes de trabalho, destacam-se a criação de testes para diagnóstico, de protocolos para tratamentos e as tentativas de produção de vacinas com índices satisfatórios de imunização. Evidentemente, essas e outras ações reforçam a necessidade de reconhecimento, investimento e valorização permanente do conhecimento científico.

Na sequência, ao longo do período de distanciamento social, diversas problemáticas que variam entre as ordens sociais, econômicas, políticas, psicológicas e educacionais, foram paulatinamente acometendo a população. Para Bittencourt (2020, p. 170), a pandemia de COVID-19 configura-se em mais uma ocorrência dizimadora “que exige a problematização

de nossa configuração hegemônica de Estado sob a égide do desajuste ultraliberal e da predominância dos interesses corporativos em relação aos sociais. Uma pandemia não é apenas um problema médico, mas também político”.

Com a atenção permanentemente voltada para tais circunstâncias amplas que, reconhecemos, impactam de maneira significativa a vida de todos, no projeto de pesquisa que disparou a produção deste texto, propomos a problematização de alguns efeitos causados pela pandemia de COVID-19 sobre a área da Educação, especialmente aqueles percebidos no ensino superior e, mais especificamente, no contexto da formação de futuras professoras (que ensinam Matemática). Isto é, professoras em processo de formação inicial de um curso de Pedagogia que, dentre suas atribuições posteriores à formatura, terão o processo de educação pela Matemática para os(as) alunos(as) da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, como uma das demandas da profissão.

Isso quer dizer que por “professoras que ensinam Matemática” pode-se entender as professoras que cursaram a Formação de Docentes (magistério) ou Pedagogia e que, embora não sejam licenciadas em Matemática, promovem o processo de ensino e aprendizagem dessa área na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para Nacarato e Moreira (2020), ela comumente tem uma formação alicerça na licenciatura em Pedagogia, “com reduzida carga horária voltada aos conteúdos específicos que compõem o currículo da escola básica. Essa formação lacunar requer que essa profissional esteja em constante participação em projetos de formação continuada, visando a superar tais lacunas” (Nacarato; Moreira, 2019, p. 2).

Nesse sentido – e a título de aprofundamento desta introdução –, lembramos a publicação da portaria número 343 do Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, que autorizou as instituições escolares a utilizarem os meios digitais para realização de atividades durante o período de distanciamento social ocasionado pelo novo Coronavírus.

No sentido de compreender os efeitos da pandemia e conseqüentemente do Ensino Remoto Emergencial sobre o processo formativo inicial de licenciandas do curso de Pedagogia com relação à Educação de maneira geral e da Educação Matemática em particular, operamos com o seguinte problema de pesquisa: como futuras professoras (que ensinam Matemática) têm operado com seu próprio processo formativo inicial no contexto da pandemia de COVID-19 no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia da UEMG/Ituiutaba?

Vale, portanto, reforçar a sinalização de que a pesquisa aqui apresentada está visceralmente ligada ao projeto maior de ampla envergadura, que engloba outras frentes de atuação, e que é intitulado “Vozes da Pandemia: a História Oral de Futuras Professoras (que Ensinam Matemática)” e, dentre outros aspectos, objetiva elaborar uma compreensão sobre o processo de formação inicial de professoras em formação de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre seus enfrentamentos cotidianos decorrentes do Ensino Remoto provocado pelo contexto da pandemia de COVID-19. Para Silva (2013), enfrentamentos cotidianos são:

[...] situações de ambientes humanos em constante transformação, envolvendo aspectos familiares, pessoais, de lazeres, profissionais, políticos, sempre alterados de acordo com cada indivíduo, ou seja, enfrentamentos envolvendo situações de determinado conhecimento, atividades rotineiras e trâmites escolares. Deste modo, entendemos que essas situações de enfrentamentos se traduzem em um movimento dinâmico, havendo uma reorganização das situações vividas por conta das escolhas cotidianamente apresentadas aos mesmos, que se fazem e refazem na vida cotidiana, e que se reconstróem a cada dia, a cada momento na vida de determinado indivíduo [...] (Silva, 2013, p. 10).

Neste sentido, para sua execução, por se tratar de uma empreitada que envolve seres humanos, como exigência institucional, o projeto maior que abriga esta proposta de trabalho foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, sob o número do parecer consubstanciado 4.938.554. Trata-se de um projeto operado com financiamento do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Edital PQ nº 10/2022. Inclusive, resultados relacionados às outras frentes de atuação do projeto podem ser conferidos nas seguintes pesquisas: Bernardes e Nunes (2023), Silva (2023), Souza e Tizzo (2023) e Costa, Carvalho e Tizzo (2023).

