

JHONATAN LUAN DE ALMEIDA XAVIER

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE
AUTONOMIA E INOVAÇÃO: UM ESTUDO COM DOCENTES DOS
ANOS INICIAIS DA SEMED/MANAUS NO CONTEXTO DA COVID-19**

Manaus/AM

2026



JHONATAN LUAN DE ALMEIDA XAVIER

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE
AUTONOMIA E INOVAÇÃO: UM ESTUDO COM DOCENTES DOS
ANOS INICIAIS DA SEMED/MANAUS NO CONTEXTO DA COVID-19**

Tese apresentada ao Doutorado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para obtenção do título de Doutor em Ensino Tecnológico, sob orientação da Profª Drª. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

**MANAUS - AM
2026**



Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

- X3p Xavier, Jhonatan Luan de Almeida.
Práticas pedagógicas a partir dos conceitos de autonomia e inovação:
um estudo com docentes dos anos iniciais da Semed/Manaus no contexto
da Covid-19 / Jhonatan Luan de Almeida Xavier. – Manaus, 2026.
263 p. : il. color.
- Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus*
Centro, 2026.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.
1. Práticas pedagógicas. 2. Formação de professores. 3. Covid-19. 4.
Inovação. 5. Automação. I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de. (Orient.) II.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III.
Título.

CDD 371.33

JHONATAN LUAN DE ALMEIDA XAVIER

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE AUTONOMIA E
INOVAÇÃO: UM ESTUDO COM DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA
SEMED/MANAUS NO CONTEXTO DA COVID-19**

Tese apresentada ao Doutorado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Doutor em Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovado em: 07 / 04 / 2026



Documento assinado digitalmente
ANA CLAUDIA RIBEIRO DE SOUZA
Data: 01/05/2026 06:19:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Presidente (IFAM/CMC)



Documento assinado digitalmente
LUCILENE DA SILVA PAES
Data: 01/05/2026 06:57:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Lucilene da Silva Paes
Membro Interno (IFAM/CMC)

Maria Rutimar de Jesus Belizario

Profª. Drª. Maria Rutimar de Jesus Belizario
Membro Interno (IFAM/CMC)



Documento assinado digitalmente
RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA
Data: 28/04/2026 13:41:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Rita Esther Ferreira de Luna
Membro Externo (SEMED/MAO)



Documento assinado digitalmente
CAROLINA BRANDAO GONCALVES
Data: 23/04/2026 16:07:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Carolina Brandão Gonçalves
Membro Externo (UEA)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho nasceu de uma colaboração presencial e virtual de muitas pessoas, nenhum agradecimento poderia expressar minha real gratidão a todas elas, mas vou tentar fazê-lo por meio dessas palavras.

Agradeço, especialmente, à Dra. Ana Cláudia, minha orientadora, por ter apostado na pesquisa desde o princípio, conduzindo e apontando as possibilidades para seu sucesso, minha gratidão por toda a paciência, zelo e atenção com a pesquisa e também com o estudante e ser humano Jhonatan.

Da mesma forma, agradeço aos membros da banca, pela disponibilidade e análise crítica da tese.

Por seguinte, agradeço aos docentes, que gentilmente participaram da pesquisa, em todas as etapas, desde as entrevistas remotas, até as etapas presenciais, sem vocês e seu compromisso não seria possível obter os resultados e refletir sobre os textos produzidos, espero que vocês se sintam representados nos escritos dessa tese.

À todas as amigas e amigos que ajudaram com ações, palavras e companheirismo durante a jornada, no PPGET, agradecimentos especiais aos amigos Eder e Horácio, obrigado por estarmos juntos, meus amigos, vocês são fantásticos.

Família, sem vocês nada seria possível, obrigado, mãe, pai e irmãs pelo cuidado de sempre, em todos os momentos.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente para o sucesso da pesquisa com palavras de incentivo e desejos de sucesso, mesmo as pessoas que passaram pelo caminho momentaneamente, mas que desejaram o sucesso da pesquisa.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos. (Isaac Newton).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar o percurso das práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus, no período do ensino remoto ocasionado pelo contexto pandêmico da covid-19, no período de fevereiro de 2020 a agosto de 2021, na perspectiva de processos para eficácia da formação de docentes. Como objetivos específicos, delineamos quatro, a saber: a) Conhecer o contexto da cidade de Manaus e da Secretaria Municipal de Educação no momento da pandemia entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021; b) Analisar como práticas pedagógicas que os docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus relatam ter utilizado durante o ensino remoto nos anos iniciais do ensino contribuíram para o processo de reflexão sobre a construção da sua prática educativa; c) Identificar de que maneira recursos tecnológicos influenciaram as práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus; d) Elaborar o produto educacional “Curso Inovação e autonomia na docência”. A tese apresenta o seguinte problema de pesquisa: Qual a interferência do ensino remoto nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Manaus do Ensino Fundamental I? Diante dessa problemática, defendemos a seguinte tese: As práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Manaus do Ensino Fundamental foram ressignificadas a partir do uso das tecnologias educacionais digitais durante o período da pandemia. Acerca da metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, mediante enfoque fenomenológico e, para análise dos dados, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD). A coleta dos dados ocorreu de 19 de setembro de 2022 a 18 de abril de 2023, por meio da disponibilização de formulário *on-line* para docentes da Semed/Manaus, além da realização de um grupo focal para solidificar os resultados obtidos durante o período de isolamento social. Para que pudéssemos analisar a complexidade de uma prática pedagógica, alicerçamos nossa pesquisa em conceitos como inovação e autonomia, conceitos que foram revelados através da ATD. Os resultados foram expressos em três metatextos, que buscaram refletir o pensamento dos docentes em suas respostas ao questionário. Entre os dados obtidos, podemos destacar a indicação de uma forte interferência das tecnologias digitais para elaboração de práticas pedagógicas, conforme o isolamento social se tornava recorrente, acontecia um intenso processo de reflexão entre os docentes, o que resultou em novas formas de ver a profissão e de entender o uso das tecnologias em suas atividades do cotidiano. Além disso, os docentes revelaram que as formações continuadas com temas relacionados à tecnologia necessitam ser disseminadas amplamente em seus processos formativos e que sejam interdisciplinares. Como produto educacional, foi desenvolvido o “Curso *on-line* e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência”, uma proposta de curso para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, armazenada em uma plataforma de acesso gratuito.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Formação de professores; Covid-19; Inovação; Autonomia.

ABSTRACT

This research aims to analyze the trajectory of pedagogical practices among Elementary School I teachers at SEMED/Manaus during the remote teaching period necessitated by the COVID-19 pandemic (February 2020 to August 2021). The study focuses on processes for effective teacher training. Four specific objectives were established: a) to understand the context of the city of Manaus and its Municipal Department of Education during the pandemic; b) to analyze how pedagogical practices reported by teachers during remote teaching contributed to reflective processes regarding their educational practice; c) to identify the influence of technological resources on these pedagogical practices; and d) to develop the educational product "Innovation and Autonomy in Teaching." The central research problem asks: How did remote teaching interfere with the pedagogical practices of early-year elementary teachers in Manaus's municipal school network? The study argues that these practices were redefined through the integration of digital educational technologies during the pandemic.

The methodology employs a qualitative approach with a phenomenological focus, utilizing Discursive Textual Analysis (DTA) for data processing. Data collection occurred between September 19, 2022, and April 18, 2023, through online questionnaires and a focus group designed to consolidate findings from the social isolation period. Grounded in the concepts of innovation and autonomy, the results were expressed through three metatexts. Findings highlight a significant impact of digital technologies on pedagogical design as social isolation persisted, leading to new professional perspectives and a deeper understanding of daily technological use. Furthermore, teachers indicated that continuing education programs involving technology must be interdisciplinary and widely disseminated. The resulting educational product is the online course and orientation guide "Innovation and Autonomy in Teaching," hosted on a free-access platform.

Keywords: Pedagogical practice; Teacher training; Covid-19; Innovation; Autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Questões do formulário online realizado com os docentes da SEMED/Manaus | 80 |
| Quadro 2 - Categorias encontradas definidas a posteriori | 86 |
| Quadro 3 - Categorias e metatextos oriundos delas | 88 |
| Quadro 4 - Teses com a temática “Inovação e práticas pedagógicas” | 128 |
| Quadro 5 - Teses com a temática “Autonomia e professores” | 134 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Cartaz de divulgação da campanha “Nem um a menos” | 52 |
| Figura 2 - Teste de áudio em estúdio de podcast | 180 |
| Figura 3 - Gravação dos episódios | 181 |
| Figura 4 - Roda de conversa na primeira aplicação do produto | 183 |
| Figura 5 - Página inicial do curso | 195 |
| Figura 6 - Seções do curso | 195 |
| Figura 7 - Docentes realizando o curso online | 196 |
| Figura 8 - Final das atividades do turno matutino | 201 |
| Figura 9 - Atividades no turno vespertino | 202 |
| Figura 10 - Roteiro do Grupo Focal | 211 |

Lista de gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Áreas de graduação dos docentes participantes | 81 |
| Gráfico 2 - Levantamento da faixa etária dos docentes participantes | 82 |
| Gráfico 3 - Zonas distritais das escolas dos participantes da pesquisa | 83 |
| Gráfico 4 - Etapas de atuação dos participantes da pesquisa no ano de 2020 | 84 |
| Gráfico 5 - Etapas de atuação dos participantes da pesquisa no ano de 2021 | 84 |
| Gráfico 6 - Resposta à questão 2 da seção eixo conceitual | 186 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 7 - Resposta à questão 4 da seção eixo conceitual | 187 |
| Gráfico 8 - Resposta à questão 8 da seção eixo pedagógico | 187 |
| Gráfico 9 - Resposta à questão 11 da seção eixo pedagógico | 188 |
| Gráfico 10 - Resposta à questão 15 da seção eixo comunicacional | 188 |
| Gráfico 11 - Resposta à questão 16 da seção eixo comunicacional | 189 |
| Gráfico 12 - Resposta à questão 1 da seção eixo conceitual | 205 |
| Gráfico 13 - Resposta à questão 5 da seção eixo conceitual | 205 |
| Gráfico 14 - Resposta à questão 8 da seção eixo pedagógico | 206 |
| Gráfico 15 - Resposta à questão 10 da seção eixo pedagógico | 206 |
| Gráfico 16 - Resposta à questão 13 da seção eixo comunicacional | 207 |
| Gráfico 17 - Resposta à questão 16 da seção eixo comunicacional | 207 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Quantitativo de alunos SEMED MANAUS 1978 - 1990 | 31 |
| Tabela 2 - Quantitativo de alunos SEMED MANAUS 1991 - 1996 | 31 |
| Tabela 3 - Quantitativo de estudantes SEMED MANAUS 1997 - 2001 | 31 |
| Tabela 4 - Relação dos componentes do comitê ad hoc | 222 |
| Tabela 5 - Resultados obtidos no eixo conceitual | 224 |
| Tabela 6 - Resultados obtidos no eixo pedagógico | 226 |
| Tabela 7: Resultados obtidos no eixo comunicacional | 229 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| DOM | Diário Oficial do Município de Manaus |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| OPAS | Organização Pan-Americana de Saúde |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Introdução..... | 13 |
| CAPÍTULO I - Contextualizando o ensino remoto no período de 2020 a 2021 na rede pública municipal de educação de Manaus/AM | 21 |
| 1.1 Breve contexto da cidade de Manaus no período pandêmico entre fevereiro de 2020 a agosto de 2021 | 21 |
| 1.2 Perspectivas históricas sobre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus | 29 |
| 1.3 O antes: ensino presencial | 33 |
| 1.4 Durante: ruptura na orientação da forma de ensinar e aprender, 2020, um ano de mudança | 44 |
| 1.5 2021: Voltamos mesmo ao normal? | 53 |
| CAPÍTULO II Práticas pedagógicas com docentes da SEMED: Pesquisas investigativas e seus desdobramentos com a ATD | 63 |
| 2.1 Características gerais da pesquisa | 63 |
| 2.2 Análise de Dados | 67 |
| 2.3 A coleta de dados | 78 |
| 2.4 Os formulários de coleta <i>on-line</i> | 78 |
| 2.5 O perfil dos participantes da pesquisa | 81 |
| 2.6 Primeiro etapa ATD: Unitarização | 85 |
| 2.7 Segunda etapa ATD: Categorização | 86 |
| 2.8 Terceira etapa ATD: Construção dos metatextos | 87 |
| CAPÍTULO III Metatextos resultantes das categorias emergentes da análise | 90 |
| 3.1 Metatexto I: Tecnologias digitais como inovação no processo de construção de práticas pedagógicas | 90 |
| 3.2 Metatexto II: Formação continuada, tecnologias e autonomia nas práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais da Semed/Manaus | 101 |
| 3.3 Metatexto III: Ser docente no ensino remoto: a resignificação da profissão | 112 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO IV Temas fundamentais no estudo de práticas pedagógicas | 126 |
| 4.1 O que nos revelam as pesquisas sobre práticas pedagógicas, inovação e autonomia nos bancos de dados? | 127 |
| 4.2 Autonomia dos docentes no contexto das práticas pedagógicas: uma construção coletiva entre escola e sociedade | 138 |
| 4.3 Discutindo inovação no campo das práticas pedagógicas | 145 |
| 4.4 Práticas pedagógicas com uso de tecnologias | 160 |
| | |
| CAPÍTULO V Produto Educacional - Curso on-line e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência | 173 |
| 5.1 Primeira aplicação do Produto Educacional | 175 |
| 5.2 Segunda aplicação do Produto Educacional | 189 |
| 5.3 Grupo Focal: Ser docente a partir da experiência no Ensino Remoto e presencial | 209 |
| 5.4 Avaliação do produto educacional pelo comitê ad hoc | 220 |
| Considerações | 232 |
| Referências | 241 |
| Glossário | 260 |
| Apêndices | 261 |
| 6.1 Produto Educacional - Curso on-line e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência | 262 |
| 6.2 Parecer Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/IFAM | 263 |

Introdução

Antes do mês de dezembro de 2019, vivíamos um período comum, ou o que muitos chamam de normalidade, em questões sanitárias e de saúde, a história nos mostra que, em períodos anteriores, ocorreram situações em que precisamos nos unir e tomar atitudes para que a humanidade pudesse caminhar e ser perpetuada, entretanto, as gerações dos séculos XX e XXI ainda não haviam presenciado mudanças drásticas como as que viriam a partir de 19 de dezembro de 2019.

Na data supracitada, foram admitidas em um hospital em Wuhan, na China, quatro pessoas com sintomas semelhantes a uma pneumonia, o que se confirmaria futuramente, como uma nova cepa do coronavírus, ainda não identificada em humanos, iniciando um ciclo de investigações que envolveram muitos países colaborando.

Após o decreto de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em onze de março de 2020, o mundo passou por muitas transformações em diversas áreas, fomos colocados em situações que não podíamos imaginar em outros tempos, tais como o isolamento social, uso obrigatório de máscaras, teletrabalho, dentre outros.

No que tange a educação, assim como outras áreas, não tínhamos respostas imediatas, necessitando de tempo para formular opções para que as atividades docentes pudessem ter continuidade. Diante desse contexto, a cidade de Manaus passou por situações complicadas, as quais podemos citar a falta de recursos físicos e humanos nos hospitais, descumprimento das regras sanitárias por parte da população e falta de garantia dos direitos básicos para a população.

Na educação, depois de algum tempo, seguiu-se a tendência que começava a se desenhar globalmente: as aulas remotas. Os estudantes e docentes, tiveram que reestruturar a forma com que trabalhavam, para atender a uma demanda que precisava de respostas. Muitas possibilidades de pesquisa se revelavam, pretendemos explorar uma das dúvidas que foram frequentes dos debates entre estudiosos da educação e do ensino, o percurso das práticas pedagógicas dos docentes em ensino remoto, contextualizamos a escolha a partir dos próximos parágrafos.

Nesta tese, elaborado no contexto do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM), na linha de pesquisa: Processos para a eficácia na formação de docentes e no trabalho pedagógico em contextos de ensino tecnológico, apresentamos as características da pesquisa nos parágrafos que seguem.

O cenário investigativo de recorte da pandemia em análise, se dá no Ensino Fundamental I, que compreende os anos iniciais do ensino, 1º ao 5º ano, onde os estudantes geralmente são crianças entre 06 e 09 anos de idade, sendo um dos focos principais de aprendizagem, a alfabetização e letramento nos anos referidos de estudo.

Os docentes, que são focos importantes para este estudo, possuem formação principal em pedagogia, com diversas especializações. Para ser docente na Semed/Manaus os profissionais em sua prioridade, são concursados ou trabalham mediante aprovação em processo seletivo simplificado.

Antes de adentrar em detalhes específicos da tese, consideramos pertinente esclarecer a grafia que adotaremos ao longo do texto, para tanto, seguiremos a recomendação do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), versão 2021-2022, onde classifica a palavra “covid-19” como substantivo feminino, por se caracterizar como a doença causada pelo coronavírus, e não de um nome próprio (VOLP, 2023).

A tese de doutorado teve como objetivo analisar o percurso das práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus, no período do ensino remoto ocasionado pelo contexto pandêmico da covid-19, no período de fevereiro de 2020 a agosto de 2021, na Rede Municipal de Educação de Manaus.

Como objetivos específicos apresentamos os seguintes tópicos:

a) Conhecer o contexto da cidade de Manaus e da Secretaria Municipal de Educação no momento da pandemia entre fevereiro de 2020 a agosto de 2021;

b) Analisar como práticas pedagógicas que os docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus; relatam ter utilizado durante o ensino remoto nos anos iniciais do ensino, contribuíram para o processo de reflexão sobre a construção da sua prática educativa;

c) Identificar de que maneira os recursos tecnológicos influenciaram as práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus; Elaborar produto educacional, direcionado a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

d) Elaborar o produto educacional “Curso Inovação e autonomia na docência”.

Esta pesquisa apresenta dados de um recorte temporal compreendido entre 2020 e 2021, o período de ensino remoto na rede pública de Manaus, compreendendo o espaço temporal entre as aulas presenciais, remotas e híbridas, regulamentados por legislações nacionais e municipais, a qual iremos expor nos capítulos que se seguem.

Muito embora trate de aspectos educacionais, todos podemos nos ver entrelaçados com as histórias e informações aqui contidas, pois, em muitos momentos fomos afetados pela pandemia de covid-19, seja nas relações pessoais ou profissionais. O fato é que os docentes viveram momentos de turbulência, cheio de incertezas, críticas e cobranças que chegavam até eles em questão de minutos, dia após dia, quem vivenciou esse recorte temporal tem lembranças de como passou por essas situações, seria impossível uma pesquisa exprimir a sensação de cada docente nesse período, cada um passou por isso com sua individualidade e subjetividade característica, estávamos todos em isolamento social.

Junto a essa realidade, muitos docentes viram-se desafiados a rever, ressignificar e reconstruir processos dentro do seu fazer pedagógico diário, o que já era de praxe nas aulas presenciais. Levando com que a maneira de fazer educação, conhecida nas escolas e universidades, passasse por amplas modificações durante a pandemia de covid-19 no Brasil e inserido em diversos contextos.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus adotou o trabalho remoto como parte de suas rotinas, enquanto, no restante do Brasil, governos estaduais e municipais passaram a buscar alternativas para que as atividades escolares da rede pública não ficassem totalmente paralisadas.

Diante desse contexto, novas formas de comunicação entre discentes e docentes foram sendo construídas quase que experimentalmente, pois, tudo era muito novo, e o momento era de incertezas em diversos campos profissionais,

sendo a educação uma das mais afetadas e que exigiam respostas imediatas. A partir disso, o ensino remoto foi uma alternativa encontrada para solucionar alguns dos problemas imediatos que a educação solicitava.

Na intenção de descobrir como os professores se adaptaram às novas formas de ensinar, no contexto da covid-19, bem como, a curiosidade em explorar as contribuições das Tecnologias Digitais na aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais, elaboramos nosso problema de pesquisa, a seguir: Qual a interferência do ensino remoto nas práticas pedagógicas realizados pelos docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Manaus do Ensino Fundamental I?

Diante desse contexto propomos a seguinte tese: As práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Manaus do Ensino Fundamental, foram ressignificadas a partir do uso das tecnologias educacionais digitais durante o período da pandemia.

A temática sugerida tem sido objeto de inquietação a partir do momento em que ingressei na vida acadêmica, como pesquisador acerca do uso das tecnologias educacionais e da educação como um todo, atualmente, trabalho diretamente em contato com os participantes da pesquisa, como formador na Semed/Manaus, logo, por viver próximo à problemática, e ter vivido a pandemia junto aos docentes, tenho a responsabilidade de tratar os dados com cuidado e sentimento de pertencimento e compromisso com uma análise humana e qualitativa.

De fato, não há como negar tal influência do ensino remoto no desenvolvimento das práticas pedagógicas partindo da ideia de que, os processos de ensino e aprendizagem exigem um exercício dialético, as atribuições da docência praticamente foram modificadas e executadas em tempo real, em muitas situações, sem considerar o contexto de cada ator da escola, docentes e estudantes.

Observamos, diante desse contexto, a dinamicidade da profissão docente, como algo que não se acomoda com o tempo, nem se mostra em etapas lineares ou rigorosamente definidas, ser docente, especialmente nos dias atuais é algo desafiador, contraditório e por vezes com movimentos de idas e vindas no fazer pedagógico, exigindo formação constante.