### **(De)Formação de professores(as): uma fundamentação possível**

Considerando as problematizações operadas em Tizzo (2019), inferimos que o processo (de)formação docente precisa ser promovido de maneira continuada, isto quer dizer que, em certa medida, os(as) professores(as) estão em um contínuo processo de formação desde o dia de seu nascimento, por conseguinte, suas experiências como aluno(a), bem como suas vivências no seu contexto sociocultural, conformam momentos em que eles(as) já refletiram sobre o significado de certas práticas de ensino ou simplesmente as absorveu. Logo, uma diversidade de educadores(as) e pesquisadores(as) concordam e sugerem que, ao longo do processo formativo, sejam consideradas e problematizadas as experiências trazidas

pelos(as) alunos(as) e que, em tal problematização, os(as) futuros(as) professores(as) tenham a possibilidade de compartilhar suas crenças e discutir sobre as consequências que elas podem ter no cenário escolar ou da sala de aula. Isto porque, compreendemos que adequadamente problematizados, os conhecimentos trazidos pelos(as) alunos(as), podem potencializar o entendimento dos futuros(as) docentes(as) sobre suas próprias concepções com relação à formação de professores(as) e favorecer a compreensão das práticas relacionadas diretamente com suas áreas de formação.

Neste contexto, ao falar em (de)formação de professores(as), mantemos atenção ao trabalho de Queiroz (2015), no sentido de que com essa expressão queremos defender um modo de compreensão sobre o processo de formação de professores(as) como um movimento que pode deslizar da essência, da definição à potência, como um devir plural. E, embora reconheçamos que possam ser atribuídos significados diferentes a cada palavra dependendo do contexto ou do leitor que a observa, falar (de)formação também tem a ver com a intenção de expor certo incômodo que algumas palavras relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional de professores(as) podem causar no(a) interlocutor(a), por exemplo: “formação”, uma palavra que traz explícita a ideia de forma, de formar segundo um modelo estabelecido previamente e se a essa expressão for atrelado o adjetivo “superior”, sentimos embrulhos no estômago. Formação superior, para nós, dita desse modo, induz à certa estupidez classista e ao preconceito (as palavras têm esse poder).

Nóvoa (2000), por exemplo, defende que essa formação passa por diferentes ciclos de vida, desde a experiência do(a) docente na condição de aluno(a) na educação de base, sua vivência proporcionada durante a licenciatura, bem como iniciante nos primeiros anos da profissão e conseqüentemente na formação continuada na qual esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente por meio da história.

Nesta linha de pensamento, Freire (2018) parte do princípio de que a formação de professores(as) é um processo sempre inacabado e, por isso, necessita buscar novos saberes, que possibilitem pensar na prática docente e no processo de ensinar e aprender. Para o autor, o exercício da docência centra-se na existência de uma prática educativa, onde temos de um lado o(a) professor(a) que “ensinando aprende” e do outro, o(a) aluno(a) que “aprendendo ensina”.

Em vista de tais considerações, outros tantos estudos desenvolvidos no âmbito da Educação (Matemática), como os de Shulman (1986); Souza et al. (1995); Silva (1999); Brown (1998); Baldino (1999); Geraldi, Fiorentini e Pereira (2001); Freire (2003); Fiorentini

e Oliveira (2013); Penteado (2004); Bovo (2004); Santos (2012) e Tizzo (2019), são exemplos de trabalho que acenam para uma concepção de formação de professores(as) que reconheça e valorize o desenvolvimento do(a) profissional docente como um movimento constante, isto é, não limitado ao desenvolvimento profissional. Os encontros diários nos diversos espaços que ocupamos vão constituindo um eu continuamente preparado a se reinventar, em que o processo de se formar é algo sempre inconcluso, em movimento incessante, provisório e contingente de forças em ação. O homem se constitui ao longo do tempo, por meio dos encontros com outros efeitos e a partir da ação de situações e circunstâncias que vêm ao seu encontro.

Sob essa perspectiva de formação se faz necessária uma diferenciação entre “processo formativo” e “processo formativo formal”, isto é, a formação se constitui como um processo que se dá em vários momentos de experiência de vida dos(as) professores(as), ou das pessoas de um modo geral e não somente no interior de cursos de formação. Em outras palavras, é possível encarar a formação de uma pessoa, ou de uma personalidade, como o resultado, não estático ou imutável, de experiências vividas de um processo cultural existencial. Assim, não há formação sem experiência e, portanto, o modo como os(as) professores(as) empreenderão suas práticas profissionais, não pode estar atrelada apenas aos processos formativos formais institucionalizados, conhecidos como formação inicial e formação continuada de professores(as).