A partir das inquietações como pesquisadores, passamos a procurar

caminhos metodológicos, apresentados no capítulo II, que nos auxiliassem na análise e compreensão do fenômeno pesquisado. Começamos, então, pelo levantamento teórico e bibliográfico sobre o tema, considerando os conceitos de autonomia e inovação como peças fundamentais para compreender o processo de elaboração de práticas pedagógicas, esses serão conceitos fundamentais para que a nossa análise acerca da ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes na construção dos metatextos.

Analizamos também os documentos oficiais de diferentes esferas governamentais, como o Ministério da Educação, Governo do Estado, Prefeitura de Manaus, bem como as normativas da Semed/Manaus que nortearam o ensino remoto entre 2020 e 2021, bem como as informações que circularam nas redes sociais oficiais da prefeitura, além de portais de notícias locais.

Paulo Freire (2008) indica em seus escritos que no ato de ensinar, há uma consciência do inacabamento, que se abre para possibilidades, nunca para aprisionamento, caracterizando o sentido humano das relações sociais em educação, logo, podem surgir novas práticas que sejam importantes para o bom andamento do cotidiano escolar.

Vamos investigar as práticas pedagógicas no ensino remoto nos anos iniciais ouvindo um dos seus principais sujeitos? Em nossa pesquisa, temos os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Manaus como participantes da pesquisa. Para isso, no capítulo III buscamos ouvi-los por meio de uma entrevista estruturada mediante um formulário online, pois, à época, os casos de infecções estavam em alta e priorizamos as coletas onde não houvesse contato físico próximo, mas acreditamos que as perguntas atenderam ao propósito da pesquisa e permitiram aos docentes se expressar de acordo com a realidade que vivenciaram, refletindo sobre suas práticas de ensino e expressando-se por meio das palavras nas respostas do formulário.

No progresso da pesquisa até aqui exposto, vimos que o foco deste estudo são as práticas pedagógicas ocorridas no ensino remoto, durante a pandemia da covid-19, portanto, um fenômeno se revela para que possamos dialogar com a academia e com a sociedade.

É basilar trazermos o pensamento acerca da fenomenologia em Merleau-Ponty (1999; 2018) onde temos a direção de que, na pesquisa

fenomenológica os sujeitos projetam e interpretam a realidade a partir de suas vivências, o teórico também destaca que pesquisas fenomenológicas preocupam-se com o estudo das essências e das percepções dos sujeitos.

Nas pesquisas fenomenológicas, os sujeitos são o centro da pesquisa, e se valoriza o mundo vivido pelo homem, enfatizando aspectos subjetivos, a intencionalidade e a consciência dos sujeitos, considerando que as realidades se constroem com diferentes pontos de vista e as interrogações cotidianas dos sujeitos (Moraes; Galiazzi, 2016).

O fortalecimento do processo dialógico na pesquisa nos possibilita dirigir a análise a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) representadas principalmente pelos autores Moraes e Galiazzi (2020), a ATD atende uma linha de pensamento fenomenológica que prioriza a fala dos participantes, no desenvolvimento das suas etapas de análise, a saber: 1) Unitarização; 2) Categorização e 3) Produção dos metatextos.

As categorias buscarão revelar como os docentes adaptaram suas práticas para os estudantes da rede pública de ensino de Manaus em um período tão delicado emocionalmente e profissionalmente, a reorganização metodológica causada pela pandemia precisa ser registrada nos trabalhos acadêmicos, a nível de doutorado, isso pode gerar mais consistência de dados, nos fazendo perceber a possibilidades e limitações do trabalho pedagógico nas escolas públicas, além de ancorar estudos futuros.

Em nosso primeiro capítulo estabelecemos as discussões sobre as políticas públicas que nortearam a educação municipal no transcorrer de 2020 e 2021, bem como a contextualização da cidade de Manaus nos anos citados, entendemos ser necessário esse resgate histórico, uma vez que a escola não é um local isolado da sociedade, mas carrega consigo as interferências externas, sempre em consonância com as diretrizes políticas do momento, logo, as práticas pedagógicas foram organizadas diante de um fenômeno, e refletem o momento histórico que estão inseridas.

Ainda no capítulo I detalharemos as dinâmicas do ensino remoto na Semed/Manaus desde o primeiro ato oficial da secretaria, datado de 16 de março de 2020, quando foi lançada a primeira portaria voltada para a prevenção da doença, suspendendo as aulas por 15 dias nas escolas municipais. Segue-se, então, as recomendações que encaminham as atividades escolares

municipais como foco do capítulo.

Em nosso segundo capítulo apresentaremos as características metodológicas gerais da pesquisa, focando, especialmente nas etapas da ATD que foram importantes para as análises dos resultados encontrados, bem como o detalhamento metodológico do grupo focal, técnica presencial que utilizamos para coletar dados em momento posterior ao isolamento social.

O nosso terceiro capítulo alude aos metatextos, elaborados a partir das coletas com os docentes no período remoto da pesquisa, neste capítulo apresentamos as percepções dos docentes em relação aos aprendizados que foram construídos na pandemia e como eles refletem no atual momento em que as aulas voltaram ao formato presencial, neste capítulo foram revelados também, dois conceitos que norteiam a pesquisa: autonomia e inovação..

Em nosso quarto capítulo discutimos sobre os aspectos teóricos que tratam da autonomia e inovação dos docentes relacionados ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, trazemos autores que nos auxiliaram a compreender como esse conceitos ajudam a estruturar uma prática pedagógica, assim como, levar-nos a refletir sobre as atenuantes que interferem nas dinâmicas da aulas nas escolas.

Em nosso quinto capítulo, teremos a exposição das etapas de construção de nosso produto educacional oriundo da nossa pesquisa, voltado para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nossa intenção é exprimir e interpretar, a partir das categorias, como o ensino remoto interferiu nas práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as implicações que afetaram a organização do trabalho escolar, bem como a questão da autonomia frente às demandas desse momento histórico, as demandas estruturais e materiais são fundamentais para a execução de um bom trabalho nas escolas.

Pensamos que a relevância desta pesquisa para a educação está na demarcação de um tempo histórico que precisa ser registrado tanto na academia como na memória, pensamos que muitos docentes se sentirão representados nas páginas que se seguem, o que se materializa nesta tese ficará registrado em memórias e na academia como uma parte da reinvenção do ser docente, envolve memórias profissionais e afetivas que ficarão marcadas nas aulas remotas, híbridas, nas possibilidades pedagógicas construídas que só

quem passou por essa função de docente pode expressar.

CAPÍTULO I

Contextualizando o ensino remoto no período de 2020 a 2021 na rede pública municipal de educação de Manaus/AM

Neste capítulo, apresentaremos uma parte importante da história do município de Manaus que se mistura com a história do mundo. Trataremos com mais detalhes o caminho que levou a uma das mudanças mais emblemáticas da história da educação: o ensino remoto em decorrência da pandemia de covid-19. Para entender o contexto do ensino remoto, não podemos nos furtar de estudar o contexto social que se deu esse fenômeno, pois a escola como instituição social recebe interferências externas, causando mudanças na estrutura escolar e na forma de fazer educação.

A partir dessa compreensão, estudamos o aspecto histórico da cidade de Manaus, capital do Amazonas, e como ocorreu esse processo de adaptação dentro da Secretaria Municipal de Educação, à luz dos documentos oficiais e do estudo de teóricos e reportagens que retratam o cotidiano da época, para nos auxiliar a compreender o momento vivido.

Nosso objetivo é apresentar aos leitores um percurso investigativo, de forma que, ao final, tenhamos clareza dos impactos que esse período deixou e de como podemos utilizar esse aprendizado para estudos futuros que forem desenvolvidos no campo da educação e do ensino tecnológico, com foco na educação básica e na organização de práticas pedagógicas dos docentes da rede pública de ensino.

1.1 Breve contexto da cidade de Manaus no período pandêmico entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021

A pandemia de covid-19, até o presente momento, foi umas das causas de maior mudança na sociedade dos últimos tempos. Nossa vida foi afetada em diversos aspectos: emocionais, trabalhistas, humanos, éticos e políticos. Temos a consciência de que algumas dessas mudanças vão perpetuar-se por um longo tempo, ou até permanentemente.

O propósito do projeto e da pesquisa desta tese é também passar por

uma contextualização da cidade de Manaus durante o período compreendido entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021, momento em que foi realizado o ensino remoto, passando pelo modelo híbrido, até o retorno 100% presencial.

Dessa maneira, analisaremos alguns documentos oficiais dos governos municipal, estadual e federal, presentes nos meios oficiais de comunicação, como o Diário Oficial do Município de Manaus, compreendendo que os *sites* de notícias e redes sociais oficiais podem ser uma boa fonte de informações para a construção de um panorama que contextualize a situação do município em relação à pandemia no período estipulado.

Ressaltamos que, devido à diversidade de regulamentações disponíveis e que sofreram mudanças no período estipulado, não seria possível elencar todas com riqueza de detalhes e cronologia perfeita, no entanto, priorizamos as que nos ajudam a compreender o contexto da cidade de Manaus e do ensino remoto, ou seja, as que merecem destaque dentro do contexto educacional e pandêmico na capital.

Segundo o documento de título “Plano Municipal de Operacionalização da Vacinação contra a covid -19” (Manaus, 2020n), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Saúde de Manaus, a covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus denominado Sars-CoV-2, seus aspectos clínicos variam entre assintomáticos e quadros graves.

Os sintomas podem variar de uma síndrome gripal até uma pneumonia grave, o vírus também se caracteriza por ser de alta transmissibilidade de distribuição global. Sua transmissão ocorre em sua maioria por três maneiras: por contato, por gotículas respiratórias e por aerossóis (gotículas respiratórias menores) (Brasil, 2021). De acordo com o *site* do Ministério da Saúde, as principais formas de prevenção e combate ao coronavírus são:

Entre as medidas indicadas pelo MS, estão as não farmacológicas, como distanciamento social, etiqueta respiratória e de higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados e quarentena dos contatos dos casos de covid-19, conforme orientações médicas (Brasil, 2021).

As prevenções supracitadas têm sido de ampla discussão e aceitas como eficazes para o impedimento da continuidade da pandemia, portanto,

necessárias para a volta da vida normal. Infelizmente houve muitos casos de descumprimento das medidas de precaução, não sendo exclusividade do Brasil os casos de aglomerações sem distanciamento, falta de uso de máscaras e discursos negacionistas que ainda imperam em muitas localidades.

A desigualdade social também imperou nesse período, o abismo entre classes sociais foi visto de forma explícita em muitos momentos, a pandemia não foi somente sanitária, foi humana e social, não sendo necessário ir muito longe para observar casos graves de escassez de mantimentos básicos à dignidade humana.

Passemos agora a uma linha do tempo contendo aspectos relevantes da pandemia de covid-19 na cidade de Manaus. No dia 19 de dezembro de 2019, foram admitidas em um hospital em Wuhan quatro pessoas com pneumonia, sendo que todas trabalhavam em um mercado de frutos do mar que comercializava aves vivas e vários tipos de animais selvagens ao público. Após essa situação, o Centro de Controle de Doenças da China identificou outros casos vinculados a este (Manaus, 2021b).

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), recebeu um alerta de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da China, uma nova cepa do coronavírus, ainda não identificada em humanos (Opas, 2023).

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (Espii). Em níveis de alerta, esse é o de maior importância, acarreta aprimoramento de coordenação, cooperação e solidariedade em nível global, para o combate a doenças (Opas, 2023). De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (2023):

É a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é declarada. As outras foram:
25 de abril de 2009: pandemia de H1N1
5 de maio de 2014: disseminação internacional de poliovírus
8 agosto de 2014: surto de Ebola na África Ocidental
1 de fevereiro de 2016: vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas
18 maio de 2018: surto de ebola na República Democrática do Congo

As primeiras orientações de que se tem registro acerca da doença em

nível nacional incluem, inicialmente, a publicação do decreto de situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (Espin) em 4 de fevereiro de 2020, publicada pelo Ministério da Saúde (MS) por meio da Portaria nº. 188. Até aquele momento, não havia casos confirmados de covid-19 no país (Manaus, 2021b). Em 11 de março de 2020, a OMS classifica o evento como uma pandemia; em 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso da doença em território nacional, no estado de São Paulo, em um paciente vindo da Itália, o caso também foi o primeiro registrado na América Latina (Manaus, 2021b). Para fins de esclarecimento, a OMS assevera que o termo “pandemia” se refere “à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo” (Opas, 2023).

Em 29 de fevereiro de 2020, foi notificado o primeiro caso suspeito de covid-19 em Manaus, descartado posteriormente via exame laboratorial (Manaus, 2020). O primeiro caso confirmado via exame laboratorial foi identificado em 13 de março de 2020 e, em 20 de março de 2020, o Ministério da Saúde reconheceu a transmissão comunitária da doença em território brasileiro. Sendo o primeiro óbito ocorrido na capital amazonense em 24 de março de 2020 (Manaus, 2020n).

Em tempo, destacamos o Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, do poder Executivo federal, que definiu os serviços considerados essenciais para o momento, aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde e a segurança da população. Entre esses serviços destacados no decreto, encontravam-se as atividades relacionadas a saúde, locomoção, áreas alimentícias e relacionadas à segurança alimentar, além dos serviços funerários, de proteção ao meio ambiente, e serviços de tecnologia da informação, entre outros (Brasil, 2020b). A educação e os serviços educacionais correlatos não se encontravam dispostos no decreto analisado.

Enquanto isso, aqui na capital, o Decreto n. 4.806, de 14 de abril de 2020, recomendava a utilização de máscaras de pano pela população, em situações onde não fosse possível manter o isolamento social. Com relação ao uso de máscaras, a Lei Municipal nº. 2.643, de 30 de julho de 2020 tornou obrigatório o uso de máscaras em Manaus, nos espaços públicos e privados, estabelecendo multa em caso de descumprimento. Dessa vez, os efeitos da lei foram tornados

válidos enquanto durasse a pandemia na capital.

Sobre o uso de máscaras em crianças, encontramos a Nota Técnica nº 03/2020, de 25 de maio de 2020, expedida pela Secretaria Municipal de Saúde, que não recomendava o uso de máscaras para crianças menores de dois anos, por risco de asfixia (Manaus, 2020j).

A partir da chegada da doença em nossa capital, vivemos aumento e diminuição relacionados ao número de casos e mortes ocorridas na cidade, inúmeros foram os desafios enfrentados durante o período estipulado na pesquisa. Manaus, assim como grande parte das capitais, não estava preparada para uma pandemia, o que vimos foram cenas de grande estaremundo mundial, com crescente número de casos e internações fora de controle. Aos poucos, o Amazonas se tornava o epicentro da pandemia no Brasil e atraía a atenção em nível nacional e internacional (Rocha, 2021).

De acordo com Orellana *et al.* (2020), Manaus tem sido submetida historicamente a uma realidade de desigualdade social e pobreza, além de uma elevada desigualdade de acesso aos serviços públicos de saúde, tornando-se suscetível ao aumento de casos de covid e tendo se tornado, em determinado momento, o epicentro amazônico da doença.

O sistema de saúde de Manaus, conforme já citado, apresenta dificuldades de logística e de facilidade de acesso à saúde por parte dos que mais precisam, sendo essa uma das razões que contribuíram para que a pandemia passasse pela cidade de maneira violenta. Fatores como o clima amazônico, que, em determinadas épocas do ano, favorece o desenvolvimento de sintomas gripais também podem ser apontados como uma das razões pelas quais a nossa cidade tenha sido afetada por casos elevados e picos severos da doença.

Entre o período estipulado nesta seção, destacamos o que a imprensa chamou de primeiro e segundo surto em Manaus, sendo o primeiro entre abril e maio de 2020, e o segundo em janeiro de 2021 (Portal G1, 2021). Nesses períodos, foram registrados os maiores picos de casos e óbitos, os quais ganharam repercussão nacional e internacional, acarretando isolamentos sociais, fechamento de comércios, escolas e espaços públicos administrativos, bem como de lazer e convivência.

Em números, documento divulgado pela Prefeitura de Manaus (2020, p.5)

destaca que

Em Manaus, até o dia 12/12, foram confirmados 74.405 casos de COVID-19. Do total de casos da capital, 54,90% ocorreram no sexo feminino e 45,10% no sexo masculino. A distribuição de casos por faixa etária foi maior em adultos de 30 a 49 anos (46,6%), seguido da segunda faixa etária de 50 a 59 anos (16,7%) e pelos idosos (15,8%). Em relação aos óbitos 73,4% dos casos ocorreram em idosos, seguido de adultos de 50 a 59 anos (13,7%), sendo o total de óbitos distribuídos em 62,42% em pessoas do sexo masculino e 367,58% do feminino.

Em 2021, em meio a aumento expressivo de casos no cenário epidemiológico, houve troca de gestão no governo municipal, impondo ao novo gestor atitudes rigorosas para enfrentamento do que viria a ser uma segunda onda em janeiro de 2021.

Sobre o balanço do final de 2020 e início de 2021, um documento atualizado de título “Plano de Contingência para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (COVID-19)”, elaborado pelo governo municipal, apresentou uma atualização dos números e breve contexto do ocorrido em janeiro do ano em questão (Manaus, 2021c, p. 11).

No ano de 2020, Manaus apresentou 80.836 casos confirmados de Covid-19, sendo os meses de maior pico de casos confirmados da doença, maio e dezembro, com 11.899 e 14.690 número de casos confirmados respectivamente.

A partir do mês de dezembro de 2020, observou-se uma tendência crescente no número de casos da doença, culminando com um aumento exponencial no mês de janeiro de 2021, sendo confirmados 39.516 casos da doença.

Entre janeiro e março de 2021, Manaus viveu outra forte temporada de covid-19, assolando a cidade com perdas e internações nunca vistas antes. De janeiro a março de 2021, foram confirmados 77.055 casos da covid-19 em residentes no município de Manaus. Durante o mês de janeiro de 2021, foi registrado o primeiro caso de reinfecção pelo novo coronavírus, sendo que a primeira infecção do paciente se deu em março e a segunda, em dezembro de 2020 (Seixas, 2021).

Chegamos ao ponto buscado desde o início da pandemia: a vacina. No Brasil, há o chamado Programa Nacional de Imunizações (PNI), que, desde o século XIX, trabalha com o uso de vacinas para o controle de doenças, sendo importante para o acesso ao bem mais precioso, que é a saúde, de forma gratuita e universal aos cidadãos.

O PNI é um ponto alto da saúde no país, graças a ele, foram erradicadas várias doenças e houve considerável aumento da cobertura vacinal da população brasileira, contando com boa aceitação em sua adesão nas campanhas de vacinação rotineira, oferecendo todas as vacinas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (Temporão, 2003).

Diante de pressão popular, manifestações e atos em defesa da vacina ocorridos em todo o país, em 18 de janeiro de 2021, chegam as primeiras doses da vacina contra a covid-19 no estado do Amazonas. Ainda no dia 18, a enfermeira indígena Vanda Ortega foi a primeira cidadã amazonense a receber a primeira dose da vacina tipo Coronavac. A campanha oficial de vacinação se iniciou no dia seguinte, 19 de janeiro de 2021 (Portal G1, Amazonas, 2021).

Foram muitas campanhas de vacinação durante todo o ano de 2021, uma corrente que se espalhou por todas as zonas de Manaus e municípios do Amazonas, no ano de 2021, chegou-se à aplicação da terceira dose em cidadãos e cidadãs que se encaixam nos critérios de tempo de aplicação da vacina.

Dentro do contexto da vacinação da população de Manaus, destacamos uma ação que pode ser considerada favorável aos educadores e ao avanço dos estudos em relação à vacinação. Trata-se do estudo que ocorreu na capital amazonense de título “CovacManaus”.

O estudo CovacManaus teve início em 18 de março de 2021 e seu principal objetivo foi o de avaliar o benefício da antecipação da vacinação de trabalhadores da educação e segurança pública em exercício com idade entre 18 e 49 anos, com e sem comorbidades (Soares, 2021). A pesquisa CovacManaus atendeu docentes de todas os níveis, abrangendo educadores da rede municipal, estadual e das universidades estadual e federais, além dos funcionários da segurança pública.

Segundo informações do Instituto de Pesquisa Clínica Carlos Borborema (2020) em seu *site* oficial, os dados da pesquisa já apontaram que 91% dos vacinados apresentaram anticorpos detectados após a primeira dose e 99,8% apresentaram anticorpos detectáveis após a segunda dose. O *site* ainda enfatiza que tais dados serão submetidos à publicação científica.

O estudo foi de grande relevância para o esquema vacinal de muitos educadores, em um momento de início de campanha de imunização. Muitos

profissionais garantiram sua vacina, especialmente os que apresentavam comorbidades.

Até janeiro de 2022, 3.337.638 doses de vacina foram aplicadas em Manaus, sendo 38.738 pessoas vacinadas pertencentes ao grupo de educadores. A capital conta com 64,19% da população vacinável com o esquema vacinal completo (Manaus, 2021c).

Até janeiro de 2022, não havia definições sobre a vacinação em crianças a partir de 3 anos de idade. O cenário daquele momento apontava que, pelo mundo e em algumas localidades do Brasil, adolescentes a partir de 12 anos começaram a ser vacinados. Em Manaus, de acordo com dados da prefeitura, 199.165 adolescentes entre 12 e 18 anos foram vacinados com pelo menos uma dose.