Mantendo atenção a tais reflexões e com vistas à conexão desta problematização sobre o processo de formação de professores(as) com os objetivos propostos na pesquisa que disparou a escrita deste texto, registramos o lamento sobre a precarização do trabalho docente – acentuada durante o período de pandemia – relacionada à falta de estrutura e recursos para a realização das atividades remotas. Por precarização do trabalho docente, entendemos a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, sem oferecer as condições mínimas de trabalho, a ameaça constante de alterações salariais e a cobrança por resultados/adesão/interação de alunos(as) ao modelo de ensino vigente. Esses foram enfrentamentos cotidianos dos(as) professores(as) em atuação e em formação durante o período de Ensino Remoto Emergencial

Diante do exposto, não resta dúvidas de que o período pós-pandemia – ainda em sua efervescência – trouxe para os(as) professores(as) e alunos(as) uma nova realidade, onde a necessidade de (re)pensar as práticas pedagógicas é uma constante na vida do(a) profissional da educação que tenha como um de seus objetivos garantir um processo de ensino e

aprendizagem de qualidade e inclusivo por meio do trabalho com as tecnologias aplicadas à educação.

### **Fragmentos do itinerário metodológico mobilizado**

Com atenção à expectativa inicial do projeto de pesquisa que sustentou a produção deste texto, que consiste em elaborar uma compreensão sobre o processo de formação inicial de professoras em formação de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre seus enfrentamentos cotidianos decorrentes do Ensino Remoto Emergencial provocado pelo contexto da pandemia de COVID-19, o trabalho aqui exposto foi dirigido por uma investigação de caráter qualitativo por meio da metodologia de pesquisa História Oral, baseada nos pressupostos e fundamentos teóricos-metodológicos negociados e colocados em ação nas pesquisas da área de Educação Matemática.

Segundo Garnica (2007), assumir a História Oral como metodologia qualitativa de pesquisa científica, implica não buscar trabalhar com a possibilidade de afirmação ou contestação de uma hipótese inicialmente levantada; tampouco propor a imparcialidade do pesquisador quanto ao tratamento atribuído aos dados da pesquisa, já que este analisará segundo suas vivências, experiências, bem como pela lente dos autores de seu referencial teórico. Compreendemos também, que os mesmos dados trabalhados nessa pesquisa poderiam ser, por outros pesquisadores, ressignificados e, desta forma, elaboradas outras compreensões. Outro aspecto relevante é que não buscamos uma totalização, ou uma generalização a partir dos resultados encontrados. Isto significa dizer, que compreendemos a metodologia diretamente ligada à necessidade da pesquisa, ou seja, a metodologia não está pronta, sacralizada em trabalhos desenvolvidos anteriormente, nosso pressuposto qualitativo considera que a metodologia deve se adaptar as necessidades da pesquisa.

A História Oral na Educação Matemática como uma metodologia em trajetória, pode funcionar como um catalisador, um mobilizador, um estimulador dos pensamentos e práticas implementadas em cada pesquisa. Isso sugere uma ideia de que a História Oral na Educação Matemática, só pode ser compreendida como método, apenas se tal designação for compreendida de modo livre, como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (Larrosa, 1994, p. 37). Reiteramos que não compete à pesquisa se adaptar às exigências de um método rígido e fixo, ao contrário, na História Oral colocada em ação na Educação Matemática, preza-se pela flexibilidade de modo que as



estratégias e procedimentos se adaptem às necessidades da investigação, expondo-se a matérias de toda natureza, desde que o propósito seja ampliar as possibilidades de problematização e compreensão da temática pesquisada. Isso é a metodologia: o estudo e adaptação de estratégias e a articulação com teorias também flexíveis.

A cópia, a enunciação efêmera e o recurso à autoridade participam ativamente na criação de uma série de disposições – princípios – que fundam compreensões e, visceralmente, acabam por identificar um modo próprio de proceder, argumentar, justificar e gerar o “novo”: a teorização e a metodologia resultantes de uma digestão longa, tortuosa, artesanal, atenta e compartilhada que defendemos como autêntica (Garnica, 2013, p. 35 e 36).

Como sublinhado Garnica (2007), ainda que a História Oral não seja uma metodologia somente utilizada em pesquisas que tenham o caráter historiográfico, ao usar a História Oral também concorda-se que o pesquisador se aproxima de questões historiográficas, isto é, da prática de escrever história, isto porque, reconhecemos que uma das funções da História Oral é, intencionalmente, constituir fontes históricas, inclusive, é por essa razão que as pesquisas que exercitam a metodologia da História Oral, se propõem em tornar públicos, na íntegra, os documentos que foram constituídos.