Analisando a situação, em escala ampla, não podemos negar que houve avanços em estudos, pesquisas na área científica e tecnológica. Hoje podemos contar com uma quantidade considerável de vacinas, e nosso país conta com um modelo de distribuição que é exemplo para outros países, e o que antes era escasso, hoje já se pode contar com a terceira ou quarta dose, fruto dos estudos intensos de cientistas e luta social a favor da vacina para todos. Os trabalhadores da educação também contam com a oferta de vacina ampla e aberta, o que foi uma conquista da categoria, para que fossemos incluídos o mais rápido possível nos grupos prioritários.

Em aspectos sanitários e epidemiológicos, podemos considerar que, após a chegada das vacinas, a luta atual se transformou mais ainda, em questão humanitária e social, por uma distribuição equitativa da vacina, de forma que se tenha cobertura global também para países pobres, onde o acesso à saúde é precarizado, ou seja, ainda falta a visão de comunidade global que necessita de cooperação mútua.

Consideramos importante conhecer e compreender os caminhos que nos levaram a chegar ao momento atual na capital amazonense, pois são medidas que impactaram profundamente o aspecto educacional a que estamos dispostos a analisar no doutoramento.

Nesse contexto, a escola reflete a configuração social que está presente em uma determinada época, modificando suas metodologias, a formação dos estudantes e docentes e suas exigências são resultado do momento histórico

que vivemos. Sendo assim, nos próximos tópicos, voltaremos nosso foco para os aspectos educacionais desse período.

1.2 Perspectivas históricas sobre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Tendo em vista que a educação pode ser compreendida como uma série de processos de interação humana, em que pessoas interagem e aprendem umas com as outras, entendemos ser importante um estudo comparativo das realidades vividas pelos estudantes e docentes nos modelos de ensino presencial e remoto.

Sabendo das peculiaridades de cada região, focaremos o estudo do contexto manauara, onde temos um público que é atendido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). A partir desse capítulo, fomos em busca de legislações, reportagens e informações que envolvem o ensino na rede pública municipal de educação, foco da nossa pesquisa. Certamente não abordaremos todos os dados existentes, mas pensamos que será oportuno destacar alguns que nos permitam refletir e abordar um comparativo entre o presencial e o remoto e que nos encaminhem para o direcionamento do alcance dos objetivos da pesquisa.

A Semed tem suas origens na década de 1970, no governo Danilo de Matos Areosa. Na ocasião, o governador passou para a cidade de Manaus alguns docentes de escolas isoladas. A prefeitura da cidade atendia, até então, às localidades de Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirera, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo, entre outras (Semed, 2021).

A Lei nº 1.094, de 21 de outubro de 1970, promulgada pelo então prefeito, Paulo Pinto, criou a chamada Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (Sedeco), que abarcava, entre outras áreas, a educação. Em 1974, a Lei nº 1.175 criou a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem-Estar Social (Sebem), tendo como titular da pasta Josué Cláudio de Souza Filho e como prefeito de Manaus o Sr. Frank Abraham Lima (Semed, 2021).

Ainda de acordo com o *site* da Semed/Manaus (2021), nesse período de 1974, a secretaria possuía grande número de docentes leigos, havendo a necessidade de iniciar cursos de capacitação e atualização para docentes.

Então, naquele ano, foi implantada a primeira turma de quinta série do primeiro grau (hoje ensino fundamental) com todos os docentes qualificados, o fato aconteceu na Escola Abílio Nery.

Com o aumento do número de habitantes, a secretaria viu a necessidade de investir na qualificação de docentes. Na década de 1980, na gestão do prefeito João de Mendonça Furtado, teve início a primeira ação interventiva com o objetivo principal de qualificação dos docentes do município, por meio do Projeto Logos II.

De acordo com Gouveia e Neto (2020), o projeto Logos II tinha o objetivo de formar docentes que eram considerados leigos para o exercício da profissão, a ação principal era formá-los em nível de segundo grau para atuarem nas quatro primeiras séries do então primeiro grau nas décadas de 1970 e 1990. O Logos II utilizava o sistema modular, em que o estudante avançava conforme seu ritmo de aprendizagem, o programa foi aplicado em diversas localidades do país.

O problema crescente com os docentes não habilitados, chamados de “docentes leigos”, foi se tornando um imbróglio no regime militar. Na tentativa de solucionar o problema, foram surgindo diversos programas de formação pelo Brasil; aos estados era dada a autonomia de preparar seus próprios programas formativos. E, nos estados que não haviam formulado seu programa, foi implantado o Projeto Logos II, que tinha o objetivo de qualificar esses profissionais em caráter emergencial (Gouveia; Neto, 2020).

Não se tem muitas informações sobre o projeto Logos em Manaus, o que se encontra são informações em nível regional e nacional. No entanto, podemos perceber que foi importante para a qualificação da época, pois, conforme citado anteriormente, os estados que não tinham programa de formação próprio contavam com o Logos II para suprir as demandas formativas do momento.

Percebemos que a formação de docentes em nível inicial e continuada tem uma história de conceituação pouco definida, retratada pela dificuldade de qualificação profissional. Ainda há resquícios dessa dificuldade na contemporaneidade, reflexos de uma história em constante construção teórico-prática.

Outro período importante foi a reestruturação da prefeitura da capital em 1989, com a administração de Arthur Virgílio Neto, por meio da Lei nº 2.000, de

28 de janeiro de 1989, que instituiu o nome atual, Secretaria Municipal de Educação (Semed). Em 1996, criou-se o Conselho Municipal de Educação com objetivo de definir as políticas educacionais do município, sua primeira presidente foi a profª Maria Luiza Soares de Souza (Semed, 2021).

Apresentamos a seguir algumas tabelas com dados quantitativos de estudantes atendidos pela secretaria, com informações obtidas do *site* oficial da Semed Manaus na internet. Importante ressaltar que não foram apresentados dados referentes a alguns anos, o que se deu pelo fato de que tais informações não foram encontradas em nossas pesquisas.

Tabela 1: Quantitativo de alunos Semed Manaus 1978 - 1990

| Quantitativo de estudantes Semed Manaus 1978 - 1990 | | | | |
|---|------|--------|--------|--------|
| | 1978 | 1986 | 1989 | 1990 |
| Pré-escolar | 231 | 8.452 | 6.661 | 7.431 |
| 1ª a 8ª série | 1862 | 41.968 | 46.628 | 46.115 |
| Ed. Integrada | 1500 | - | - | - |
| Alfabetização de adultos | 8000 | - | - | - |
| Supletivo | - | 6.534 | 6.777 | - |
| Alfabetização | - | - | 3.574 | 4.086 |
| Ed. Especial | - | - | - | - |

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do *site* oficial da Semed Manaus.

Tabela 2: Quantitativo de alunos Semed Manaus 1991 - 1996

| Quantitativo de alunos Semed Manaus 1991 - 1996 | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 |
| Pré-escolar | 7.473 | 6.992 | 7.949 | 10.619 | 6.601 | 6.270 |
| 1ª a 8ª série | 49.494 | 45.343 | 46.777 | 57.649 | 63.557 | 71.254 |
| Supletivo | 7.243 | 8.643 | 10.493 | 13.281 | 13.892 | 14.426 |
| Alfabetização | 5.866 | 10.701 | 14.822 | 22.151 | 18.310 | 18.050 |

| | | | | | | |
|--------------|-----|-----|----|-----|-----|-----|
| Ed. Especial | 246 | 234 | 97 | 210 | 587 | 693 |
|--------------|-----|-----|----|-----|-----|-----|

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do *site* oficial da Semed Manaus.

Tabela 3: Quantitativo de estudantes Semed Manaus 1997 - 2001

| Quantitativo de estudantes Semed Manaus 1997 - 2001 | | | | | |
|---|--------|---------|---------|---------|---------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
| Pré-escolar | 7.043 | 6.942 | 6.507 | 8.612 | 10.284 |
| Creche | 862 | 1.051 | 847 | 904 | 1.590 |
| 1ª a 8ª série | 92.588 | 107.795 | 112.833 | 131.726 | 131.726 |
| Alfabetização | 10.479 | 11.033 | 9.978 | 12.734 | 18.259 |
| Ed. Especial | 688 | 422 | 472 | 429 | 506 |
| EJA | 15.723 | 17.048 | 16.014 | 17.725 | 17.725 |

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do *site* oficial da Semed Manaus.

Em perspectiva qualitativa, torna-se necessário pensar sobre o quanto o público atendido pela educação pública vem crescendo exponencialmente com o passar do tempo. Levando em consideração que os dados apresentados são referentes apenas a Manaus, temos uma ideia e comprovação da afirmativa.

É pertinente também verificar a mudança de algumas nomenclaturas que hoje não estão mais em uso, como a educação integrada e a alfabetização de adultos, que eram tratadas de maneira singular em outros momentos, assim como outras foram surgindo e sendo consideradas em suas especificidades com atendimento direcionado aos públicos.

Por se tratar de um percurso histórico limitado, consideramos importante trazer os dados mais antigos a que se tem acesso. Pontuamos que quantitativos mais recentes podem ser acessados a partir do censo escolar, em sua página na internet.

A educação municipal contém uma história que precisa ser conhecida e documentada para que estudiosos da educação tenham suporte para o desenvolvimento de novos estudos e a sociedade como um todo tenha acesso por fonte segura e confiável a informações públicas que lhe dizem respeito.

Devido ao seu potencial formativo, reflexivo e cognitivo, estudar a história da educação nos possibilita estabelecer critérios para seus avanços e estruturação de intervenções que podem auxiliar na aprendizagem na contemporaneidade. Em nosso caso particular, o aprofundamento na história da Secretaria Municipal de Educação elucida alguns pontos importantes para a compreensão do ensino como agente facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que impulsionem a formação dos estudantes brasileiros a uma nova realidade.

1.3 O antes: ensino presencial

Analisaremos, a partir deste tópico, as legislações que nos ajudaram a contextualizar a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, entender e nos apropriar com mais profundidade acerca da organização da educação municipal e a proposta que se segue no ensino presencial e remoto.

A ideia de educação e de formação de estudantes encontra suas raízes nos enfoques e, a visão estratégica e pedagógica das secretarias, além dos *sites* e redes sociais oficiais da secretaria, encontramos os dados que iremos detalhar no Diário Oficial do Município.

Começamos nosso estudo por meio de uma lei fundamental para tratar de educação no município de Manaus, a Lei nº 2.000, de 24 junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação do município de Manaus (PME), com vigência de dez anos. Este documento, ainda em vigor, é importante para o entendimento das diretrizes do ensino público municipal.

Colocamos em pauta alguns pontos para conhecimento, tais como as diretrizes do PME, como a superação das desigualdades sociais e a promoção da cidadania a partir da educação, assim como a promoção humanística, cultural, científica, e tecnológica do município e a valorização dos profissionais da educação do município (Manaus, 2015, p. 1).

Entre as metas instituídas no PME, encontramos as tecnologias inseridas mais explicitamente na meta cinco, que trata da alfabetização de crianças até o terceiro ano dos anos iniciais, nas estratégias números 5.4 e 5.5 (DOM, Ano XVI, Edição 3674, 2015, p. 5).

5.4 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados da Rede Pública Municipal de Educação, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.5 criar, no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação, programa para o fomento e desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade

Pensando na tecnologia sob essa perspectiva, podemos inferir que o seu sentido está voltado para a diversificação de métodos para o contexto da alfabetização. O termo “tecnologias educacionais” parece estar direcionado ao sentido de uso como técnica para melhoria da aprendizagem. Obviamente, a tecnologia educacional está implicitamente colocada no decorrer das metas e nas estratégias para alcance de cada uma.

Em relação à formação de docentes, a lei trata no decorrer do texto, em muitos momentos, da formação continuada em diversos temas como, por exemplo, o direito à formação continuada para avaliações externas, formações voltadas à alfabetização, entre outras.

Mas a valorização do profissional de educação encontra-se mais enfatizada na meta 15, com vistas a que todos os docentes tenham formação em nível superior; na meta 16, que trata da garantia de formação de mestres e doutores na rede; e na meta 17, que trata da valorização salarial dos docentes (Manaus, 2015).

O PME fica em vigência por dez anos, portanto, até 2025, as metas e estratégias para o alcance delas permanecem como um desafio para a educação municipal. Há ainda as dificuldades concernentes à troca de governos, que, em algumas situações, pode caracterizar uma descontinuidade de políticas públicas que podem estar apresentando resultados positivos, o que não é uma exclusividade do governo municipal.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, assim como várias outras secretarias no Brasil, realizava suas atividades de forma presencial. As atividades ocorriam conforme Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública de Manaus, elaborado pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus (Resolução nº 038/CME/2015, aprovada em 03.12.2015), conforme informações do Diário Oficial do Município (Ano XVII, Edição 3852, 2015, p.1). O

artigo 5º dispõe que:

A educação básica na Rede Pública Municipal de Ensino tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho, abrangendo os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

Ainda segundo essa edição do Diário Oficial, a educação pública municipal é ministrada seguindo muitos princípios, entre os quais destacamos: liberdade de aprender, pluralismo de ideias, valorização do profissional de educação e gratuidade do ensino.

Santos e Vasconcelos (2021) ressaltam que o contexto das salas de aula contemporâneas ainda é espaço de pouca valorização das experiências prévias dos estudantes, com reduzidas práticas pedagógicas com significado, aprofundamento teórico e experimental. Nesse sentido, faz-se necessário que os documentos legais, norteadores da educação, sejam considerados uma ponte para a mudança do paradigma da educação bancária existente nas práticas pedagógicas, visto que esse tipo de abordagem não mais atende às necessidades formativas do estudante atual, bem como as exigências para os docentes do século XXI, que são completamente diferentes de outros momentos da história.

Nessa nova estruturação, em constante evolução, encontramos-nos como sujeitos, docentes, em constante “(re)construção de si” ou “vir a ser”, reconhecendo que, nessa nova “verdade”, ser professor é ser uma pessoa, com olhar para o mundo, com uma expectativa sobre o outro, com o outro, é ser um reflexivo, que se angustia em sua prática, muito mais que ser um replicador de procedimentos, ou um organizador do ambiente de ensino (Ghedin; Franco, 2011).

As unidades de ensino têm ainda o dever de assegurar o cumprimento dos dias letivos e hora/aula previstos no calendário escolar do ano vigente (800 horas, divididas em 200 dias letivos), bem como se articular com a comunidade escolar para manter um processo de integração entre sociedade e escola.

Destacamos a importância do parágrafo anterior, pois a escola como integrante de uma comunidade, cidade, bairro, zona, etc., precisa se integrar e

procurar meios para que o diálogo se cumpra no sentido da busca por uma educação integradora, na qual os estudantes possam se sentir acolhidos e ver que as oportunidades de aprendizagem extrapolam os muros da instituição.

Neste estudo, conforme já exposto, o enfoque será nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda de acordo com a Resolução nº 038/CME/2015. Esse nível de ensino compreende nove anos escolares, sendo cinco dedicados aos anos iniciais. A formação dos estudantes nesse período também será pautada nos princípios da solidariedade, tolerância humana, além do desenvolvimento de competências em leitura e escrita e cálculo, com seu pleno domínio (DOM. Ano XVII, Edição 3852, 2015).

Com relação ao Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública de Manaus, elaborado pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus (Resolução nº 038/CME/2015, aprovada em 03.12.2015), destacamos ainda outras características importantes para conhecimento: segurança de direitos básicos dos estudantes, estratégias diferenciadas de aprendizagem, recuperação e direito a contar com profissionais qualificados para o pleno exercício da sua cidadania.

Ao professor cabe o planejamento escolar em dias, manter a segurança do aprendizado dos estudantes e manter os pais informados sobre o rendimento escolar da turma, bem como o direito à formação continuada a partir de cursos, grupos de estudo e debates a serem promovidos pela secretaria.

A formação continuada é direito de todos os docentes, e é pertinente saber que além das esferas federais e estaduais, a legislação municipal ampara esse direito, sendo explícita no referido regimento a sua realização, no Capítulo II, intitulado “Dos direitos e deveres do diretor, do pedagogo e do corpo docente”, contido no DOM (Ano XVII, Edição 3852, 2015, p.0): “III - participar de grupos de estudo, encontros, cursos, seminários e outros eventos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria unidade de ensino, tendo em vista o constante aperfeiçoamento profissional.”

As formações continuadas figuram como uma estratégia importante para atualização e constante aperfeiçoamento profissional, garantidas em lei e devem ser respeitadas sem restrições. Concordamos com Imbernón (2010) quando refere que as formações continuadas precisam ter características essenciais como um clima de colaboração entre os docentes nas formações; participação

democrática durante a ocasião, além disso, é importante que os docentes tenham um momento de reflexão e avaliação da formação, garantindo que sejam ouvidas suas opiniões e sugestões.

Nóvoa (2017) observa que, entre as características de uma formação continuada, podemos priorizar as que favorecem a criação de ambientes e contextos, em que os docentes possam se formar em conjunto com os colegas, problematizando conceitos e práticas cotidianas, a partir de uma concepção crítica, repensando sua prática por meio do diálogo.

Os autores Nóvoa e Imbernón refletem sobre algumas das principais características das formações continuadas, as quais buscamos concordar em nossas discussões nesta tese, especialmente no que pensamos ser fundamental para que os docentes sejam contemplados em seus processos de formação: a criação de um ambiente em que os docentes sejam formados por meio de processos colaborativos e tenham suas participações ouvidas e levadas em consideração, problematizando suas práticas para o diálogo crítico, em busca de melhorias em sua atuação em sala de aula.

A Resolução nº 038/CME/2015, no capítulo IV, artigo 270, trata da inserção das tecnologias nas unidades educacionais.

Art. 270 - A Unidade de Ensino deverá cumprir e fazer cumprir as políticas de governo no campo da tecnologia de informação e comunicação no contexto escolar, ensejando:

- - utilizar e propiciar o recurso multimídia on-line e off-line como forma de construção de conhecimentos, assim como de motivação, interesse e dedicação à aprendizagem;
- - incentivar e orientar o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas que busquem a criação de novas formas de uso do computador como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem (DOM. Ano XVII, Edição 3.852, 2015, p.25).

A resolução em destaque pontua recomendações sobre o laboratório de informática. Este é caracterizado como um bem comum, devendo ser preservado por sua comunidade e o uso dos instrumentos do laboratório é exclusivamente educativo, cabendo aos usuários que os utilizarem para outros fins, ou colocarem em risco a integridade física dos aparelhos que ali estiverem alocados punições nas esferas cível e criminal.

Mesmo que a resolução dedique um capítulo às tecnologias educacionais, percebe-se que o direcionamento do uso dos recursos é voltado à

realização de trabalhos de pesquisa e como forma de dedicação à aprendizagem. A necessidade de tratamento das tecnologias como meio de emancipação social ainda parece ser um desafio a ser superado. Perpetua-se uma cultura em que a tecnologia se resume a instrumentos a serviço de um objetivo puramente utilitário dentro de uma perspectiva de uso sem criticidade, e isso vem sendo visto desde as legislações.

Para que haja mudanças nesse contexto, os docentes podem e devem buscar outras formas de interação entre estudantes e recursos tecnológicos, baseados na estratégia de construção mútua de conhecimentos, mas que, de fato, surja de uma necessidade real, de uma comunidade, de uma região, e que seus resultados se convertam em solução de problemas emergentes e contemporâneos que estejam afetando a vida de um coletivo.

Dessa maneira, a tecnologia pode assumir outra forma de atuação nas escolas, tal como Feenberg (2013) defende na teoria crítica, os sujeitos interagindo criticamente sobre uma situação que, no final, pode auxiliar na construção de uma nova realidade dentro de um contexto vivido.

Avançando no estudo das legislações, encontramos, no ano de 2016, a Resolução nº 005/CME/2016, aprovada em 05.05.2016, presente no Diário Oficial do Município de Manaus. A legislação estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis à Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

A Resolução nº 005/CME/2016 em muito se parece com a nº 038/CME/2015. Muitos aspectos são importantes e reafirmados, como a garantia de uma educação gratuita e de qualidade para todos, baseada em princípios de igualdade e solidariedade entre as pessoas.

O artigo 74 apresenta parágrafos que podem auxiliar debates sobre a formação continuada de docentes na rede pública municipal de Manaus. Destacamos na íntegra alguns parágrafos que tratam dos meios para a formação continuada (DOM. Ano XVII, Edição 3906, 2016, p.21).

§ 1º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 2º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Refletindo sobre os parágrafos supracitados, é mister enfatizar que a formação inicial e continuada pode empregar os recursos tecnológicos em seu desenvolvimento e atingir seus objetivos. Ressaltamos que, em contexto remoto, a formação inicial e continuada encontra subsídios para que aconteça em conformidade, respeitando os princípios da qualidade formativa e pedagógica que não podem ser ignorados, independentemente do meio em que forem veiculadas.

Nessa mesma resolução, o artigo 76 dispõe que o Sistema Municipal de Ensino não medirá esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes da rede pública municipal de educação.

Até aqui, analisando a legislação municipal, entendemos a importância dos processos formativos para a melhoria da qualidade de ensino nessa esfera de governo e especificamente como isso pode ser aliado ao ensino na construção de metodologias inclusivas e que integrem as tecnologias em um contexto de desenvolvimento social.

Analisar essas contribuições em nível legislativo contribui para um maior empoderamento do discurso quando levamos em consideração a elaboração de políticas públicas e planos de formação continuada. A formação continuada, embora em pauta de luta histórica, ainda apresenta rupturas que dificultam uma ação mais efetiva e conectada à necessidade de grupos escolares específicos (aqui não pontuamos somente as escolas urbanas, mas também as indígenas, do campo, águas e florestas, educação de jovens e adultos, infantil, creche etc.) e também em nível mais amplo.

Chamamos atenção para que, além das legislações gerais, as recomendações possam ser refletidas nas individualidades das escolas, em seus documentos normativos, como Projeto Político-Pedagógico, planos de ensino, planos pedagógicos, etc.

O campo onde, de fato, o ensino a partir do uso de recursos tecnológicos pode acontecer precisa encontrar entusiastas que abracem a ideia e coloquem em prática os princípios educacionais do uso das tecnologias no contexto escolar. Nomeamos gestores, pedagogos e docentes como agentes de transformação dentro das escolas, sem a atuação desses agentes, as legislações perdem força, podem caminhar para a estagnação.

Atitudes que podem parecer insignificantes configuram grandes possibilidades de avanço no ensino. Sendo assim, a liberação de docentes para participar das formações continuadas, a garantia de tempo livre para um planejamento efetivo do uso das tecnologias digitais em intervenções pedagógicas são reivindicações recorrentes em pesquisas educacionais.

Estabelecer esses direitos e padrões normativos é um passo fundamental para que a sociedade receba um serviço de qualidade. Atentamos para o conhecimento das normativas e sua análise dentro de um contexto histórico e científico para comprovação e compreensão de realidades educacionais que podem passar despercebidas.

Os documentos que norteiam a educação nacional e estadual passaram por modificações significativas e apresentam os novos caminhos descritos para a educação no que diz respeito à inserção e à utilização das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

As tecnologias educacionais tornam-se importantes para uma educação de qualidade, pois são aliadas do professor no processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Nesse contexto, dentro das dez competências gerais da Educação Básica apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Cultura Digital, competência de número 5, tem como finalidade a compreensão e a criação de tecnologias digitais da informação de forma crítica, reflexiva e ética para a produção de conhecimento em ambientes escolares, exercendo o protagonismo na vida pessoal e coletiva dos estudantes (Brasil, 2018).

Dessa maneira, consideramos importante frisar que a tecnologia precisa ser trabalhada de forma crítica, significativa e ética em todas as práticas sociais. Verificamos, portanto, que há uma preocupação no tratamento das informações para o sentido humano, pois se preocupa em tratá-las de maneira ética e não somente mecânica.

No que diz respeito à formação de docentes, os documentos fortalecem a ideia da importância de uma formação continuada consistente, no que compete a sistemas e secretarias educacionais, a formação deve ser ofertada no sentido de dar suporte ao professor no desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, é imprescindível a formação continuada dos docentes.

De acordo com a BNCC, faz-se necessário (Brasil, 2018, p. 17) “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.”

Julgamos importante destacar um documento relativamente recente, que passa a orientar as atividades de muitas escolas no estado do Amazonas, incluindo Manaus, apresentando características dos objetivos que a educação deve ter em nível estadual, o Referencial Curricular Amazonense (RCA). De acordo com Souza e Costa (2021, p. 9),

O RCA é um documento elaborado por uma equipe de professores da Educação Básica do Estado do Amazonas e dos municípios. Está sustentado nos pensamentos da BNCC, com uma visão neoliberal. Tem a versão preliminar no dia 02 de agosto de 2018, após isso, houve uma consulta pública pela Comissão de Implementação do Estado, no período de 06 de agosto a 06 de setembro de 2018, sendo publicada a versão final em 2019.

De acordo com o Conselho Estadual de Educação, o RCA é um parâmetro de uso obrigatório para a elaboração de documentos norteadores da educação pública e privada em todo o estado do Amazonas (CEE, 2021). O RCA surgiu como forma de auxiliar os municípios do Amazonas a implementar a Base Nacional Comum Curricular, porém o mesmo tem seu protagonismo em território estadual para a elaboração de políticas educacionais e documentos internos nas escolas do Amazonas. O RCA refere que a aprendizagem ocorre de muitas maneiras, em múltiplos espaços e abarca várias áreas do conhecimento, que se integram. Trata-se de uma educação híbrida, complexa e diversa (Amazonas, 2019, p. 86).

A partir do acesso ao documento disponível para ampla consulta, podemos pontuar alguns enfoques sobre a tecnologia nas escolas que podem ser úteis para a pesquisa. Em relação às tecnologias em contexto educacional, o documento dedica um capítulo à temática, de título “A inserção de tecnologias educacionais no fazer pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental no Amazonas”. É partindo desse tópico que faremos nossas inferências.

Ao longo do tópico supracitado, são enfatizados pontos de destaque na relevância do acesso aos computadores e rede de internet como facilitadores de

aprendizagem. Como a escola é um espaço de interação social, não pode se esquivar do uso das tecnologias no cotidiano, devendo incorporá-lo em suas práticas pedagógicas (Amazonas, 2019).

Interessante analisar que o documento também cita o ensino híbrido e propõe o uso dessa abordagem para a inserção das tecnologias educacionais nas escolas, no enfoque da combinação de aprender via múltiplas ferramentas e estratégias de ensino, entre as quais as tecnologias digitais (Amazonas, 2019).

Quando trata do ensino híbrido, o RCA também pontua que essa abordagem estimula o pensamento crítico e criativo para a compreensão do mundo, enfatizando que a educação contemporânea se tornou híbrida, complexa e diversa, sendo assim, as práticas pedagógicas devem atender a essas especificidades e demandas (Amazonas, 2019).

Abrimos um espaço nesta exposição para dialogar sobre o ensino híbrido, que foi fundamental nesse momento histórico em que se encontravam os processos educacionais. Para Staker e Horn (2012), o ensino híbrido está situado na educação formal e uma das suas principais características é o modelo em que o estudante utiliza recursos *on-line* para estudar, possibilitando maior autonomia, em consonância com os direcionamentos dados pelo docente que o acompanha.

Moran (2018) afirma que o ensino híbrido se caracteriza por uma articulação com processos de ensino formais e aqueles considerados informais, em uma integração de áreas, docentes e estudantes em diferentes espaços e tempos. Ela não acontece apenas na sala de aula, mas em diversos espaços de convivência, inclusive os digitais. Já Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que o ensino híbrido, em situações de ensino e aprendizagem, implica um currículo mais flexível e integrado.

Amaral *et al.* (2021) salientam que, nos últimos anos, o ensino híbrido e remoto vem ganhando destaques nas práticas pedagógicas com estudantes e nas formações iniciais e continuadas de docentes, especialmente no contexto pós-pandemia. Entretanto, seu crescimento continua acontecendo de maneira gradual, por motivos de infraestrutura física, ou de conexão com a internet (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Retomando o documento RCA, ressaltamos que ele traz ainda o conceito de “aprendizagem móvel”, definindo-a com base em estudos da

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), entendida como o uso de tecnologias móveis para o aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar.

Encerramos a exposição do tema no RCA com a citação, na íntegra, sobre a forma como a tecnologia é pensada e apresentada no documento, em resumo elaborado pelos elaboradores do documento (Amazonas, 2019, p. 87).

Nesse sentido a temática tecnologia, presente neste referencial manifesta-se em todos os componentes curriculares como uma possibilidade de envolvimento do professor no mundo dos desafios frente ao processo ensino e aprendizagem que se encontram em constante mudança.

O documento apresenta uma visão da tecnologia mais atualizada em relação ao estudado anteriormente, uma tecnologia mais acessível, mais dinâmica e mais voltada para o desenvolvimento de criticidade social. No entanto, não é tarefa fácil a desvinculação da visão técnica e instrumentalista do uso das tecnologias, o que requer formação continuada de qualidade e mudança de visão dos docentes sobre a tecnologia.

Ouvimos muitas vezes a denominação “Geração Digital” e não podemos negar que ela existe e está presente nas escolas, porém somos levados a refletir que não há um único modelo de geração digital, e sim uma diversidade de práticas culturais e sociais de uso das tecnologias, e elas variam de acordo com as condições materiais e culturais das pessoas, sendo a escola um local para pensar a maneira de incluir e usar tais tecnologias no processo educativo (Silva, 2018).

Hoje as tecnologias, que nos aproximam em casos de distanciamento, já fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, com os estudantes não é diferente, para geração do século XXI, o estranho é ficar desconectado em uma sala de aula, longe de aparelhos que muitas vezes se tornam extensões do seu corpo. O estudante da nova geração acha cada vez mais natural estudar utilizando recursos tecnológicos (Tori, 2017).

O estudo do ensino presencial e das normativas até aqui vistas é importante até com intuito comparativo com o que ainda vamos ver do ensino remoto. A mudança que temos visto nos auxilia a ter a convicção de que a educação é uma ciência viva, feita a partir de pessoas, que respondem e são

moldadas no contexto vivido.

Conhecer o ensino público municipal requer um estudo das legislações que regem essa modalidade, para isso, acompanhar as frequentes mudanças nos ajuda a esclarecer situações que acontecem no cotidiano. É possível e recomendável que as legislações aqui apresentadas sofram alterações, atendendo às demandas históricas de cada tempo.

Uma das mudanças que ficará marcada como uma das maiores quebras de paradigmas na educação foi a pandemia da covid-19. A partir dos próximos capítulos desta tese, mergulharemos no universo do ensino remoto na Rede Municipal de Ensino, ainda a partir do ponto de vista das legislações e também de matérias jornalísticas que nos ajudem a compreender algumas situações pertinentes à aprendizagem, mais especialmente ao estudo das práticas pedagógicas no contexto pandêmico.

1.4 Durante o ensino remoto: ruptura na orientação da forma de ensinar e aprender em 2020, um ano de mudanças.

Para compreender e entender o que a educação municipal vivenciou entre 2020 e 2021, foi necessário acessar e interpretar dados e documentos que ajudem a elucidar a situação pela qual as escolas públicas municipais passaram nesse período de tempo.

Entendemos ser importante visitar as legislações pertinentes que definiram os rumos que a cidade de Manaus adotou para enfrentar a pandemia nas escolas públicas. Nesse sentido, pontuaremos as principais leis, decretos, resoluções, portarias e avisos, disponíveis e abertos ao público no *site* da Prefeitura de Manaus, mas também contaremos com os portais de notícias, por entendermos que também podem ser fontes de dados que nos ajudam a ter acesso a informações pertinentes à pesquisa.

Conforme visto no tópico anterior, em 13 de março de 2020, foi anunciado o primeiro caso de covid-19, confirmado via exame laboratorial na capital amazonense. A partir daquele momento, as administrações estadual e municipal começaram a adotar diretrizes para o enfrentamento da doença, a fim de manter o foco desta investigação, daremos destaque aos que afetaram a área educacional da Rede Municipal de Ensino.

Uma das primeiras medidas a tratar diretamente do campo educacional em Manaus data do dia 16 de março de 2020, quando a então secretária de educação de Manaus emitiu a Portaria nº 0338/2020-Semed/GS no Diário Oficial suspendendo por 15 dias as aulas na Rede Municipal de Ensino. Ressaltamos que essa medida, além de ser uma decisão baseada em dados científicos para resguardar a saúde dos estudantes e funcionários da educação, foi tratada no texto do decreto como antecipação das férias escolares de julho.

Naquele momento, não tínhamos certeza de como a educação caminharia, mas a possibilidade de aulas remotas era real, o principal desafio era o fato de a Secretaria não possuir recursos materiais e humanos para colocar o sistema de aulas por televisão no ar. Além disso, a possibilidade de aulas remotas não estava disposta em nenhuma orientação pedagógica ou documento norteador da secretaria. Sendo assim, podíamos verificar os docentes em uma corrida intensa para procurar meios de continuidade das atividades escolares, uma vez que o retorno presencial era improvável diante das circunstâncias epidemiológicas da cidade.

Garcia *et al.* (2020) asseveram que existem situações emergenciais que exigem respostas eficazes e que atendam a demandas urgentes, como a própria pandemia e o ensino remoto que veio em decorrência dela. Em situações como essas, o trabalho entre os docentes foi importante para que os processos de ensino e aprendizagem não ficassem restritos ao modelo presencial. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 26) destaca:

No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Nóvoa (2020) reforça o comprometimento e diferencial que os docentes exerceram no ensino remoto, seu protagonismo e o uso da autonomia foram essenciais para que a educação não parasse completamente. Embora vivenciassem um cenário de grandes incertezas, buscaram formas de colaborar uns com os outros para que os estudantes não ficassem sem ensino.

As notícias eram muito incipientes, portanto, não havia a dimensão do que poderia acontecer, a doença era desconhecida, bem como os tratamentos

não tinham comprovação de eficácia, logo, as previsões não demonstravam segurança com relação à duração de cada medida.

Cabe enfatizar que, em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação divulgou a Portaria nº 343, que instituiu a substituição das aulas presenciais por aulas a partir de meios digitais, enquanto durasse a pandemia da covid-19 no país. Naquele ano, devido ao isolamento social, surgiu a recomendação de que as pessoas permanecessem em casa e as escolas fechadas. Tivemos a proposta do ensino remoto para suprir essas ausências, e a expressão “ensino remoto” foi utilizada como alternativa à Educação a Distância, excepcionalmente no período pandêmico (Saviani, 2020).

Em 20 de março de 2020, a Portaria nº 0356/2020 suspendeu o atendimento presencial a contar do dia 17 de março de 2020 na sede da Secretaria e nas Divisões Distritais, bem como a realização de atividades presenciais nas dependências do órgão. A suspensão de atendimento ao público e atividades presenciais foi justificada a partir de recomendações da Organização Mundial da Saúde e como medida emergencial de controle, contenção e prevenção de riscos no ambiente de trabalho.

Em 23 de março de 2020, um divisor de águas no sistema de ensino público do país aconteceu, o sistema de ensino remoto pela televisão, sendo instituído o “Projeto Aula em Casa”, pioneiro em todo o país, pois muitas cidades continuavam com aulas suspensas. Inicialmente o projeto foi voltado para a Secretaria Estadual de Educação, posteriormente seria adotado pela Semed Manaus. Oliveira e Alencar (2020, p. 3) salientam que:

Nessa perspectiva, para que os alunos da rede pública não ficassem prejudicados em relação à assimilação dos conteúdos e ao calendário escolar, o estado do Amazonas saiu na frente de outros estados da federação. A Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC/AM), em parceria com a TV Encontro das Águas, no dia 23 de março de 2020, iniciou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais conforme a Portaria 311/2020-GS/SEDUC, por meio do Projeto: Aula em Casa, cujo objetivo era dar continuidade às atividades pedagógicas planejadas para o ano letivo de 2020, sem interromper o ano letivo.

O cronograma de implantação do projeto englobou os seguintes momentos: em 23 de março, iniciou-se a disponibilização de conteúdo para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No dia 1º de abril, abarcou o público do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e, no dia 6 de abril, o

conteúdo passou a ser veiculado também para estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (Oliveira e Alencar, 2020).

Xavier e Vilaça (2020) pontuam que, inicialmente, o Projeto Aula em Casa veiculava apenas as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, posteriormente seriam produzidas aulas das demais disciplinas. Os pesquisadores relatam ainda que, mesmo enquanto os demais componentes curriculares ainda não contavam com videoaulas, os docentes já enviavam atividades para os estudantes mediante aplicativos diversos de mensagens instantâneas.

A expansão dos estudantes atendidos foi possível graças à assinatura de um termo de cooperação técnica entre as secretarias municipal e estadual de educação em 25 de março de 2020. O termo de cooperação definiu que a Secretaria Estadual ficaria responsável pela produção de aulas para o público do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Secretaria Municipal seria responsável pela produção de conteúdos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e também Educação Infantil (Manaus, 2020).

As aulas foram gravadas diretamente do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam). Além da televisão, as aulas poderiam ser acompanhadas pelo *Youtube* e pelo aplicativo Mano, um aplicativo regional de *streaming*. Posteriormente criou-se um aplicativo próprio para o Projeto Aula em Casa, voltado especificamente para atender às demandas pedagógicas do projeto, uma vez que o aplicativo mano possui conteúdos de outras emissoras de TV, não sendo pensado para finalidades educacionais.

Sendo a televisão, o *Youtube* e os aplicativos citados as principais plataformas de transmissão das aulas, havia também a possibilidade de uso de suas plataformas, o Saber+ e AVA que atendiam aos estudantes das duas secretarias, nelas eram depositados os materiais didáticos pedagógicos do dia, como *slides* e vídeos das aulas (Xavier; Vilaça, 2020).

De acordo com o *site* oficial do Projeto Aula em Casa, a cooperação técnica entre as secretarias municipal e estadual de educação tem o objetivo de ofertar estratégias pedagógicas para apoio ao ensino remoto/híbrido, possibilitando o estudo fora do ambiente escolar presencial (Portal Aula em Casa, 2021).

Sem dúvidas, o Projeto Aula em Casa foi um marco para o período do

ensino remoto. Nesse contexto, o Amazonas tornou-se referência para os demais estados na metodologia de ensino remoto eficiente e em curto período de tempo, pela experiência do centro de mídias com essa modalidade de ensino.

Com o ensino remoto estabelecido, iniciaram-se os questionamentos sobre como se manteriam as aulas nesse período. Tamanho eram os desafios a serem enfrentados, não bastava que os decretos estivessem publicados, era necessária a formulação de ações que garantissem o acesso de estudantes e docentes a um trabalho pedagógico de qualidade. Importante ressaltar as recomendações de Saviani (2020, p.6) sobre as condições para que o ensino remoto seja substituto do ensino presencial, em casos de excepcionalidade.

No entanto, mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial certas condições precisam ser preenchidas tais como:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais.

A partir dos próximos parágrafos, apresentamos as ações que a Prefeitura adotou em relação à educação nos tempos da pandemia. Seguindo a linha do tempo de principais legislações, em 31 de março de 2020, foi instituído o *Programa Nossa Merenda*, que foi descrito no Diário Oficial de Manaus como uma medida emergencial no combate à pandemia. O programa tinha o objetivo de auxiliar financeiramente os estudantes da Rede Municipal de Ensino com um valor de R\$ 50,00 por estudante, a ser pago mensalmente via cartão.

Esse programa foi considerado uma medida emergencial, pois as escolas estavam fechadas e, conseqüentemente, isso afetou a alimentação de muitos estudantes, que dependiam da merenda escolar. Ainda na data mencionada, por meio da Portaria nº 0380/2020-Semed/GS, ficou instituído o regime de teletrabalho para os profissionais da educação, bem como a designação do Projeto Aula em Casa para a continuidade do ano letivo de maneira remota.

No texto dessa portaria, entende-se por profissionais da educação os

docentes e técnicos-administrativos em efetivo exercício nas escolas municipais, que, a partir de então, exerceriam suas funções em regime de teletrabalho. No artigo 6º da Portaria nº 0380/2020-Semed/GS, fica instituído o Projeto Aula em Casa para a continuidade das atividades de ensino. No parágrafo segundo, do artigo em questão, são apresentadas as atribuições dos profissionais da educação em exercício nas salas de aula de 1º ao 9º ano e educação de jovens e adultos.

§ 2º Os Profissionais do Magistério dentro do regime de teletrabalho, inseridos em prática docente, lotados em salas de aulas do 1o ao 9o ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, incumbir-se-ão de:

- I - Manter contato diário com as turmas e pais através de aplicativos de mensagens ou outros dispositivos de comunicação;
- II - Divulgar a programação e a metodologia de aula para pais e estudantes;
- III - Indicar material de estudo específico para cada nível, etapa e modalidade com que atua;
- IV - Utilizar as plataformas Saber Mais e Ambiente Virtual de Aprendizagem; Árvore de Livros, Khan Academy, Super Ensino e outros com os quais a Secretaria trabalha.
- V - Indicar material como filmes, vídeos, leituras e pesquisas de acordo com a programação;
- VI - Acompanhar a transmissão das aulas via TV (canal aberto) e ou outros dispositivos conectados a internet (Youtube, Facebook e aplicativos), conforme for mais viável a cada profissional;
- VII - Organizar atividades com base nos conteúdos ministrados que reforcem a aprendizagem e permitam revisões;
- VIII - Registrar e encaminhar ao diretor e ou pedagogo da sua unidade de ensino as evidências do acompanhamento de sua turma por meio dos instrumentos indicados pela direção da escola e links disponibilizados pela Secretaria (Manaus, 2020e, p.19).

Conforme visto, as demandas para docentes e as práticas pedagógicas seriam modificadas repentinamente a partir daquele momento. Muitas dessas atribuições já eram realizadas presencialmente, mas, a partir da realidade daquele momento, as atividades pedagógicas alcançaram uma ressignificação que, certamente, mar trajetória profissional de muitos educadores.

Os docentes que não tinham contato, ou que possuíam pouca afinidade com o manuseio de recursos tecnológicos sofreram impactos na forma de interagir com os estudantes, o que era feito via conversas presenciais, ou comunicados escritos nas agendas escolares, passou a contar com recursos tecnológicos como a televisão, celulares, aplicativos de mensagens instantâneas e até mesmo gravação de vídeos com resumos de aulas.