Neste sentido, julgamos de modo significativo, a apresentação da concepção de História que defendemos e que conseqüentemente compõe a pesquisa neste artigo apresentada, isto é, a História não é uma narrativa singular, a História é uma relação entre narrativas. Portanto, o que as investigações que mobilizam a História Oral no contexto da Educação Matemática buscam constituir, são versões plausíveis sobre histórias do tempo presente sobre um passado, ao considerar uma diversidade de fontes.

Em um projeto de pesquisa na perspectiva da História Oral e Educação Matemática, inicialmente, depois da definição da questão norteadora da investigação – que, invariavelmente, apresenta as primeiras compreensões relacionadas à temática por parte do pesquisador –, inicia-se uma investigação preliminar sobre os documentos e pesquisas que versem sobre o assunto das entrevistas a serem registradas para, em seguida, propor uma pré-seleção dos depoentes, realizar e registrar as entrevistas e, posteriormente, avançar na pesquisa com o tratamento dessas entrevistas, com o propósito de torná-las fontes históricas e de análise dos aspectos que norteiam a pesquisa.

Apresentadas essas considerações, para o desenvolvimento da pesquisa que objetivou elaborar uma compreensão sobre o processo de formação inicial de professoras em formação de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre seus enfrentamentos cotidianos decorrentes

do Ensino Remoto Emergencial provocado pelo contexto da pandemia de COVID-19, além da análise de diferentes estudos relacionados ao período de isolamento social, realizamos entrevistas com as discentes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Ituiutaba,, que cursaram as disciplinas Conteúdo e Metodologia de Matemática I e II durante os anos de 2020 e/ou 2021 e/ou 2022. Tais entrevistas foram realizadas na perspectiva da História Oral pelas possibilidades de interpretação latentes a esta perspectiva metodológica e por favorecerem, em certo sentido, a compreensão de diversos aspectos ligados ao processo formativo das colaboradoras e o encadeamento de acontecimentos relacionados à experiência. Reiteramos que a História Oral é um meio em potencial de exploração da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa.

Vale sinalizar com isso, como lembrado por Martins-Salandim (2012), nos trabalhos que elegem a História Oral como metodologia de pesquisa, todas as fontes são consideradas legítimas e não há hierarquização entre essas legitimidades. Nas pesquisas que mobilizam essa metodologia na Educação Matemática, por exemplo, não vislumbramos as potencialidades da História Oral na autossuficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas no caráter qualitativo que as fontes orais podem incorporar à investigação, possibilitando, desta forma, uma ampliação das compreensões sobre a temática pesquisada.

Para o encaminhamento da proposta de pesquisa, lançamos mão dos procedimentos comuns à metodologia da História Oral, seguindo os protocolos de pesquisa – com profunda reflexão ética – que têm sido negociados entre os(as) pesquisadores(as) que aderem a esta perspectiva como uma possibilidade metodológica em potencial para pesquisas e estudos em Educação Matemática. Como assinala Martins-Salandim (2012), embora esses protocolos não sejam rigidamente aplicados seguindo um mesmo padrão de forma estática, ficam estabelecidos alguns procedimentos, relativamente estáveis e que foram trilhados ao longo do plano de desenvolvimento do trabalho ora apresentado, “têm sido frequentes: seleção dos depoentes, elaboração de um roteiro para entrevistas, entrevistas gravadas e/ou filmadas, transcrição das entrevistas, textualização, conferências, assinatura de carta de aceite pelos depoentes e análise” Martins-Salandim (2012, p. 26).

Em vista das estratégias propostas para a contemplação dos objetivos sinalizados nesta pesquisa e a título de finalização desta seção do texto, vale sinalizar que o coordenador do projeto de pesquisa descrito, autor deste texto, é docente efetivo da UEMG, Unidade Ituiutaba, vinculado ao curso de Pedagogia, e atua como responsável pelas disciplinas Conteúdo e Metodologia de Matemática I e II do referido curso de graduação.

## **Uma teia de significados e resultados possíveis**

Como resultados da pesquisa que objetivou elaborar uma compreensão sobre o processo de formação inicial de professoras em formação de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre seus enfrentamentos cotidianos decorrentes do Ensino Remoto provocado pelo contexto da pandemia de COVID-19, pode-se sinalizar a composição de uma cartografia dos efeitos que o período de isolamento social teve/tem sobre professores(as) (que ensinam Matemática) em processo de formação inicial. As narrativas produzidas refletem que os(as) docentes e discentes que tiveram o retorno das atividades de forma remota, foram sendo desafiados diariamente com a utilização de plataformas que não utilizavam anteriormente, preparação de aulas e materiais em um curto espaço de tempo, exigindo, em muitas circunstâncias, a apropriação autônoma de conhecimentos e habilidades. Os(as) docentes, especificamente, precisaram – ainda que muitas vezes, sem formação/instrução apropriada – auxiliar os(as) discentes no processo de utilização das plataformas e, quando se trata da educação básica, ainda precisavam lidar com a resistência de alguns pais sobre a realização das atividades remotas ou acerca da quantidade de atividades (Machado, 2020).

Essa nova conjuntura por meio da qual as atividades acadêmicas passaram a ser desenvolvidas, invariavelmente trouxe impactos na área educacional, especialmente no trabalho docente e, conseqüentemente, no processo de formação inicial de futuros(as) professores(as), que passaram a operar com circunstâncias distintas daquelas do ensino presencial dos cursos de licenciatura que necessitaram se adaptar a uma nova própria realidade e, também, às atuais configurações das escolas da rede básica de ensino. Houve necessidade de adequação, por exemplo: nas disciplinas, nos estágios e nas práticas de ensino. Normanha (2020, p. 01) destaca que:

[...] a necessidade de isolamento físico e o conseqüente fechamento das instituições de ensino impactaram na organização do trabalho docente e nas dinâmicas familiares e na redefinição das relações entre professores e suas respectivas instituições de ensino. Há que se ressaltar que estas relações são experimentadas de maneira distinta quando se observa o ensino público e o ensino privado, bem como quando se toma como referência os diferentes níveis de ensino. Atenta-se também para o fato de que nem todas as instituições adotaram o regime de ensino à distância, optando, entre outras medidas, pela antecipação das férias ou recesso escolar.

A implementação das atividades de ensino de forma remota trouxe para o centro do debate político e científico, uma temática que há tempo tem sido foco de preocupação dos profissionais ligados à área educacional, que é a utilização das tecnologias como meio para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ainda que tal demanda se avizinhasse, a emergência excepcional de sua implementação, impossibilitou que os(as) docentes e discentes tivessem tempo suficiente para acompanhar – e mesmo propor – cursos de capacitação. Ao contrário, em tal conjuntura, esses(as) profissionais se encontraram diante da exigência de aprender, experimentar e explorar formas de utilizar as tecnologias e suas ferramentas em seus contextos de atuação. Sobre essa questão, Lethícia, uma das discentes entrevistadas durante a pesquisa que apresentamos neste texto, reporta o seguinte:

Outro fator que acho que tenha impactado, foi migrar para o Ensino Remoto Emergencial. Nós tivemos uma semana de aula e logo começou a pandemia e, então, tanto nós alunos quanto os professores, enfrentamos dificuldades, tanto para mexer na plataforma, quanto em relação à conexão da internet e a questão que acho que influenciou bastante, foi o ambiente. (Lethícia, entrevista realizada 10 de agosto de 2023).

Aliás, as circunstâncias que envolvem as dificuldades com o manejo das tecnologias podem ser observadas nos depoimentos obtidos por meio da pesquisa e pela análise do trabalho de Rocha et al (2020), como o enfrentamento que prevaleceu quando comparado com as demais situações sinalizadas relacionadas ao período de Ensino Remoto Emergencial. É preciso salientar: isso quando o desafio do uso das tecnologias não é extrapolado por outro elemento importante, isto é, a disponibilidade e acesso aos recursos tecnológicos, por exemplo, computador, microfone, celular, tablete, internet, dentre outros acessórios indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Isto quer dizer, como sinaliza Marcon (2020, p. 85), que a adesão dos(as) professores(as) ao uso de tecnologias para manutenção das atividades escolares perpassa o processo de inclusão digital que requer, dentre outros aspectos, “acesso aos artefatos tecnológicos da cultura digital, empoderamento, fluência, autoria e exercício da cidadania em rede”. Giovanna, discente também entrevistada durante a pesquisa, sinaliza o que segue:

Quando chegou o Ensino Remoto não tinha computador, não tinha *notebook*, tinha só o celular. Pensei: gente, com o celular eu não consigo estudar, por mais que ele seja um meio bom de pesquisa e tudo mais. Mas, para fazer um curso ou alguma coisa assim, vocês sabem que é um pouco complicado. Então, pensei: como é que vou fazer? (Giovanna, entrevista realizada 10 de setembro de 2023).