Estudantes e docentes migraram para uma realidade *on-line*, na qual um dos maiores desafios foi a transposição de metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem. Muitos docentes, então, acabaram tendo que se apropriar de recursos como YouTube, Zoom e as inúmeras plataformas de aprendizagem (Moreira, Henriques e Barros, 2020).

Considerando a consolidação do Projeto Aula em Casa, bem como recomendações do Ministério da Saúde, já que Manaus estava apresentando número crescente de infecções pela covid-19, o Decreto nº 4.796, de 6 de abril de 2020, bloqueou a venda de passes escolares de ônibus, como forma de estímulo para que os estudantes ficassem em casa, sendo uma cooperação entre as secretarias municipal e estadual para manter o distanciamento social. Essa medida também limitava a locomoção de idosos, com a suspensão da gratuidade no uso do transporte público municipal.

Outra medida que podemos considerar como sendo de proteção social, ligada às escolas municipais, foi o "Projeto Hora da Merenda", instituído pela Portaria 0427/2020-Semed/GS, publicada em 5 de maio de 2020. O projeto consistia na distribuição de alimentos perecíveis e não perecíveis adquiridos com recursos federais e municipais e que estivessem estocados nas escolas para estudantes, enquanto durasse a suspensão das aulas presenciais.

As escolas criaram cronogramas, separando os estudantes por turmas, para o recebimento de kits alimentícios e, em caso de insuficiência de alimentos, o complemento ocorria conforme os trâmites legais vigentes (Manaus, 2020i).

Falar do uso das tecnologias nas práticas educativas nos remete ao desafio da formação continuada, e, em nossa linha do tempo, damos destaque a algumas formações continuadas ministradas pela Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) pertencente ao quadro da Semed de Manaus.

De acordo com as informações do *site* da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), que é a divisão que abriga a GTE, a gerência em questão tem a missão de sensibilizar e motivar os educadores a utilizarem as tecnologias nas práxis da sala de aula, com apoio e suporte nos processos de planejamento, por meio da oferta de formações continuadas com cursos, oficinas, revitalizações e acompanhamento nas escolas (DDPM, 2021).

Uma dessas ações está documentada no *site* da Prefeitura de Manaus, com data de 25 de maio de 2020, a qual relata que a GTE realizou jornada de

formação continuada com docentes, pedagogos e assessores pedagógicos sobre ferramentas *Google*, contando com dois dias de formação, ministrada *on-line*, via *Youtube*. Ainda de acordo com a reportagem, a atividade contou com público de 300 docentes nos dois dias (Magno, 2020). Além dos assessoramentos aos docentes da rede, a GTE também presta assistência a assessores pedagógicos, técnicos-administrativos e a setores que fazem parte do órgão.

Uma das principais medidas de capacitação de docentes com as formações continuadas para o uso das tecnologias educacionais foram as realizadas pela Gerência de Tecnologia Educacional. Em visitas aos diversos canais no *Youtube* das equipes formativas, encontram-se registros datados do ano de 2020, transmissões sobre diversos recursos pedagógicos que eram emergenciais naquele momento, tudo *on-line* e de modo remoto. Pretendemos também explorar os impactos dessas formações continuadas nas sistematizações das práticas pedagógicas dos docentes da Rede Municipal de Ensino, bem como seu alcance na comunidade escolar.

Em 29 de maio de 2020, mais uma prorrogação do teletrabalho entrou em vigor pelo Decreto nº 4.836, suspendendo novamente as atividades presenciais nas secretarias do município, excetuando-se os serviços essenciais. Decretos como esse ainda seriam publicados no decorrer de 2020 e no início de 2021, haja vista o cenário epidemiológico que a cidade enfrentava, sendo que, em 2020, não havia se iniciado a campanha de vacinação e, no início de 2021, houve uma severa segunda onda de infecção, agravada pela crise de falta de oxigênio nas instituições de saúde.

Destacamos outra ação ocorrida em 13 de julho de 2020, uma campanha promovida pela Semed de Manaus, de título “Nem um a menos: solidariedade que acessa a educação”, com o objetivo de arrecadar aparelhos tecnológicos em boas condições de uso, tais como TVs, *tablets*, celulares, conversores de TV digital e afins, para estudantes que apresentassem dificuldades de acesso às atividades remotas. A campanha surgiu a partir da inassiduidade de estudantes carentes nas atividades propostas pelas aulas remotas (Abreu, 2020).

Refletir sobre os aspectos culturais e sociais do uso das tecnologias é importante, pois um grande contingente da população ainda vive à margem das tecnologias, portanto falar do acesso às tecnologias esbarra automaticamente

em abordar a exclusão social. Mesmo que os docentes não possam resolver todas essas questões, eles se veem na tarefa de redimensionar as práticas pedagógicas diante da crescente gama de informações (Vasconcelos e Oliveira, 2017).

Figura 1: Cartaz de divulgação da campanha “Nem um a menos”



Fonte: Rede Social da Secretaria Municipal de Educação.¹

Ao longo do ano de 2020, os pontos de coleta foram sendo ampliados, chegando a oito espalhados pela cidade. Para além do serviço social prestado pela campanha, podemos elencar o fator ambiental como um diferencial nesse contexto, pois a reutilização de aparelhos tecnológicos pode ser um diferencial para o meio ambiente, dado o impacto ambiental que acontece desde a fabricação até o descarte dos equipamentos na natureza.

Enquanto os estudantes da rede não retornaram para o ensino presencial em sistema híbrido e escalonado, o então prefeito de Manaus, por meio do Decreto nº 4.896, reabriu em 1º de setembro de 2020 as unidades educacionais para uso dos estudantes e docentes que não possuíam acesso à internet ou aparelhos eletrônicos, especialmente para uso dos laboratórios de informática. Ficando a cargo das escolas o estabelecimento de cronogramas para atendimento do público interessado em usar as instalações para continuidade do Projeto Aula em Casa.

De maneira geral, a partir dessa reabertura, as atividades foram sendo encaminhadas dando continuidade ao que estava estabelecido até o momento,

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/semedmanaus/photos/a.146192738866621/1683406868478526/>. Acesso em 1 jan. 2022.

o ano letivo seguiu os rumos das aulas remotas, com pouquíssimas atividades presenciais, os alunos permaneceram estudando em casa, mediante aulas televisionadas e auxílio remoto dos docentes.

O ano letivo de 2020 foi desenhado a partir das legislações elencadas neste tópico. Estas serviram como base para o planejamento didático-pedagógico ocorrido no ano em estudo, e não podemos nos furtar da exposição desses dados, por estarmos pautando instituições públicas.

Saberemos os reflexos dessas intervenções com as próximas gerações, em outros estudos, talvez, certos de que a educação municipal e mundial já está marcada pela crise sanitária causada pela covid-19. O Projeto Aula em Casa continuou em vigor durante todo o ano de 2020 e 2021, no entanto seu formato foi modificado por conta do retorno das aulas em regime híbrido e posteriormente presencial.

Essa análise se torna necessária e pertinente, especialmente para nos mostrar que ainda há muito a ser estudado e pesquisado no campo do ensino remoto decorrente da pandemia de covid-19, apontando possibilidades de analisar a história para avaliar ações e pesquisas futuras que serão importantes para as pesquisas em educação e ensino (Xavier; Souza, 2023)

Entre as legislações citadas, verificamos que o ensino remoto na rede pública municipal foi uma etapa importante e merece ser analisada em âmbito acadêmico, pois nos auxiliará a compreender como essas dinâmicas favoreceram o processo de ressignificação das práticas pedagógicas no ensino remoto e como o ensino tecnológico foi uma possibilidade para que a educação não parasse.

1.5 Ano 2021: voltamos mesmo ao normal?

O ano de 2021 chegou com esperança de vacinas, mas ainda muitas incertezas com relação ao início das aulas, o que não era exclusividade da capital amazonense. Conforme já dito nesta pesquisa, a mudança na gestão municipal trouxe a expectativa de novidades em muitas áreas administrativas da cidade, a educação não se exceceu. Uma troca de administração parece sempre causar impactos diferentes dos antecessores.

Começamos o ano com a garantia por parte das autoridades de que as

aulas iniciariam de forma remota, o que aconteceu de fato. A zona ribeirinha iniciou antes da urbana, o que já é comum, devido ao fato de o calendário escolar ser diferenciado, seguido da capital. O Projeto Aula em Casa continuava sendo o principal recurso para o início do ano letivo.

Muitos fatos marcaram a educação municipal durante o ensino remoto em 2020 e parte de 2021, devido a outra forte onda de covid-19 entre janeiro e março de 2021. As aulas continuaram remotas, ainda assim, a administração municipal dava indícios de vontade de retomar as aulas presenciais, mas os protocolos de segurança ainda não estavam favoráveis a tal ação, além do mais havia pressão da categoria de docentes pelo início da vacinação de profissionais da educação, que tomava conta das mídias sociais.

A partir do início do ano de 2021, algumas decisões foram tomadas em forma de leis e decretos, ligados à educação, e iremos nos debruçar neste tópico sobre as que mais se destacaram. Em 16 de março de 2021, a Lei nº 2.733 instituiu o programa Auxílio Conectividade no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, que determinou que os profissionais da educação em pleno exercício de suas funções contariam com um valor de R\$ 70,00 à parte do salário para custeio dos serviços de internet. Tal ação visava garantir a realização das atividades de ensino remoto, e o efeito da lei cessaria a partir do momento em que os profissionais fossem convocados para o trabalho presencial (Manaus, 2021b).

Em 15 de abril de 2021, o Decreto nº 5.061 regulamentou a referida lei, estabelecendo, no seu artigo 4º, que os profissionais habilitados a receber o auxílio seriam os seguintes (Manaus, 2021b, p. 2):

Art. 4º Serão contemplados com o benefício constante no art. 2º supramencionado, os seguintes profissionais da educação:
professores e pedagogos lotados nas unidades escolares da rede municipal de ensino;
secretários escolares;
gestores escolares;
assessores pedagógicos lotados nas Divisões Distritais Zonais.

O texto também possibilita a interpretação de que outros profissionais poderiam ser incluídos para o recebimento do auxílio, o que aconteceu mais tarde com outros setores, como os administrativos e formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

Levando em consideração o início da pandemia, o auxílio financeiro parece ter vindo em bom momento, uma das reivindicações que tomava conta das mídias e redes sociais se relacionava ao gasto a que os profissionais da educação estavam sendo submetidos a partir da instituição das aulas remotas. Gastos com internet, com equipamentos eletrônicos mais modernos e com ligações eram frequentemente citados por docentes em muitas situações.

Outra estratégia adotada foi a distribuição de cadernos de apoio para estudantes da rede, ação que visava auxiliar especialmente os estudantes que não conseguiam ter acesso às videoaulas. Os cadernos foram distribuídos a estudantes desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, e seu conteúdo era alinhado às aulas veiculadas na televisão (Manaus, 2021c).

Como o retorno às aulas presenciais estava sendo muito cogitado, a sociedade aguardava apenas um pronunciamento oficial, bem como o início da vacinação dos docentes. Enquanto isso não acontecia, o poder Executivo publicou, em 10 de maio, o Decreto nº 5.080, no Diário Oficial. O decreto criou o Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI) Municipal para definição de Ações de Prevenção e Controle da covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Manaus.

O referido grupo tinha como principal função a criação de medidas estratégicas temporárias ou definitivas, de controle e monitoramento epidemiológico das condições de saúde de servidores, alunos e colaboradores dos estabelecimentos de ensino e de áreas administrativas da Secretaria Municipal de Educação. O grupo era composto de funcionários da Semed e da Semsu, tendo oito meses para conclusão dos trabalhos (Secretaria Municipal de Saúde) (Manaus, 2021f). O mesmo decreto já havia sido publicado em 2020, por gestão anterior, o que diferenciava foi o prazo de conclusão, o anterior considerava 120 dias para conclusão dos trabalhos.

O início da vacinação de docentes parecia uma realidade próxima, então, em 19 de maio de 2021, eles começaram a ser vacinados na campanha de imunização em Manaus, em um cronograma que se iniciou justamente com os docentes da Rede Municipal de Ensino, seguidos pelos estaduais e federais em datas posteriores (Monteiro e Arruda, 2021). A vacinação seguiu o cronograma proposto, e, de acordo com as autoridades em entrevistas veiculadas na época, esse era um requisito básico para se pensar em um retorno seguro.

Após o início da vacinação dos docentes, em 23 de abril de 2021, a

prefeitura anuncia para dia 18 de maio o retorno dos estudos em formato híbrido, no entanto, o que se tem registro, de acordo com o portal de notícias G1 Amazonas, foi que esse retorno em forma híbrida aconteceu de fato em 31 de maio de 2021, sob a justificativa de que os docentes e todos os servidores da educação precisariam tomar a segunda dose da vacina por medida de segurança.

Nesse contexto, 402 escolas municipais retornam em formato semipresencial, com estudantes divididos em grupos, enquanto um grupo assistia às aulas na sala, outro acompanhava atividades pela televisão no Projeto Aula em Casa, cerca de 80 escolas não retornaram por não terem condições estruturais para isso (Nascimento, 2021).

Entre os impedimentos que dificultaram o retorno de algumas escolas, estavam a questão da ventilação, a falta de janelas em algumas salas, a disponibilidade de espaços físicos para manter o distanciamento social adequado, entre outros. Após um ano e dois meses sem receber os estudantes, esse retorno híbrido marcou o início de uma nova etapa do ensino no tempo de pandemia, as práticas agora seriam em outro formato, enquanto os docentes acompanhavam o grupo presencial, ainda havia a necessidade de transposição de linguagem para os que estavam em casa.

Permaneciam também as obrigações de acompanhar as atividades do Projeto Aula em Casa, que continuava com as transmissões via televisão e plataformas digitais, trabalho que apresentou novas características às quais os docentes não estavam habituados.

De acordo com informativo do *site* oficial da Semed, o mês de maio trouxe dados importantes acerca do engajamento dos estudantes no Aula em Casa. Segundo o informativo, no mês de março de 2021, os estudantes registraram 84,7% de engajamento, o que equivalia a 200 mil crianças e adolescentes. Os dados foram obtidos pela equipe de Gestão Integrada da Educação (Gide) da Secretaria Municipal de Educação e pelo preenchimento de *links* diários por estudantes e docentes da rede (Manaus, 2021g).

Em contrapartida, outra realidade interessante também chama atenção no mesmo informativo, a quantidade de estudantes “não engajados”, ou seja, que não estavam assistindo às aulas e nem conseguindo ser encontrados pelas escolas. Segundo o Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico

(Cemasp), foram identificados 3.702 alunos de 109 unidades de ensino que não conseguiram acessar com regularidade as aulas televisionadas entre Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) e escolas, destes 1.760 crianças e adolescentes foram resgatados por um serviço chamado “Tele Resgate” (Manaus, 2021g). “O ‘Tele Resgate’ consiste numa busca ativa dos alunos não engajados e que por algum motivo não acompanham as aulas por nenhuma plataforma (Internet, televisão ou WhatsApp)” (Manaus, 2021g, p. 3).

Precisamos refletir sobre esses dados com criticidade, sobre o real impacto do período de ensino remoto e sobre o que ele revelou em aspectos de desigualdade social no acesso à tecnologia e aos recursos tecnológicos. Não precisamos ir muito longe para ter acesso a casos de famílias excluídas digitalmente. As consequências dessa desigualdade não são causadas por problemas atuais e ainda serão sentidas por bastante tempo, enquanto não houver políticas consistentes e não passageiras ou paliativas temporárias.

Continuando nossa contextualização, como forma de contribuição para o retorno gradual das atividades nas unidades de ensino, a Semed disponibilizou a versão atualizada do documento de título “Covid-19: Guia orientador para prevenção e controle na rede municipal de Manaus”, elaborado em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde.

Nesse guia, foram apresentadas diretrizes para os ajustes estruturais e sanitários, visando à criação de um ambiente seguro aos profissionais da educação e estudantes, apresentando medidas estratégicas para evitar o aumento do grau de transmissibilidade do vírus em ambientes escolares (SEMED, 2021).

Entre as informações do guia estavam contempladas orientações para toda a escola, espaços como bibliotecas, refeitórios, salas de recursos, entre outros. Mas também recomendações para a equipe gestora, técnica, pedagógica, limpeza e transporte escolar. Apresentava também um capítulo dedicado a técnicas de higiene, cuidados básicos e medidas de controle para mapeamento epidemiológico e monitoramento da saúde na educação.

De acordo com o documento, a necessidade de divulgar tais informações em ambientes escolares se justifica pela visão que se tinha da escola (Semed, 2021, p. 5).

A escola é visualizada no território de forma integral como dispositivo social

de relação familiar e comunitária, desempenhando um importante papel nesse esforço e se preparando para o compartilhamento e disseminação de informações que gerem atitudes e hábitos a serem adotados no cotidiano, ajudando e protegendo a comunidade escolar e local.

O documento em si, apresenta certa consistência em estabelecer os protocolos necessários para um retorno responsável, dentro de um contexto polarizado, de um lado os docentes e sindicatos lutando para que as aulas permanecessem suspensas, de outro, pressões políticas e sociais para a o retorno das atividades presenciais nas escolas.

No que tange ao retorno seguro, havia dúvida e receio, uma vez que não existia possibilidade de segurança, pois a pandemia ainda estava em curso, embora Manaus apresentasse estabilidade epidemiológica naquele momento. Diante do cenário que se desenhava, era questão de tempo para acontecer o retorno presencial em sua totalidade.

Uma das características do ano de 2021 foi o lançamento mensal de informativos pela Secretaria Municipal de Educação, que apresentavam compilados de ações e atividades do mês em questão. Além de fontes de dados para nossa pesquisa, esses documentos podem ter sido importantes no sentido de democratizar as informações para as comunidades interna e externa das escolas. Não tivemos acesso ao exemplar físico desse documento, mas o mesmo tem sua versão digital disponível para consulta no *site* institucional da secretaria.

Nesse sentido, a partir de análises desses informativos, lançados mensalmente pela secretaria, em 2021, também há registros de algumas distribuições de kits informativos aos estudantes da rede, bem como a distribuição de pôsteres com informações sobre a prevenção da covid-19 era a segunda etapa de uma ação que já havia distribuído materiais como máscaras e álcool gel para estudantes, com total de atendimentos de 48 escolas na zona ribeirinha, 36 na rodoviária e duas na zona urbana (Rogério, 2021).

No informativo de julho de 2021, verificamos a existência de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (Semed), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Cáritas Arquidiocesana de Manaus, que deu origem ao lançamento do Projeto “Wash: retorno seguro às aulas”. Este tinha como foco a instalação de pias para higienização das mãos nas escolas municipais, em

conjunto com entrega para os estudantes de máscaras de pano, álcool gel e absorventes íntimos (Ericles, 2021).

A secretaria passou a fazer reuniões com as divisões distritais de educação, que são subpastas que cuidam das escolas distribuídas nas zonas de Manaus, para análise sobre um possível retorno 100% presencial.

Conforme documentado na página oficial da prefeitura, no dia 22 de julho, iniciou-se uma série de reuniões com gestores escolares das escolas municipais de todas as zonas de Manaus, para apresentar plano de retorno e análise estrutural e física de cada escola para que esse retorno fosse adequado aos protocolos de saúde (Marinho, 2021).

No dia 12 de agosto de 2021, a prefeitura anunciou que as aulas iriam retornar em sua totalidade presencial em 23 de agosto, mesma data das redes estadual e privada na capital. Naquele momento, na capital, a segunda dose da vacina já estava disponível para os trabalhadores da educação (Queiroz, 2021).

Assim, em 23 de agosto de 2021, as aulas retornaram em formato 100% presencial, de todos os estudantes em sala de aula, terminando um ciclo de isolamento social dos estudantes e de escolas fechadas. A medida foi tomada após o retorno híbrido em maio de 2020 ter sido bem avaliado pelas autoridades (Portal G1 Amazonas, 2021).

Com o retorno presencial, apenas os estudantes que possuíam laudo comprovando comorbidade seriam encaminhados para atendimento individual feito em outro ambiente da escola, como a sala de recurso, e as escolas que não retornaram continuaram com as aulas remotas (Marinho, 2021). Essa foi a dinâmica que perpetuou em 2021, as aulas retornaram presencialmente, o Projeto Aula em Casa continuou para algumas exceções. O ano encerrou ainda com algumas escolas fechadas para reformas, outra realidade que foi consequência da troca de gestão na administração municipal.

Com relação ao enfoque informativo para a comunidade escolar, percebemos o investimento nos diversos guias de orientações. Foram lançados vários, com diferentes objetivos, orientações de prevenção da covid, orientações para creches, fôlderes informativos e etc.

Nos meios de comunicação, também foram veiculadas informações acerca da pandemia, especialmente nos intervalos da programação das aulas na TV. Encontramos também propagandas em edições do Diário Oficial, redes

sociais e demais plataformas de comunicação da secretaria, o que também pode ser considerado como forma de ação educativa para o público.

Com relação às práticas pedagógicas, é possível inferir que vivemos três grandes momentos, um de normalidade, que compreende o ano de 2019, outro de surpresas, a partir de 2020, e outro de estabilidade em 2021. Podemos analisar *a priori*, que os docentes reaprenderam a profissão nesse período, especialmente no que tange ao uso das tecnologias educacionais e à transposição de conteúdos a partir do uso delas.