Nos estudos de produções relacionadas ao trabalho docente, bem na análise das narrativas produzidas a partir dos depoimentos gerados pela pesquisa apresentada neste artigo, é possível observar que um enfrentamento recorrente dos(as) docentes durante a vigência do período de Ensino Remoto Emergencial se relaciona ao fato de professores(as) não ministrarem suas aulas de modo síncrono, ao contrário, segundo os relatos que pudemos coletar em entrevistas durante os períodos citados, havia a recorrência de professores(as) que preparavam suas atividades, enviavam – ou, em alguns casos imprimiam-nas – e as entregavam para os(as) alunos(as) realizarem em suas casas. Essa demanda gerada a partir da dificuldade de manejo com as tecnologias como instrumental para operar suas aulas, gerou um aumento exponencial da carga horária de trabalho dos(as) docentes.

Merece destaque também as dificuldades de utilização de aplicativos e *softwares* de edição de texto, de construção de tabelas e edição de imagens, *uploads* de arquivos, envio de arquivos e manuseio de pastas digitais. Tais tarefas podem até ser consideradas como básicas, ou elementares no campo da informática, entretanto, no contexto de realização da pesquisa, ainda estão ausentes na compreensão dos(as) professores(as) em formação.

Considerando ainda essas sinalizações que tratam das dificuldades de acesso e empregos dos aparatos tecnológicos, o período vivido durante os anos de pandemia de COVID-19, jogou luz sobre o abismo existente – que lamentavelmente ainda existe – entre o(a) pedagogo(a) e a utilização de materiais relacionados às tecnologias para a operação de seus afazeres pedagógicos. Ainda que sejam consideradas as pesquisas nas áreas de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que de modo recorrente expõem essa problemática e buscam modos para mitigar e/ou contribuir para a compreensão e superação dos impactos da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem em processos de formação de professores(as), é possível verificar que o caminho a ser percorrido ainda é longo. Em linhas gerais, isso quer dizer que não é suficiente o oferecimento e disponibilização de aparatos tecnológicos ao(à) professor(a), se os aspectos didático metodológicos a partir dos quais aqueles serão utilizados não forem trabalhados e problematizados.

Diversas pessoas – especialmente os(as) professores(as) em formação – pela desigualdade financeira não tinham condições e nem quem disponibilizasse o acesso digital para que os estudos prosseguissem. Inclusive, por essa razão, como podemos observar nas estatísticas do curso em análise ao longo da pesquisa aqui apresentada, durante o período de Ensino Remoto Emergencial muitos estudantes foram levados ao trancamento de seu curso,

até que as aulas retornassem ao presencial. Algumas dessas licenciandas contaram com o apoio de suas famílias, que não necessariamente possuíam condições financeiras para comprar os materiais necessários, mas que se empenharam para que os(as) discentes conseguissem prosseguir com os seus estudos como revela a narrativa da discente Giovanna:

[...] tive uma família que me apoiou demais nessa época, porque não estava trabalhando. Como que conseguiria comprar alguma coisa, mas a minha mãe falou assim: não, a gente vai ter que comprar um *notebook*. Na época esses meios estavam muito caros, eles encareceram muito por conta da pandemia, deveriam fazer ao contrário, que o correto seria baixar os preços, mas estavam muito caros na época, mas juntou a minha mãe, meu pai, minha avó, para poder pagar e ainda parcelou em 12 vezes. Mas, a gente conseguiu comprar e fazer as aulas do curso por meio do *notebook*, mas fiquei pensando que para mim já era difícil, imagina aquelas pessoas que não teriam condições de comprar *notebook* ou até mesmo um celular melhor para poder assistir as aulas. (Giovanna, entrevista realizada 10 de setembro de 2023).

Acreditamos que o período de Ensino Remoto Emergencial tornou imperativa a necessidade de os processos de formação de professores(as) – inicial e continuada – inserirem em seus programas, de modo efetivo e urgente, a discussão sobre a problemática da tecnologia em seu *corpus* de pesquisa, considerando-a não apenas como um recurso didático de um método possível, mas, além disso, como abordagens *epistemológicas*, *metodológicas* e *histórico-sociais*.

Vale lembrar, como refletido por Arruda (2020, p. 260), os desafios docentes e discentes continuam, já que “não há certeza sobre a trajetória desse vírus ou quando novos tipos de doenças podem atrapalhar os padrões estabelecidos na educação. Claramente, as escolas precisam embarcar em novos planos para os próximos anos”.

Outra circunstância digna de nota trata-se das condições de trabalho impostas aos(as) docentes e discentes de maneira repentina e, em certa medida, violenta, e que se refere às questões socioemocionais e de saúde mental, como: estresse, ansiedade, frustração, sobrecarga de trabalho, dentre tantas outras. Nesse sentido, defendemos de antemão que a organização dos afazeres docentes e discentes durante o período de distanciamento social, na continuidade das atividades de forma remota e, posteriormente, no retorno das atividades presenciais, necessita ser monitorada e ambos, professores(as) e alunos(as), carecem ser amparados(as), sobretudo, em função da preservação de sua saúde.