A tecnologia não se destacou apenas com o uso mecânico, mas também em uma reflexão sobre as consequências de cada prática que foi desenvolvida remotamente. Em 2021, o fator surpresa foi parcialmente superado pelo fator estabilidade, com docentes mais habituados ao uso, mesmo que incipiente, das tecnologias, o que poderemos ver nos capítulos que se seguem, especialmente nos metatextos.

Parece interessante considerar que parte desse cenário pode ter sido facilitada pela quantidade de formações continuadas do ano anterior, época em que um número expressivo de *lives* e tutoriais foi produzido por instituições públicas, privadas ou apenas por pessoas que tinham afinidade com o manuseio de recursos tecnológicos que tentaram contribuir para a qualificação de docentes.

É coerente concluir que as formações institucionalizadas não conseguiram atingir a totalidade de educadores, que, em algum momento, viram-se confrontados com a ideia de autoformar-se em seus conhecimentos tecnológicos a partir de *lives*. Embora esse não seja o enfoque desta pesquisa, não podemos ignorar os efeitos desses produtos veiculados via internet.

A abertura das escolas para 100% dos estudantes já era um cenário esperado, até mesmo pela tendência mundial, que registrava o retorno das aulas em várias partes do mundo. Obviamente não estamos estabelecendo aqui um comparativo entre o Brasil e outras localidades com contextos diferentes, mas, de certa forma, não podemos negar a influência que sofremos do exterior. Ainda assim, o estado do Amazonas foi o primeiro a retornar presencialmente, ainda em 2020, na rede estadual.

O ano de 2021 foi marcado como um ano de extremos na educação pública, o início foi difícil, com a segunda onda de infecções na capital, não

havia certezas que levassem a um futuro definido. A volta dos estudantes para as salas de aula dependia de muitos fatores, sendo um dos principais a vacinação dos profissionais da educação.

Entre as lições que essa situação trouxe para o ensino público, está o de que o formato híbrido continua em construção e se adaptando a diferentes contextos, e os desafios que mais afetaram o cenário da educação estão relacionados ao próprio processo de readaptação dos docentes e estudantes a essa nova forma de aprender e ensinar (Bastos; Guilherme, 2021).

Do ponto de vista epidemiológico, os meios de comunicação realizaram denúncias de casos de contaminação em escolas por covid-19, bem como os sindicatos de professores continuavam emitindo seus posicionamentos contra as aulas presenciais. Em 21 de junho, uma reportagem denunciava que 18 escolas, entre municipais e estaduais, apresentaram casos suspeitos do covid-19, conforme dados do Sindicato dos Professores do Amazonas (Portal G1 Amazonas, 2021).

Esse exemplo foi apenas para ilustrar uma situação recorrente a partir do retorno das aulas presenciais na rede pública de ensino e, entre notícias do gênero, as autoridades se manifestaram sob a justificativa de que cada caso estava sendo averiguado e tratado conforme as autoridades de saúde recomendaram.

Ainda não podemos mensurar as reais consequências das situações que se desenharam tanto nas aulas remotas quanto nos retornos presenciais. O que podemos refletir e apresentar evidências a partir da escuta dos educadores é sobre o fato de que a profissão de professor não será mais a mesma a partir do vivenciado.

Nas práticas pedagógicas, ocorreram interferências significativas no sentido da transposição de linguagens, na forma de ensinar e de ser professor durante esse período. O contato com as tecnologias foi um impulso para que tais mudanças acontecessem. O ensino remoto se reinventou e nunca esteve tão perto do Ensino Fundamental como antes. Mesmo em uma situação emergencial como a pandemia, os docentes se sentiam mais familiarizados com a forma de ensinar mediante recursos.

E, conforme pontuado anteriormente, o abismo de desigualdade também ficou mais evidente com o ensino remoto, especialmente nas áreas distantes e

carentes. Isso reafirmou o que os educadores já tinham convicção, as escolas também são espaços de acolhimento do estudante que não tem alimento em casa ou que não tem afeto dos familiares.

Este capítulo da educação pública deixou marcas em todos os sentidos, docentes e estudantes não são os mesmos, tampouco as famílias. As políticas públicas também terão que se estruturar para atender às demandas que surgiram com a pandemia, pois esse retorno não significou somente uma nova ocupação do espaço escolar, mas uma nova realidade educacional que precisa de qualificação docente, valorização do profissional de educação e melhorias de acesso e permanência dos estudantes de todas as faixas etárias e classes sociais nas instituições de ensino.

Pensamos juntos até aqui sobre como as escolas adquirem maleabilidade diante das políticas públicas e dinâmicas externas que podem alterar o contexto das práticas pedagógicas, e observamos que o trabalho docente e a organização das práticas dependem de muitos fatores. Conforme menciona Diniz-Pereira (2022), os docentes não apenas produzem currículos no exercício da função, mas também são capazes de ressignificar e recontextualizar algumas políticas públicas com suas práticas pedagógicas.

Demarcando o tempo histórico, a partir de 2021, os reflexos que foram expostos neste capítulo apresentam tendências que permanecem até o momento da finalização de escrita desta tese, ano de 2024, quando temos um uso maior das tecnologias digitais nas escolas da Semed/Manaus. Nos anos escolares iniciais, esse uso se mostra ainda mais evidente, mesmo com o ensino remoto não sendo mais aplicado nessa etapa do ensino.

O resgate desses momentos vivenciados poderá ser visto nas páginas que se seguem, já que este estudo se situa em momentos distintos da história recente da educação e apresenta o ensino remoto, híbrido e presencial evidenciados nas discussões teóricas, na fala dos docentes e na elaboração do produto educacional.

CAPÍTULO II

Práticas pedagógicas com docentes da Semed: pesquisas investigativas e seus desdobramentos com a ATD

A partir dos estudos já elencados no capítulo I, em que desenhamos nosso contexto com base em teóricos, o foco deste capítulo é expor o caminho metodológico que optamos por seguir em nossa pesquisa, buscando fazer com que as vozes dos docentes participantes sejam representadas com fidelidade e rigor científico a que a pesquisa se dedica.

Dessa forma, apresentamos as características gerais da pesquisa, incluindo os critérios para escolha do público participante, análise dos dados, instrumentos de coleta, bem como apresentação inicial da Análise Textual Discursiva (ATD), buscando apresentar ao leitor as finalidades da pesquisa e os motivos que nos levaram a entender a ATD como uma metodologia que enriquece nossas análises.

Durante esta pesquisa, buscamos contextualizar o leitor sobre os caminhos que nos fizeram chegar aos resultados obtidos. As discussões construídas no capítulo I foram alicerces para o que iremos mostrar a partir daqui, quando detalharemos os sujeitos da pesquisa, o que revelaram em suas palavras, nas respostas aos questionários, e como prosseguimos com a análise pautados nas etapas da ATD para que pudéssemos verificar o que se revela nos textos dos docentes acerca das suas práticas pedagógicas em período de ensino remoto.

2.1 Características gerais da pesquisa

Este estudo se fundamenta no enfoque fenomenológico, que, para Creswell (2010), é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno. Ao optar por seguir o caminho fenomenológico, o pesquisador entende que será valorizada a corrente de pensamento da descrição das experiências vividas e dos significados das expressões dessas experiências, tornando a pesquisa essencialmente humana e preocupada em relatar os fatos da forma como ocorreram ou ocorrem (Gonzaga e Anic, 2019). Gonzaga e Anic (2019, p. 37)

pontuam que:

Enquanto corrente de pensamento, a Fenomenologia se consolida no final do século XIX e início do século XX, especialmente com as ideias do filósofo alemão Edmund Husserl, um dos grandes expoentes da Fenomenologia. Outros autores clássicos dessa perspectiva, como Jean Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e Martin Heidegger foram profundamente influenciados pelo pensamento husserliano.

Gonzaga e Anic (2019) ainda destacam que uma das principais características da fenomenologia é a sua ligação íntima com o universo da linguagem, uma vez que a descrição e a análise dos dados são efetuadas mediante as linguagens orais ou escritas, representando o significado das experiências expressas no decorrer da pesquisa.

A fenomenologia propõe uma abordagem direta dos fenômenos, considera que cada fenômeno é uma forma de manifestação da consciência, e, a partir dessa manifestação, podemos compreender os fenômenos em seu interior, vinculados à totalidade dos fenômenos, compreendendo o homem a partir de sua faticidade, ou seja, a partir da percepção dos fenômenos pela consciência humana (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Com relação à abordagem, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois se preocupou com os resultados que levam em consideração a qualidade dos pontos de vista e análises do que as falas vão revelar. Portanto, a abordagem qualitativa nos permite um aprofundamento da compreensão de questões sociais, reconhecendo que não há um único modelo de pesquisa para todas as ciências, devido às especificidades de cada ambiente social (Silveira e Córdova, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), em tempos passados, as pesquisas científicas eram atreladas a dados mensuráveis, variáveis e hipóteses. Entretanto surgiu a necessidade de aprofundar as compreensões sobre os fenômenos sociais e abriu-se uma possibilidade de contemplar uma metodologia fundamentada no estudo das percepções pessoais que se vinculam a um pensamento e uma ação, hoje uma das características essenciais das pesquisas com abordagem qualitativa.

Ainda sustentados em Bogdan e Biklen (1994), nossa pesquisa se caracteriza como participante, uma vez que busca compreender um fenômeno em sua profundidade a partir da perspectiva dos próprios participantes,

considerando seu contexto e sua natureza colaborativa.

Dadas as características de nossa pesquisa, fato pelo qual a mesma ocorreu em momentos distintos, remotos e presenciais, pensamos que a pesquisa participante, atendeu as necessidades temporais da pesquisa, tanto os formulários online como o grupo focal, foram importantes e atenderam através da análise de dados a participação dos docentes e suas impressões.

Na pesquisa qualitativa, o processo de investigação não é linear, e sim um passo a passo que permite ao pesquisador coletar dados confiáveis e fidedignos. Assim, a coleta de dados é um recurso dinâmico e, por vezes, pode ser altamente intuitivo (Teixeira, 2003). Destacamos a importância de que os nossos diálogos ocorram de maneira natural e com aprovação e participação ativa dos participantes.

A investigação foi dividida em quatro etapas fundamentais: I - a pesquisa bibliográfica; II - a pesquisa de campo (ocorrida mediante aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CEP/Conep), sob o Parecer nº 5.580.414); III - análise de dados e IV - publicação dos resultados da pesquisa.

As etapas da pesquisa foram delineadas a fim de evidenciar a tese de pesquisa: as práticas pedagógicas dos docentes da Rede Municipal de Educação de Manaus do Ensino Fundamental I foram ressignificadas a partir do uso das tecnologias educacionais digitais durante o período da pandemia, bem como a ideia de produto educacional: Curso *on-line* e do Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência”.

Nesse contexto, foi estabelecido um percurso investigativo para atender ao objetivo geral da pesquisa: analisar o percurso das práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus, no período do ensino remoto ocasionado pelo contexto pandêmico da covid-19, entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021, na Rede Municipal de Educação de Manaus. Os objetivos específicos são:

- a) Conhecer o contexto da cidade de Manaus e da Secretaria Municipal de Educação no momento da pandemia entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021;
- b) Analisar como as práticas pedagógicas que os docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus relatam ter utilizado durante o ensino remoto nos anos iniciais do ensino contribuíram para o processo de reflexão sobre a

construção da sua prática educativa; c) Identificar de que maneira recursos tecnológicos influenciaram as práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Semed/Manaus; d) Elaborar o produto educacional Curso *on-line* e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência”, uma proposta de curso para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, armazenada em uma plataforma de acesso gratuito.

No que tange ao primeiro objetivo – Conhecer o contexto da cidade de Manaus e da Secretaria Municipal de Educação no momento da pandemia entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021 –, para alcançá-lo, analisaremos os documentos presentes nos meios de comunicação oficiais do governo municipal, bem como reportagens que possam auxiliar na construção de uma linha do tempo durante o período fevereiro de 2020 a agosto de 2021.

Para alcançar o segundo objetivo específico – analisar as práticas pedagógicas que os docentes do Ensino Fundamental I da Semed relatam ter utilizado durante o ensino remoto nos anos iniciais do ensino e sua contribuição para o processo de reflexão sobre a construção do conhecimento pedagógico que envolve a prática educativa – e o terceiro objetivo específico – identificar de que maneira recursos tecnológicos influenciaram a sistematização de práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Semed, aplicaremos um questionário estruturado (Minayo, 2003), com perguntas dissertativas abertas e de múltipla escolha, via *Google* Formulários, a docentes da rede municipal de Manaus dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, as perguntas dissertativas serão analisadas via Análise Textual Discursiva (ATD), bem como a realização de um grupo focal em formato presencial.

No que concerne ao quarto objetivo específico – elaborar o produto educacional Curso *on-line* e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência”, uma proposta de curso para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, armazenada em uma plataforma de acesso gratuito –, para alcançá-lo, analisaremos os dados coletados dos docentes participantes, para, a partir de então, baseados nos relatos e na realidade apontada na pesquisa, desenvolver o produto.

Esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), após obtermos a carta de anuência da Secretaria Municipal de Educação, permitindo a realização da pesquisa, assim como o Termo de Consentimento Livre

Esclarecido assinado pelos participantes em concordância com a Resolução CNS nº 446 de 2012 e a Resolução CNS nº 510 de 2016.

Nesse contexto, identificamos as práticas pedagógicas proporcionadas pelos docentes do ensino fundamental I da Semed/Manaus no período do ensino remoto com os estudantes, assim, buscamos conhecer as suas perspectivas e anseios durante o contexto de pandemia. Todos foram selecionados seguindo os critérios de inclusão e exclusão e posteriormente foram submetidos ao questionário *on-line*, com perguntas descritivas com características de questões abertas e fechadas. Dessa forma, participaram da pesquisa docentes da Semed/Manaus graduados em instituições públicas ou privadas. Estes foram selecionados de maneira aleatória, por meio do formulário enviado, de preenchimento voluntário.

Como critérios de inclusão, elencamos os seguintes aspectos: ser docente do Ensino Fundamental I anos iniciais - Semed/Manaus; docentes que atuaram no ensino remoto de fevereiro de 2020 a agosto de 2021; e os que concordarem em participar voluntariamente da pesquisa. Já os critérios de exclusão foram os seguintes: docentes que exercessem a função de auxiliar de classe; docentes em regime de contrato; docentes substitutos no ensino remoto; docentes afastados da sala de aula ou exercendo outras funções na Secretaria.

2.2 Análise de Dados

Após a coleta dos dados, uma análise foi iniciada, a fim de catalogar os dados para reflexão. Sendo realizada a leitura dos questionários, para que possamos ter um primeiro contato com as respostas. Posteriormente, separamos as informações para identificar as possíveis convergências e divergências, nas pontuações dos participantes quanto à identificação do real significado das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período remoto. As inferências do pesquisador serão baseadas nas respostas e de forma que a qualidade das falas seja levada em consideração a fim de responder às questões propostas na pesquisa.

A análise dos resultados será feita a partir dos estudos de Moraes e Galiuzzi (2016), na perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD). Os autores descrevem a ATD como uma metodologia que, a partir da análise de dados

qualitativos, produz novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos. Para Souza, Galiuzzi e Schmidt (2016, p. 317):

A ATD consiste em estabelecer um conjunto de textos para a análise, [...] desmontar estes textos em unidades de significado, marcando palavras-chave e para cada uma das unidades elaborar um enunciado que contenha as palavras-chaves, estabelecer relações entre as unidades de base, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos, resultando em um sistema de categorias.

ATD propõe uma leitura visando obter uma visão do todo, dirimindo todas as dúvidas possíveis, e um esquema do texto, seguindo algumas etapas, como descrito por Moraes e Galiuzzi (2006, p.118).

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Dessa maneira, pensamos que a tese alcançará os objetivos propostos de desenvolver uma pesquisa humana, centrada nos fenômenos e preocupada em envolver os dados dos participantes, de forma a contribuir para a expansão dos estudos das sistematizações de práticas pedagógicas dos docentes das escolas públicas.

A presente pesquisa, conforme exposto, utilizou a Análise Textual Discursiva (ATD) para análise e divulgação dos resultados. Entendemos que a ATD atende aos requisitos para uma pesquisa qualitativa que se preocupa em detalhar e analisar um fenômeno que se revela diante dos pesquisadores, em nosso caso, a investigação das práticas pedagógicas dos docentes da Rede Pública Municipal de Manaus em período de ensino remoto entre 2020 e 2021. Aqui, iremos apresentar as características gerais do que se compreende por

Análise Textual Discursiva e sua importância para as pesquisas qualitativas em educação.

As análises textuais têm sido cada vez mais utilizadas em pesquisas qualitativas, pois muitos pesquisadores se valem de materiais como textos já existentes, ou de materiais produzidos para alguma pesquisa específica, como entrevistas, observações, entre outros, uma vez que a pesquisa qualitativa tem como um dos focos principais a compreensão de fenômenos investigados (Moraes, 2003).

Assim como Moraes (2003), entendemos o caráter científico rigoroso de uma investigação qualitativa, detalhando a importância do enfoque da ATD, não como uma forma de testar ou comprovar um fenômeno, mas com a intenção de compreender suas características e o percurso que leva o investigador a desvelar uma situação ou fenômeno.

O ato de pesquisar, assim como qualquer conceito científico, tem suas interpretações a partir do contexto de pesquisa e do pesquisador. Nossa pesquisa, por tratar de um fenômeno recente e que se constitui de muitos atores, levanta questões a serem descobertas e analisadas. No entanto o ato de pesquisar, para nós, trata não somente da investigação em si, mas também de um ato de transformar uma realidade a partir da divulgação de dados em determinado momento histórico, além de ser um impulsionador de mais inquietações, que podem elevar a pesquisa para outros prismas e dimensões no olhar de outros pesquisadores.

Para Bicudo (2005), a pesquisa é uma interrogação que nos leva a andar em torno dela, mas cada volta pode ser cerceada de sentidos diferentes, o pesquisador pode buscar múltiplas dimensões a cada volta, em busca de novos sentidos. O interessante do processo é que a interrogação se mantenha viva, pois sempre há novas possibilidades e compreensões que nunca se esgotam.

Vimos até aqui que o ensino remoto é um fenômeno que chegou com múltiplas interpretações, diante disso, as práticas pedagógicas são uma das lentes que nos levam à elaboração de questões de pesquisa que precisam ser trazidas ao conhecimento dos pesquisadores em ensino e educação. Portanto, a investigação qualitativa, alicerçada na ATD, pretende nos auxiliar na compreensão de como os docentes pensaram suas atividades didático-pedagógicas nesse espaço de tempo.

A partir dessas discussões, trazemos o conceito de ATD que nos parece pertinente aos objetivos da pesquisa e pensamos que traduz o que queremos trazer como produtores de conhecimento. Conforme Moraes e Galiuzzi (2020), a ATD tem como foco a análise de natureza qualitativa, assim busca novas compreensões acerca de fenômenos e discursos, sua diferença para a análise de conteúdo é que a ATD tem como característica a atividade interpretativa e com raízes hermenêuticas, assumindo conjecturas da fenomenologia.

Ainda de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD tem suas qualidades alicerçadas em alguns pontos como: a facilidade do entendimento do caminho da produção científica; a melhor compreensão do objeto de pesquisa e a possibilidade de criação de espaços de construção e reconstrução do pesquisador e do fenômeno pesquisado.

A análise textual discursiva possui algumas particularidades que nos ajudam a entender seu processo, bem como auxiliam na compreensão das suas contribuições no andamento da análise metodológica. Por exemplo, na ATD, buscamos compreender um fenômeno que se mostra, entretanto, os teóricos deixam claro que a ATD não tem como ideia central saber o que é o certo ou errado, saber o que os participantes quiseram dizer, ou saber o que é ou não verdade dentro dos resultados da pesquisa.

A ATD também aborda a transformação do pesquisador como essencial no processo de pesquisa, pois ele deve ser um sujeito que esteja disposto a aprender durante o processo, não estará apenas como um reprodutor, mas como um aprendente em construção, aquele que se inventa e reinventa, além de dialogar com as interpretações a partir de suas interações com o ambiente (Silva; Marcelino, 2022, p.155).

Tais estudos buscam se debruçar mais no cotidiano escolar, havendo, portanto, uma valorização do olhar “de dentro” do pesquisador, a partir de estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, análise de discurso e de narrativas, histórias de vida, entre outras.

Silva e Marcelino (2022) também pontuam que a reflexão que trata do papel do pesquisador na ATD está guiada pela concepção de que a metodologia possibilita uma ampliação teórica. Concernente a isso, é reforçada a natureza hermenêutica da ATD, exatamente por isso o pesquisador tem um caminho

essencialmente subjetivo, pois é uma das questões que estão dentro do espectro dos pensamentos.

Nesse sentido, tanto pesquisador quanto participante contribuem para a construção de conhecimentos, cada um com sua expertise. Torna-se necessário o seguimento rigoroso das etapas da análise dos textos, pois o cumprimento das etapas de forma contundente revelará ao final uma representação fidedigna do processo seguido, bem como irá garantir aos resultados o caráter científico que qualquer estudo em âmbito acadêmico exige.

Moraes (2003, p. 192) define o percurso metodológico da ATD como uma “tempestade de luz” conforme podemos verificar a seguir.

Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

O uso da expressão “tempestade de luz” parece refletir bem o que podemos compreender pelo uso da ATD, em nosso caso, as práticas pedagógicas dos docentes podem revelar *flashes* do que foi o ensino remoto nos anos iniciais, que, por vezes, parece nebuloso, visto que foi um período de descobertas e adaptações para todos. Os resultados implicarão novas compreensões desse fenômeno, uma vez que valoriza a perspectiva do outro.

Podemos destacar ainda que a ATD é um ciclo focado em elaborar sentidos, por meio dos quais pretendemos construir as compreensões a partir do conjunto de textos da pesquisa, ampliando o leque de sentidos e significados que cada um pode ter, possibilitando ao leitor uma visão detalhada e também ampla do que os resultados irão revelar (Moraes, 2003).

A ATD pode ser usada em pesquisas escolares, pois valoriza o olhar interno do pesquisador ao se debruçar em situações do cotidiano escolar, valendo-se de pesquisas qualitativas do tipo etnográfico, participante, pesquisa-ação, entre outras (Silva e Marcelino, 2022).

Diante do exposto, consideramos que as contribuições da ATD para as pesquisas em educação e ensino são um diferencial, pois a ATD desafia tanto os pesquisadores quanto os participantes, fazendo-os assumir um compromisso

com a sua natureza epistemológica, ontológica e metodológica. Faz com que sejam emergentes novas possibilidades de produção de resultados em pesquisas qualitativas, reforçando os campos de estudo em ciências humanas e sociais e ressignificando as funções na pesquisa qualitativa.

O ponto de partida para entender a Análise Textual Discursiva começa pelo fato de conhecer suas etapas de análise, que são especificamente: 1) Unitarização dos textos; 2) Categorização; 3) Produção dos metatextos. Segundo Moraes (2003), podemos analisar o conjunto das etapas como um processo comparado a uma “tempestade de luz”, em que começamos com as ideias emergindo de um cenário caótico, iluminando-se com *flashes* no decorrer das etapas, e emergindo novas compreensões, expressas a partir da análise dos fenômenos investigados.

A unitarização ou constituição do *corpus* da pesquisa é a etapa inicial, na qual as ideias estão ainda em processo incipiente de análise, podendo ser confusas até que se encontre uma continuidade na interpretação de dados. Apresentaremos *ipsis litteris* a concepção de cada uma das etapas pelos autores, para que possamos entender o que eles definem e possamos refletir sobre como isso se dará no processo de escrita da nossa pesquisa.

No que tange à unitarização, Moraes e Galiuzzi (2006, p.118) afirmam:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor, exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.

É o primeiro contato com os textos que irão compor a análise do estudo, portanto, um contato intenso e de impregnação com o material. É um momento de desmontagem, o pesquisador é quem decide como irá desmontar esse texto, em unidades grandes ou menores, uma tarefa inicial que exige organização, reorganização, construção e reconstrução de ideias, portanto, exige do pesquisador uma intensa atividade intelectual e interpretativa (Silva e Marcelino, 2022).

É uma atividade essencialmente de desmontagem, implica o exame do material, detalhando-o. Ou seja, uma fragmentação de sentidos, para que se

possa atingir unidades, enunciados que estão relacionados com os fenômenos estudados, ou processos que se quer desvelar (Moraes, 2003).

Em nossa pesquisa, o processo de desmontagem dos textos, ou unitarização e formulação do *corpus*, está atrelado ao primeiro contato com as respostas do formulário submetido aos docentes dos anos iniciais da Semed/Manaus. Nessa etapa, haverá a leitura flutuante e inicial das respostas, o pesquisador irá entrar em contato com o que revela cada resposta, preparando o caminho para a instituição das categorias.

Por textos, Moraes e Galiuzzi (2016) entendem que estes podem ter muitas e diversas origens: entrevistas, depoimentos, rodas de conversas, entre outros, portanto, consideramos os formulários uma forma de coletar esses textos, tanto pela situação sanitária, que exigia distanciamento social, quanto pela validação dos autores da ATD que consideram os textos como oriundos de diversas fontes.

Conforme mencionado por Moraes e Galiuzzi (2020), o pesquisador irá se envolver profundamente com o fenômeno investigado, exercitando seu aspecto humano e subjetivo, pois somente por esses aspectos é possível categorizar os textos para que revelem as percepções e perspectivas da investigação.

O caráter textual da ATD nos leva a adotar critérios de unitarização por tratar-se de vocábulos expressos pelos participantes. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 82), podemos assumir critérios léxicos, sintáticos e semânticos na unitarização. Sobre tais critérios, os autores argumentam que

Adotar critérios léxicos na unitarização é operar nos domínios dos vocábulos, é basear os recortes no domínio das palavras.

Utilizar critérios sintáticos para o recorte do *corpus* é definir unidades com base na ordem e disposição das palavras nas frases, ou das frases no discurso. É operar no domínio da construção gramatical da relação lógica dos elementos do discurso entre si. Tal como na opção anterior, é operar no âmbito dos significantes.

Finalmente adotar critérios semânticos de recorte é fundamental a unitarização no significado, no estudo da significação das palavras e das frases uma análise semântica se direciona aos temas e aos significados que os textos possibilitam construir.

Em nossa pesquisa, na análise no processo de categorização, iremos caminhar com o critério semântico, por entendermos que textos/frases possuem temas em comum. Da mesma forma, procuraremos considerar o contexto em que se deu cada frase, interpretando-a a partir do que conhecemos do momento

histórico e das condições de trabalho em que foram conduzidas as práticas, bem como o referencial teórico abordado na tese.

Com relação à análise do processo de unitarização, adotaremos a análise temática, pois iremos buscar núcleos de sentido nos textos, já que as palavras isoladas podem ter pouco sentido. Daremos importância aos significantes dentro dos discursos, derivados da natureza onde investigamos, aproximando, assim, nossa análise da abordagem qualitativa e hermenêutica (Moraes e Galiuzzi, 2016).

Em suma, a etapa de unitarização é o ato de isolar os sentidos do tema investigado a partir da leitura inicial dos textos, por isso esta deve ser levada a sério, uma vez que lida com as vozes dos sujeitos. É primordial que o pesquisador assuma interpretações, já que podemos encarar a unitarização como um diálogo de interlocutores com diversos pontos de vista, que serão expressos por meio da voz do pesquisador (Moraes e Galiuzzi, 2006).

A segunda etapa da ATD é chamada de categorização, que representa o agrupamento das fragmentações realizadas na unitarização ou constituição do *corpus*, é uma auto-organização de categorias que se inter-relacionam. Silva e Marcelino (2022, p. 118-119) destacam que:

As categorias, portanto, equivalem a um processo de classificação das unidades a partir da fragmentação do corpus, podendo ser consolidadas em vários níveis: iniciais, intermediárias ou finais. O pesquisador é quem estabelece a composição dos níveis das categorias, dependendo, logo, do fenômeno a ser compreendido, podendo o pesquisador trabalhar com categorias *a priori* e emergentes.

Uma vez realizada intensa desorganização e desconstrução, como resultado desse processo, surgem as categorias desse movimento. Uma compreensão do pesquisador é revelada nas categorias, e cada uma delas representa um conceito dentro de uma rede cuja finalidade é expressar novas compreensões, são nós em uma rede, sendo uma das preocupações do pesquisador a relação entre esses núcleos centrais emergentes das categorias (Moraes e Galiuzzi, 2006).

A categorização geralmente se encaminha por dois processos, cabendo ao pesquisador adotar uma postura que mais se torne adequada aos objetivos do seu estudo. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p.95),

A categorização pode encaminhar-se a partir de dois processos localizados em extremos opostos. Um deles, de natureza mais objetiva e dedutiva, conduz as categorias denominadas a *priori*. O outro, indutivo e mais subjetivo, produz as denominadas categorias emergentes.

Conforme pontuado por Moraes e Galiazzi (2016), no processo de categorização emergente, as categorias são produzidas a partir do que revelam os dados, a partir de análises indutivas, conduzindo aos elementos em comum das informações e dados, e as hipóteses são construídas ao longo do processo.

Enfatizamos que, em nossa categorização, utilizaremos o processo emergente, pois acreditamos que as respostas dos docentes podem revelar descobertas que vão além do nosso referencial teórico. Faz-se pertinente considerar a manifestação dos participantes, o que, além de enriquecer os resultados da pesquisa, reforça o caráter fenomenológico e hermenêutico da nossa pesquisa. A etapa da categorização ainda tem como enfoque o estabelecimento de relações, seja em unidades de base ou formação de conjuntos mais complexos, consiste em uma classificação de sentidos que serão interpretados pelo pesquisador, ou seja, a voz dos participantes terá espaço na interpretação do pesquisador em forma de categorias (Moraes, 2003).

Importante frisar que a categorização, assim como qualquer etapa da ATD, não são passos definidos, consistindo em procedimentos que seguem e retornam a partir da percepção e interpretação do pesquisador, primando pela liberdade interpretativa, com foco no desvelamento do que essencialmente os textos querem dizer.

Galiazzi e Sousa (2019) observam que o ato de ir e vir da categorização é um dos responsáveis pelo avanço da pesquisa e compreensão do fenômeno investigado. A classificação das categorias acontece ao longo da análise e se estabelece quanto mais se conhece o fenômeno estudado.

O movimento de certezas e incertezas na ATD nos faz refletir sobre a sua ligação fortemente dialética com o movimento hermenêutico próprio das análises textuais, que não se diferenciam no caminhar, mas se aproximam com vistas à busca de um sentido mais real do que se quer revelar a partir da leitura dos dados.

Como toda investigação que requer do investigador uma imersão mais próxima das ideias dos participantes, em algumas ocasiões, a liberdade

interpretativa pode gerar incertezas e inseguranças, o que é compreendido como normal nos processos de interpretação textual, pois lidam com as subjetividades. Sendo assim, para confiança nos dados e no que a pesquisa irá revelar, é necessário encarar essas etapas com seriedade.

A ATD e seus procedimentos estão ligados por linhas conjuntas, fronteiras entre cada etapa e acabam se combinando. Sobre a combinação da unitarização e categorização, Moraes e Galiazzi (2006) pontuam que elas são movimentos espaciais entre a ordem e o caos, em que a unitarização representa uma direção para o caos e a categorização é um movimento para um ordenamento diferente do original.

A partir do exposto, podemos considerar que as categorias a serem reveladas em nossa pesquisa buscarão entrar em contato com o que as vozes dos docentes que atuaram no período do ensino remoto na rede pública municipal de Manaus querem dizer. É uma oportunidade de conhecer a fundo como se organizaram as práticas pedagógicas nesse espaço de tempo, na fusão de horizontes que a educação carrega consigo na construção de cada prática.

A terceira etapa da análise textual discursiva é denominada produção dos metatextos, que é sustentada pelas etapas anteriores. A unitarização e a categorização despontam para a produção de novos conhecimentos por meio da produção de textos, ou seja, o metatexto é um reflexo das categorias e do *corpus* da pesquisa.

No metatexto, o pesquisador assume a condição de inventor da escrita, sendo um dos prazeres da análise textual discursiva, entretanto, o ato de escrever aqui se mostra como um desafio, pois os autores dos textos, no caso os participantes da pesquisa, deverão se perceber e se sentir representados no metatexto (Silva e Marcelino, 2022). Em suma, os metatextos têm as seguintes características conforme Moraes (2003, p. 202):

Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos.

“São estes processos de categorização e de teorização que vão dar

origem aos metatextos, como o fazemos neste texto num movimento de descrição das unidades de significado, categorizadas” (Galiazzi e Souza, 2019, p.15).

Ao assumir-se como autor do metatexto, o pesquisador pode e deve considerar fazer um resgate das etapas anteriores, ele já não está na condição de escrita individual, mas carrega consigo uma série de informações e pontos de vista dos participantes que irão refletir diretamente na sua escrita. Ao protagonizar o processo de escrita do metatexto, o pesquisador precisa pensar na importância do uso da linguagem e seu papel central na ATD. “É por ela que o pesquisador pode inserir-se no movimento da compreensão, da construção e reconstrução das realidades” (Moraes e Galiazzi, 2006, p.123).

A ATD, na etapa de produção de metatexto, exige ainda do pesquisador um intenso exercício criativo e de subjetividade, resgata o caráter hermenêutico e dialético da pesquisa, sem o pensamento de que a ATD vai oportunizar uma ampliação teórica, torna-se um trabalho mais difícil, pois, ao não conseguir acessar o pensamento e a reflexão, podemos encontrar dificuldades na produção textual final.

Um fator importante, apontado pela literatura, é que a representação de mundo traduzida pelo olhar do pesquisador na produção dos metatextos nunca será completa ou fechada. O processo linguístico que ancora as produções finais da ATD nos direciona a uma constante reconstrução de mundos, que se dá pelo intermédio da linguagem, sendo fundamental a adaptação do tipo de linguagem adotada no metatexto. O pesquisador não só se preocupa consigo, mas também com as vozes que irá representar com a sua escrita.

Nossa pesquisa buscará apresentar um metatexto que seja uma interpretação do que os docentes entendem como práticas pedagógicas e como utilizaram as tecnologias digitais para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental entre 2020 e 2021.

Consideramos que as etapas da ATD atendem ao propósito da pesquisa de forma que os docentes possam se sentir representados em suas falas com uma metodologia de análise segura e confiável, em que as suas percepções estarão concatenadas com as percepções do pesquisador na produção dos metatextos.

2.3 A coleta de dados

Nossa pesquisa se deu em contexto de pandemia de covid-19, portanto, conforme exposto em capítulo anterior, a Secretaria Municipal de Educação encontrava-se em trabalho remoto, posteriormente em híbrido. Assim sendo, pensando na fidelidade aos dados e objetivos da pesquisa, buscamos fazer nosso cronograma de coleta ainda em período de ensino híbrido/remoto, em uma tentativa de fazer com que os docentes apresentassem respostas baseadas no que estavam vivenciando naquele momento de suas carreiras, levando em consideração as especificidades do ensino no período.

Após a elaboração das questões, entramos com o processo no setor de protocolo da Semed, a fim de solicitar a liberação para que pudéssemos coletar os dados com os docentes nas escolas municipais. A solicitação foi deferida pelo então subsecretário de educação da época. Seguimos com os trâmites do Comitê de Ética e Pesquisa e sistema CEP-Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), submetendo o projeto de pesquisa e as devidas documentações ao comitê para aprovação, o que também resultou em deferimento. A partir de então, seguimos com a revisão das questões e alinhamento das mesmas aos objetivos e intencionalidades do projeto, bem como o alinhamento das mesmas com o TCLE, aprovado pelo CEP.

De acordo com o momento epidemiológico da capital, decidimos pela coleta remota, uma vez que as escolas ainda estavam se adaptando para o retorno híbrido. Os estudantes estavam comparecendo às instituições em regime de escala, logo, não parecia prudente que se estabelecessem contatos presenciais naquele momento.

2.4 Os formulários de coleta *on-line*

Em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa e com o anonimato dos participantes, começamos a divulgar nossa pesquisa nos grupos de mensagens instantâneas dos docentes da rede municipal de ensino, entrando em contato com gestores e docentes parceiros que estavam em grupos conhecidos. Na medida do possível, quando em serviço de formações continuadas, divulgamos o formulário para os docentes que, voluntariamente, mostraram-se interessados em colaborar com suas experiências. Enfatizamos

ainda que, em nenhuma das perguntas, a resposta era obrigatória e que, portanto, os docentes respondentes poderiam deixar algumas questões em branco, caso não se sentissem confortáveis para respondê-las.

Nosso questionário teve como objetivo conhecer e investigar o processo de elaboração de práticas pedagógicas em período remoto, a partir da perspectiva dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Em alguns casos, não tínhamos contato com os docentes, uma vez que a divulgação ocorreu via internet.

Conseguimos representatividade de todas as zonas distritais da Semed, o que resultou em respostas bem amplas e com diversos significados, podendo ser interpretadas pelo prisma da Análise Textual Discursiva, considerando que as práticas pedagógicas em ensino remoto podem ser consideradas um fenômeno a ser desvelado em pesquisas acadêmicas.

Conforme nosso cronograma de pesquisa, o formulário ficou disponível para respostas entre o fim de 2022 e o primeiro semestre de 2023, obtendo o total de 73 respostas de docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental da Semed. Destacamos que o referido formulário passou por validação prévia com docentes que se encaixavam nos critérios de inclusão e, após isso, passou por nova revisão pelo doutorando e sua orientadora, resultando em pequenas adequações de linguagem e escrita. Destarte, o instrumento ficou mais claro e acessível ao grande público, considerando a ética em pesquisas acadêmicas.

Em nossa coleta de dados, ocorrida com os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, obtivemos um total de 73 respostas com representatividade de todas as zonas distritais da Semed de Manaus, a saber: Norte, Sul, Leste 1, Leste 2, Oeste, Rural e Centro-Sul. O formulário continha 14 perguntas dissertativas, expomos, no quadro a seguir, as perguntas de caráter didático-pedagógico, concatenadas com os objetivos da pesquisa.

Quadro 1: Questões do formulário on-line aplicado a docentes da Semed/ Manaus

| QUESTIONÁRIO | |
|---|--|
| Dados do docente | Questões didático-pedagógicas |
| <p>1. Poderia nos dizer, por gentileza, em que área o(a) Senhor (a) é graduado(a)?</p> <p>2. Para o nosso levantamento qualitativo, é importante conhecer mais o perfil do professor em sala de aula; poderia nos informar sua idade, por gentileza?</p> <p>3. As escolas da Secretaria Municipal de Educação estão divididas em Zonas Distritais; poderia nos informar em que Zona Distrital o(a) Senhor (a) atuou em 2020 e 2021?</p> <p>4. Em qual etapa do ensino o(a) Senhor (a) lecionou no ano letivo de 2020?</p> <p>5. Em qual etapa do ensino o(a) Senhor (a) lecionou no ano letivo de 2021?</p> | <p>1. A partir dos conhecimentos construídos ao longo da sua atuação como docente, o que o(a) Senhor (a) entende por prática pedagógica?</p> <p>2. No período entre 2015 e 2019, antes do ensino remoto, quais práticas pedagógicas o(a) Senhor (a) costumava utilizar em suas aulas presenciais?</p> <p>3. O(a) Senhor (a) possuía familiaridade com alguns recursos tecnológicos ou aplicativos antes de 2020? Se sim, poderia citar os recursos aos quais o(a) senhor (a) já tinha contato, por gentileza?</p> <p>4. O(a) Senhor (a) foi convidado a realizar formação continuada da Semed sobre o uso das tecnologias educacionais durante o período de 2020 ou 2021? Poderia citar alguma formação, por gentileza?</p> <p>5. Caso tenha participado de atividades de formação continuada, poderia nos dizer como elas colaboraram para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas entre 2020 e 2021?</p> <p>6. Entre as possibilidades encontradas no ensino remoto, poderia nos indicar quais os principais recursos tecnológicos o(a) Senhor (a) utilizou para realizar as aulas com os estudantes no ensino remoto?</p> <p>7. Durante o período de ensino remoto entre 2020 e 2021, o(a) Senhor (a) poderia comentar como eram organizadas suas práticas pedagógicas para mediar o ensino com os estudantes?</p> <p>8. Poderia nos explicar, por gentileza, em caso de o ensino remoto ser</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>utilizado com frequência na Semed/Manaus, o(a) Senhor (a) se sente preparado (a) para lecionar nesse contexto no ensino fundamental?</p> <p>9. A elaboração de um modelo de planejamento específico para o contexto do ensino remoto auxiliaria no seu trabalho pedagógico? Poderia nos explicar o motivo, por gentileza?</p> |
|--|--|

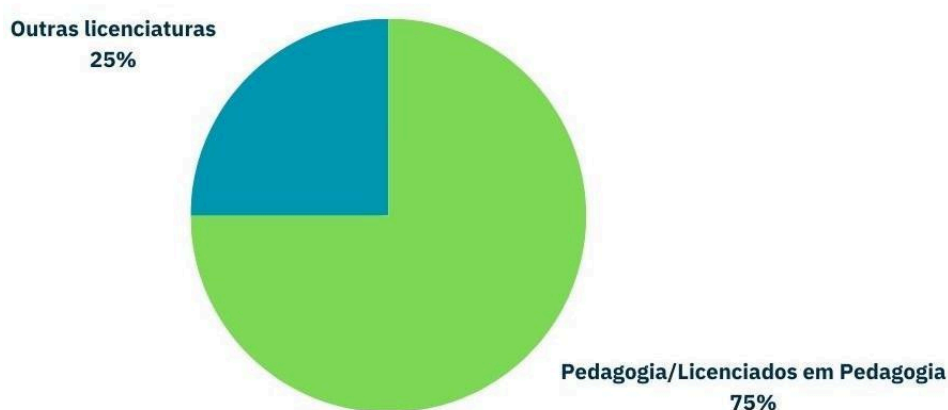
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

2.5 O perfil dos participantes da pesquisa

Em relação à primeira pergunta: “Poderia nos dizer, por gentileza, em que área o (a) Senhor (a) é graduado(a)?”, destacamos os três primeiros colocados em porcentagem de acordo com a nossa coleta, sendo 75% graduados (as) em Pedagogia, ou licenciados (as) em Pedagogia e 25%, em outras áreas.

Gráfico 1: Áreas de graduação dos docentes participantes.