Diante de tal cenário, Silva et al (2020), lembra que o adoecimento dos(as) professores(as) atuantes e em processo de formação, origina-se especialmente quando não obtêm êxitos nas metas e pressões impostas pelas instituições de ensino. Para o autor, é

necessário que o uso das tecnologias transcenda “a educação bancária de difusão de conhecimentos, devendo ser criados espaços de participação, reflexão dialógica, desenvolvendo o raciocínio clínico, crítico, diferenciado” (Silva et al., 2020, p. 03). E de modo extensivo, considerando os dados obtidos a partir de situações de entrevista com professoras em processo de formação inicial, é possível observar tais impactos também presentes nos afazeres cotidianos das alunas, como exposto no trecho a seguir, extraído da narrativa produzida a partir da entrevista com a discente Lethícia, que afirma:

Então, sim, acredito muito que em questões, principalmente psicológicas, isso tenha me afetado muito, principalmente quando contrai Covid, as coisas estavam bem feias aqui na cidade e não fiquei bem, tinha a faculdade para pensar e tentar ficar bem para continuar dando certo os estudos. (Lethícia, entrevista realizada em 10 de agosto de 2023).

A título de finalização desta seção de resultados e discussões da pesquisa desenvolvida e apresentada neste texto, vale a sinalização de que apesar de o Ensino Remoto Emergencial, operado durante a pandemia de COVID-19, no cenário da formação inicial de professoras (que ensinam Matemática) analisado, trazerem algumas dificuldades, não foram apenas os enfrentamentos cotidianos de ordem negativa os expostos pelas discentes entrevistadas, como pode ser observado nas narrativas das licenciandas Lethícia e Maria Tereza:

De certo modo, o Ensino Remoto trouxe algumas contribuições para a minha formação como pedagoga. Não foram só coisas ruins, um exemplo disso é trazer a internet a meu favor para buscar novas metodologias, novas formas de trabalhar, até mesmo um jeito novo de estudar, porque sempre fui muito focada em utilizar o papel para estudar e aí tive que me adaptar à internet e, claro, contribuindo, e enriquecendo a minha formação. (Lethícia, entrevista realizada 10 de agosto de 2023).

Como disse, para mim foi uma boa escolha, porque nós não paramos, e nem ficamos sem estudar, então consegui me adaptar. Sou muito de estudar sozinha, então foquei mais. Tive outras possibilidades também nesse momento, por exemplo, tive a monitoria voluntária e a remunerada também, comecei a minha iniciação científica, o PIBIC, então, foi algo limitado, mas acho que foi bom. (Maria Tereza, entrevista realizada 29 de setembro de 2023).

Ou seja, no contexto de um curso de licenciatura em Pedagogia, oferecido integralmente na modalidade presencial, como é o caso do curso oferecido pela UEMG, o período de Ensino Remoto Emergencial exigiu uma adaptação forçada de modo que tanto os(as) professores(as) formadores(as), quanto os(as) discentes do curso permanecessem ativos(as) em suas atividades acadêmicas. Entretanto, apesar das dificuldades de ajustamento

desta exigência, em síntese, a avaliação das licenciadas entrevistadas é de que os ensinamentos e aprendizagens do período foram válidos para o processo formativo, já que os enfrentamentos cotidianos lhes ensinaram a adaptar suas aulas para uma possível eventualidade semelhante ao impacto causado pelo Ensino Remoto Emergencial, derivado do isolamento social, provocado pela pandemia de COVID-19. A título de exemplo de tais arranjos necessários, foram citados: ministrar aulas por via remota, preparar atividades com brincadeiras para crianças, organização para aulas menos abstratas, mais dinâmicas e mais divertidas, para que os(as) alunos(as) não percam o interesse estudando mesmo que seja por via remota.

### **Para não concluir, mas finalizando...**

Nesta empreitada que pretendeu elaborar uma compreensão sobre o processo de formação inicial de professoras em formação de um curso de licenciatura em Pedagogia sobre seus enfrentamentos cotidianos decorrentes do Ensino Remoto provocado pelo contexto da pandemia de COVID-19, ambicionamos delinear uma pesquisa que não fosse fixa, mas construída a cada dia, por meio de atribuições de significados dados a ela. Desta forma, não buscamos um fim ou, de outro modo, uma investigação conclusiva, mas um traçado necessariamente aberto, que visa mapear as diferentes percepções de professoras (que ensinam Matemática) em processo de formação inicial sobre seus enfrentamentos em relação a tal processo durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19.

O estudo apresentado brevemente neste resumo não encerra a discussão sobre a temática, até porque esta intenção não fez/faz parte do horizonte dos afazeres que nos vemos imersos ao longo da pesquisa. Portanto, de modo provocativo fechamos momentaneamente este trabalho, pois defendemos que fazer perguntas, criar problemas e produzir problematizações, embora pareça desconcertante, não se restringe necessariamente a uma imperfeição ou vício de estilo, todavia tem a ver com um interesse em compreender e exercitar o modo como operamos o trabalho investigativo, isto é, como um processo no qual o início e o fim podem ser rejeitados, pois podem ser opressivos, violentos e lineares. Nos interessamos por questionamentos, ainda que não sejam respondidos, pelo menos não agora, não aqui. As problematizações produzem fissuras que abrem caminhos e estilhaçam as certezas claras e razoáveis. Neste sentido, esse trabalho trouxe à luz memórias de



TIZZO, V. S.

acontecimentos reais e suas consequências, a intenção aqui foi produzir um significado possível que, quem sabe, poderá vibrar em outras novas frequências em outras novas futuras empreitadas.

### **Agradecimentos**

À UEMG pelo apoio, por meio da bolsa de Pesquisador do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ), edital 10/2022, com financiamento da UEMG.

### **Referências**

ARRUDA, P. E. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275.

BALDINO, R. R. Pesquisa-Ação para formação de professores: leitura sintomal de relatórios. In: Bicudo, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.

BERNARDES, G. M. S.; NUNES, E. M. R. **Vozes da Pandemia: as Habilidades Socioemocionais na Formação de Professoras (que ensinam Matemática)**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, 2023.

BITTENCOURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, mar./abr. 2020, p. 168-178.

BOVO, A. A. **Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação**. 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

BROWN, T. Memories are made of this +. **Chreods**, v. 13, sep./oct.1998

CARVALHO, W. R. G.; et al. A pandemia de COVID-19 e o distanciamento social como forma de redução da velocidade de disseminação da doença. In: Pereira, B. B.; Limongi, J. E.; da Silva, V. P. **Investigações em Saúde Coletiva**, 1ed. Monte Carmelo: Editora FUCAMP, 2020. p. 133-149.

COSTA, R. A. da; CARVALHO, S. A.; TIZZO, V. S. Mulheres Que Ensinam Matemática: por uma educação antirracista. In: SOUZA, A. C. de *et al* (Org.). **Entre Saberes e Fazeres: contributos acadêmicos e sociais da pesquisa educacional**. Monte Carmelo: Fucamp, 2023. p. 107-129. Disponível em: <[https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2023/05/Livro\\_UEMG\\_Pedagogia-3.pdf](https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2023/05/Livro_UEMG_Pedagogia-3.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 56<sup>o</sup> ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, M. (Org.). **Grupo: Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. Série Seminários. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

GARNICA, A. V. M. Um Ensaio Sobre História Oral: considerações teórico metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. **Revista Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 27-49, 2<sup>o</sup> semestre, 2007.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **ALEXANDRIA**, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 35-60, abr. 2013.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 08, n.1, 2020, p. 58-68.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020, p. 80-103.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G. A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 69, p. 767-791, 2019.

NORMANHA, R. A epidemia da precarização: quarentena, EaD e trabalho docente **Revista Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, s/v, s/n, abril 2020, s/p.

NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PENTEADO, M. G. Redes de Trabalho: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. In: BICUDO, M. A. V. & BORBA, M. C. (Org.). **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 283- 295.

QUEIROZ, S. M. **movimentos que permeiam o dever professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

ROCHA, F. S. M. et al. O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 58–82, 2020.

TIZZO, V. S.

SANTOS, J. R. V. **Legitimidades Possíveis para a Formação Matemática de Professores de Matemática** (Ou: Assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). 2012. 346f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n.2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, A. A. da. **Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos**. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SILVA, A. F. da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020, p. 1-4.

SILVA, M. G. P. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 297-313.

SILVA, M. M. **Vozes da Pandemia: a História Oral de Futuras Professoras (que Ensinam Matemática) Sobre Seus Enfrentamentos Durante o Ensino Remoto**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, 2023.

SOUZA, A. C. C. et al. Novas Diretrizes para a Licenciatura. **Temas e Debates**, Sbem, v. 8, n. 7, p. 41-65, 1995.

SOUZA, A. M. B.; TIZZO, V. S. Vozes da Pandemia: a história oral de uma intérprete e um professor (que ensina matemática) para crianças surdas. In: SOUZA, A. C. de *et al* (Org.). **Entre saberes e fazeres: contributos acadêmicos e sociais da pesquisa educacional**. Monte Carmelo: Fucamp, 2023. p. 79-106.

TIZZO, V. S. **A Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.