1. Poderia nos dizer, por gentileza, em que área o Senhor (a) é graduado?



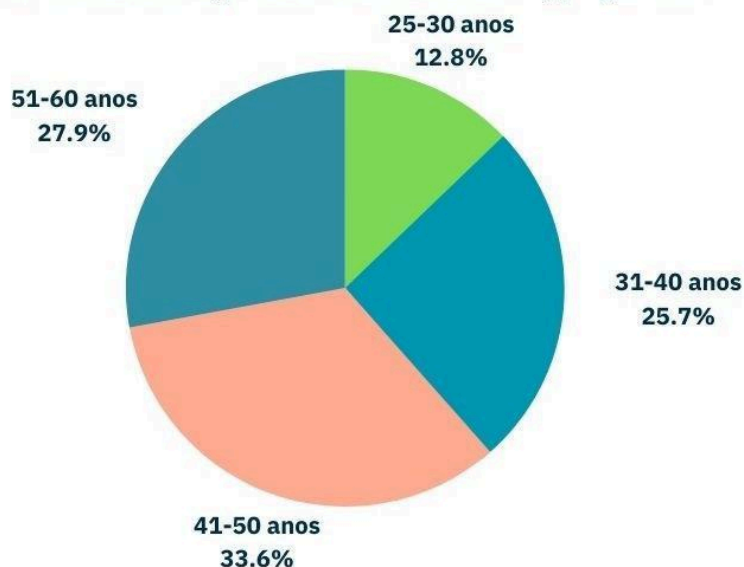
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Em relação à segunda pergunta: “Para o nosso levantamento qualitativo, é importante conhecer mais o perfil do professor em sala de aula; poderia nos informar sua idade, por gentileza?”, obtivemos respostas bem mistas, que

revelaram os seguintes dados: 33,6% tinham entre 41 e 50 anos; 27,9% entre 51 e 60 anos; 12,8% declararam ter entre 25 e 30 anos e 25,7% tinham entre 31 e 40 anos à época da coleta de dados.

Gráfico 2 : Levantamento da faixa etária dos docentes participantes.

2. Para o nosso levantamento qualitativo é importante conhecer mais o perfil do professor em sala de aula, poderia nos informar sua idade, por gentileza?

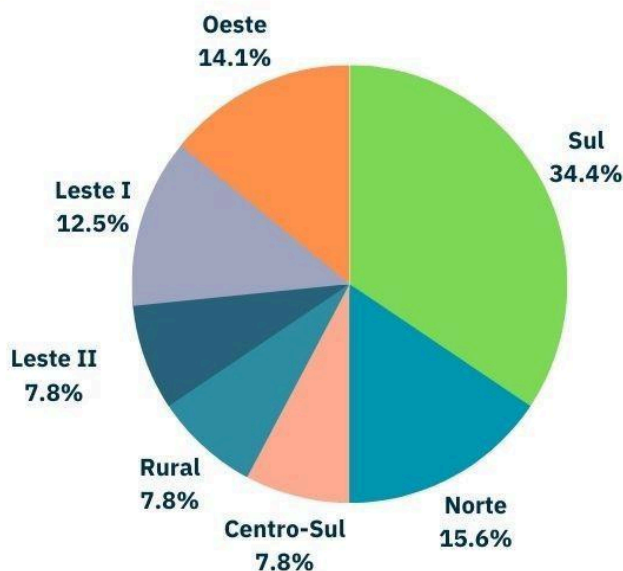


Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A contextualização acerca da faixa etária dos docentes e da sua zona de atuação profissional nos permite verificar e situar o momento histórico com mais clareza, alinhando a docência com o contexto real dos participantes.

Gráfico 3: Zonas distritais das escolas dos participantes da pesquisa.

3. As escolas da Secretaria Municipal de Educação estão divididas em Zonas Distritais, poderia nos informar em que Zona Distrital o Senhor (a) atuou em 2020 e 2021?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

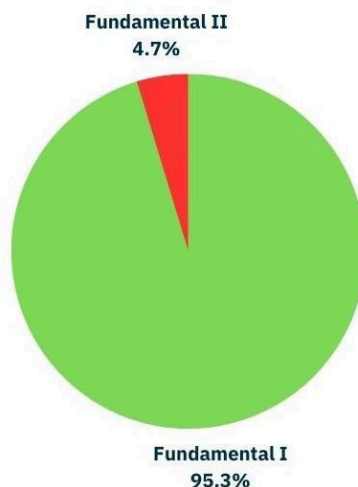
A terceira pergunta nos revela a representatividade das zonas distritais da Semed Manaus no estudo, mostrando que docentes de todas as regiões da cidade participaram da investigação. Destaca-se a zona sul com 34,4%, seguida das zonas norte, com 15,6% e oeste, com 14,1%. As zonas centro-sul, rural e leste II obtiveram a mesma quantidade de respostas, representadas por um mesmo percentual.

A quarta pergunta do questionário, “Em qual etapa do ensino o(a) Senhor (a) lecionou no ano letivo de 2020?”, e a quinta, “Em qual etapa do ensino o(a) Senhor (a) lecionou no ano letivo de 2021?”, mostram-nos o ano de ensino em que os docentes atuaram no período estipulado para análise nesta tese. Decidimos que, como nosso foco permanece nos estudos sobre as práticas pedagógicas nos anos iniciais, compreendidos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, as respostas declaradas pelos docentes do sexto ao nono ano não seriam incluídas na análise, devido às limitações da nossa pesquisa, em relação ao tempo e critérios de inclusão e exclusão.

Seguem os gráficos referentes às questões 4 e 5, encerrando a primeira etapa dessa mostra de resultados.

Gráfico 4: Etapas de atuação dos participantes da pesquisa no ano de 2020.

4. Em qual etapa do ensino o Senhor (a) lecionou no ano letivo de 2020?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Essa etapa foi importante para que pudéssemos conhecer e entender em que contexto se deram as respostas ao formulário. Torna-se fundamental investigar com detalhes o público-alvo da pesquisa, pois cada realidade pode gerar um dado diverso.

Gráfico 5: Etapas de atuação dos participantes da pesquisa no ano de 2021.

5. Em qual etapa do ensino o Senhor (a) lecionou no ano letivo de 2021?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Considerando as diversas realidades da cidade de Manaus, as informações podem ressignificar o que entendemos por ensino remoto e práticas pedagógicas em nível local e nacional.

Seguiremos, a partir daqui, com o detalhamento das etapas da ATD,

oriundas das fases anteriores da análise textual discursiva. Os metatextos podem ser considerados o ponto alto dos fenômenos que se revelaram durante a pesquisa.

2.6 Primeira etapa da ATD: unitarização

De posse dos dados obtidos através do *Google* Formulários, iniciamos nossa análise, embasada na Análise Textual Discursiva. A primeira etapa consistiu na tabulação dos dados, por meio do *Google* Planilhas e, a partir dessas informações, inserimos as respostas de cada pergunta em uma planilha separada e analisamos cada uma individualmente, à procura de semelhanças entre as respostas, a fim de formar categorias que representassem as respostas em consonância.

Em nosso processo de unitarização, conforme a recomendação de Moraes e Galiuzzi (2016), fizemos a leitura flutuante do *corpus*, buscando entender o que se mostrava nas palavras dos docentes participantes. Essa etapa se caracteriza com a desmontagem dos textos, procurando perceber o seu sentido. Assim, encontramos de uma a duas categorias emergentes em cada pergunta, as quais serão abordadas no próximo tópico.

Importante destacar a imersão do pesquisador nessa etapa, pois foi preciso analisar reiteradamente o *corpus* para encontrarmos as categorias emergentes. Isso exige um reconhecimento do pesquisador como sujeito que vive os aspectos da prática pedagógica que permeiam a vida dos docentes das escolas públicas e os estuda.

A unitarização produz uma desordem no pesquisador, a qual é importante, pois, a partir dela, pode surgir uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação ao fenômeno que se investiga (Moraes, 2013). Por conseguinte, a leitura e a interpretação precisam ser cuidadosas, aprofundadas e pormenorizadas, a fim de conduzir uma exploração a partir de diferentes perspectivas, valendo-se de variados prismas para a análise. Essa etapa se torna extremamente necessária e importante, pois seu rigor vai reverberar em todas as outras etapas da ATD, que, por sua vez, revelarão as categorias e metatextos, garantindo a segurança metodológica do estudo.

2.7 Segunda etapa da ATD: categorização

A etapa de categorização permite ao pesquisador, após a criteriosa etapa de unitarização, elencar o que se mostra a partir do *corpus* dos textos analisados, sendo imprescindível que cada categoria seja fiel ao que os textos revelaram.

De acordo com os estudos de Moraes e Galiazzi (2016), o pesquisador tem a liberdade de decidir as categorias que melhor representam as ideias presentes nos textos, podendo ser categorias centrais ou fragmentadas em subcategorias. Destacamos que a categorização é o passo final, antes da produção dos metatextos.

As categorias podem ser definidas *a priori*, ou *a posteriori*, conforme as concepções paradigmáticas do pesquisador, enfatizando o caráter atencioso e próximo do mesmo, durante o processo de unitarização. Nesta tese, as categorias foram definidas *a posteriori*, uma vez que o pesquisador lidou com sentimentos e expressões externalizadas a partir de reflexão após o contato com o texto.

Quadro 2: Categorias encontradas definidas *a posteriori*.

| Pergunta | Categoria (as) emergente (s) |
|--|--|
| 1. A partir dos conhecimentos construídos ao longo da sua atuação como docente, o que o (a) Senhor (a) entende por prática pedagógica? | <ul style="list-style-type: none">• Prática pedagógica como ações estruturadas por um planejamento de atividades. |
| 2. No período entre 2015 a 2019, antes do ensino remoto, quais práticas pedagógicas o (a) Senhor (a) costumava utilizar em suas aulas presenciais? | <ul style="list-style-type: none">• Aulas expositivas como estratégia de ensino;• Jogos pedagógicos como diversificação do ensino. |
| 3. O (a) Senhor (a) possuía familiaridade com alguns recursos tecnológicos ou aplicativos antes de 2020? Se sim, poderia citar os recursos aos quais o senhor (a) já tinha contato, por gentileza? | <ul style="list-style-type: none">• Uso de periféricos como o computador e projetor no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos docentes. |

| | |
|---|--|
| <p>4. O (a) Senhor (a) foi convidado a realizar formação continuada da SEMED sobre o uso das tecnologias educacionais durante o período de 2020 ou 2021? Poderia citar alguma formação, por gentileza?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A importância da formação continuada em tecnologias para os docentes da rede pública. |
| <p>5. Caso tenha participado de atividades de formação continuada, poderia nos dizer como elas colaboraram para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas entre 2020 e 2021?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Formação em tecnologias educacionais no auxílio ao desenvolvimentos de práticas pedagógicas com os docentes da rede pública. |
| <p>6. Dentre as possibilidades encontradas no ensino remoto, poderia nos indicar quais os principais recursos tecnológicos o (a) Senhor (a) utilizou para realizar as aulas com os estudantes no ensino remoto?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Celular e aplicativos de mensagens como ferramentas de comunicação e ensino no período remoto. |
| <p>7. Durante o período de ensino remoto entre 2020 e 2021, o (a) Senhor (a) poderia comentar como eram organizadas suas práticas pedagógicas para mediar o ensino com os estudantes?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aula no ensino remoto a partir dos recursos digitais on-line e off-line. |
| <p>8. Poderia nos explicar, por gentileza, em caso de o ensino remoto ser utilizado com frequência na SEMED/Manaus, o (a) Senhor (a) se sente preparado (a) para lecionar nesse contexto no ensino fundamental?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ser professor após o ensino remoto e a ressignificação da prática. |
| <p>9. A elaboração de um modelo de planejamento específico para o contexto do ensino remoto, auxiliaria no seu trabalho pedagógico? Poderia nos explicar o motivo, por gentileza?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A flexibilidade de planejar no ensino remoto. • Repensar o planejamento de aula no ensino remoto traz novas possibilidades de aprendizado da profissão docente. |

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

2.8 Terceira etapa da ATD: construção dos metatextos

O metatexto é o resultado da análise dos dados quando estão consolidadas as etapas de unitarização e categorização, sendo necessário que o metatexto esteja em consonância com o referencial teórico da pesquisa,

costurando-se ao longo do texto como uma elaboração de ideias a partir do que se revelou com os textos obtidos com a coleta de dados.

Ao elaborar o metatexto, optamos por agrupar as categorias encontradas em três temas centrais, que se assemelham pelas características das respostas aos formulários, e a afinidade teórica caminha junto com os objetivos da tese.

A seguir, elencamos as categorias encontradas, bem como os grupos de metatextos que serão abordados nesta tese.

Quadro 3 : Categorias e metatexto oriundos delas.

| Categorias emergentes | Categoria final/ Metatexto |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prática pedagógica como ações estruturadas por um planejamento de atividades. | <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias digitais como inovação no processo de construção de práticas pedagógicas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Jogos pedagógicos como diversificação do ensino. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Uso de periféricos como o computador e projetor no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos docentes. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A importância da formação continuada em tecnologias para os docentes da rede pública. | <ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada para o uso das tecnologias digitais de forma autônoma. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação em tecnologias educacionais no auxílio ao desenvolvimentos de práticas pedagógicas com os docentes da rede pública. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Celular e aplicativos de mensagens como ferramenta de comunicação e ensino no período remoto | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aula no ensino remoto a partir do recursos digitais on-line e off-line. | <ul style="list-style-type: none"> • Ser docente no ensino remoto: a ressignificação da profissão. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ser docente após o ensino remoto e a ressignificação da prática. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A flexibilidade de planejar no ensino remoto. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Repensar o planejamento de aula no ensino remoto traz novas possibilidades de aprendizado da | |

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

As categorias que se revelaram a partir da imersão e reflexão do pesquisador nos dados são importantes para que os participantes se sintam representados pelos metatextos que se seguem no nosso estudo. Como a ATD se configura como uma metodologia, por vezes, carregada de subjetividade, tratamos com bastante respeito e ética o que os docentes pontuaram em suas respostas.

A imersão segundo a ATD nasce do caos e vai se arrumando conforme o pesquisador consegue compreender os textos e se aprofundar neles e nas unidades de significados e categorias. Apresentaremos a riqueza das respostas e a segurança das análises nos tópicos que seguem na continuação da nossa pesquisa.

CAPÍTULO III

Metatextos resultantes das categorias emergentes da análise

Chegamos ao terceiro capítulo, resultado da análise das categorias reveladas no processo de ATD. A pesquisa tenta representar ao máximo o ponto de vista dos docentes participantes, com reflexões e análises permeando a inovação, a autonomia docente e o ensino tecnológico, base de nossa escrita.

Podemos, dentro do contexto exposto neste capítulo, refletir sobre o processo de elaboração de práticas pedagógicas revelado pelos docentes baseadas em suas respostas aos questionário online, que foi desenhado nos momentos de pandemia, mas ressignificado para o ensino presencial. Apontamos as perspectivas para uma nova realidade, não mais de ensino remoto, mas de um contexto que se mostra relevante até os dias atuais, podemos perceber no decorrer dos textos, o surgimento dos conceitos de inovação e autonomia docente, fundamentais para a continuidade de nossa pesquisa.

Com base nos teóricos, uma realidade vem sendo construída entre os achados da pesquisa. Este capítulo contribui para que possamos ver a docência em processos que se interligam e auxiliam na visão da profissão como uma construção baseada na tríade: prática, reflexão e teoria.

3.1 Metatexto I: Tecnologias digitais como inovação no processo de construção de práticas pedagógicas

Quando falamos em práticas pedagógicas inovadoras, muito provavelmente pensamos nas tecnologias digitais, entretanto, vimos no referencial teórico que a inovação vai muito além da inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Mesmo com esse contexto teórico pertinente, não podemos nos furtar de considerar as tecnologias como peças importantes para a construção de práticas inovadoras, sendo que, na grande maioria dos casos, na pandemia, em ensino remoto, temos evidências de que as tecnologias digitais foram fundamentais para que os docentes continuassem a desenvolver sua profissão, mesmo em contextos adversos ao que tradicionalmente conhecemos.

Nesta pesquisa, temos como uma das bases, além das práticas

pedagógicas alicerçadas nos conceitos de inovação e autonomia, a reflexão sobre as tecnologias.

Tais reflexões são basilares no sentido de que cada pessoa pode ter sua concepção de tecnologia, especialmente na contemporaneidade, que carrega consigo tantas formas e tipos de ferramentas e instrumentos considerados tecnológicos.

Cabe um ponderamento importante que Moran (2000) nos coloca, afirmando que cada docente, no exercício de sua profissão, encontra a forma mais adequada de integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas, aliando-as às dinâmicas já conhecidas em seu cotidiano, uma forma de renovação em sua atividade docente mediante reflexão e análise de sua própria prática.

A autonomia pedagógica é um imperativo ético aos docentes, por isso, a inserção das tecnologias em suas práticas cotidianas deve respeitar as escolhas de cada profissional, não sendo necessário ter as tecnologias como uma opressão à liberdade de escolha dos docentes. Esta deve ser uma entre as demais possibilidades de apresentar conteúdos, estimular debates ou mediar suas aulas por meios de recursos diferenciados. Para Corrêia (1999), a tecnologia carrega consigo um entendimento genérico, como um conjunto de conhecimentos e informações organizadas, que podem ter origem em diversas fontes, ser obtidas por meio de diferentes métodos e processos.

Ao contar com a tecnologia digital como parceira do trabalho pedagógico, os docentes podem explorar caminhos ainda não percorridos em suas atividades laborais, experimentando possibilidades que facilitem a aprendizagem dos seus estudantes, bem como ressignifiquem as funções de sua profissão.

Além de facilitar a aprendizagem, a tecnologia e seus recursos são uma ponte para facilitar o contato dos docentes com os estudantes, sendo primordial o seu uso em situações em que as práticas precisem ser realizadas em formatos diferentes do presencial. Nessas ocasiões, o docente é instigado e desafiado a repensar a forma como atinge os estudantes com sua prática, o que nos leva a pensar o alcance de uma intervenção docente, quando utilizadas novas formas de comunicação.

Para exemplificar o que dissemos no parágrafo anterior, trazemos a fala de um docente participante da pesquisa:

“Usei o meet, para encontros com os responsáveis e alguns estudantes, pois a maioria não tinha tempo disponível e nem aparelho. Usei o Google sala de aula e o watts. Além do Aula em Casa, que ajudou bastante as crianças.” - Docente 1

Santos (2019) afirma que as tecnologias e mídias digitais trouxeram mudanças positivas para a educação, entre elas, podemos elencar os vídeos, *softwares* e internet como fonte de pesquisa e informação para docentes e estudantes. Esses elementos podem contribuir para a dinamização dos processos de ensinar e aprender, mas é importante salientar que estamos constantemente construindo novas histórias na educação, em que novos modelos de aprendizagem via tecnologias estão sendo proporcionados com o uso dessa ferramenta.

Podemos, nesse sentido, trazer as tecnologias educacionais como algo para nos ajudar a atender às necessidades dos estudantes, em seus processos de análise, desenvolvimento de habilidades, como também no lado afetivo quando participam de práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias (Munhoz, 2022).

Antes do período pandêmico, de acordo com nossas pesquisas, os docentes revelavam que utilizavam apenas os recursos físicos presentes na escola, como projetores, *pendrives*, computadores de mesa e televisões. O que vimos a partir de 2020 foi uma maior abertura dos docentes para conhecer novas ferramentas, especialmente as plataformas digitais *on-line*, que permitissem comunicação síncrona e assíncrona.

O leque de opções acabou levando cada docente a pensar o que mais se alinhava em sua prática pedagógica, em suas reflexões que levam à inovação. Certamente, os estudantes e suas condições para acompanhar as atividades remotas foram considerados, mais uma demonstração do caráter flexível no planejamento dos docentes, relacionado ao seu trabalho.

O que pudemos perceber, diante dos dados, também foi a resignificação de alguns recursos tecnológicos, que, *a priori*, não são concebidos para ensinar algo, mas, diante das possibilidades apresentadas, tiveram que ser adaptados

para as finalidades educacionais, como as redes sociais, plataformas de armazenamento de vídeos e aplicativos de mensagens instantâneas. Estes últimos foram bastante citados pelos docentes em suas falas na coleta de dados.

Essa escolha pode ter sido baseada em muitos fatores, mas pensamos que o principal foi a acessibilidade dos estudantes a esses aplicativos. Muitas operadoras de internet fazem promoções que permitem o uso de aplicativos de mensagens instantâneas sem desconto no pacote de dados da internet, o que facilitou bastante a comunicação entre estudantes e docentes, em um período em que a economia não favorecia as famílias de baixa renda e os trabalhadores informais. Os aplicativos de mensagens foram uma forma de chegar a esse público, interferindo minimamente na estrutura orçamentária das famílias.

“Fiquei restrito ao uso do celular, para passar informações aos pais, pois muitos não tinham acesso por falta de conexão, pois, na área ribeirinha, muitos não possuem sinal de internet. Para diminuir essa distância, elaboramos atividades que eram impressas e deixadas pela gestão nas casas dos alunos para responderem e devolverem após uma semana.” - Docente participante da pesquisa. - Docente 22

A rede de ensino e colaboração foi sendo construída a partir do uso de tecnologias, levando em consideração não apenas a acessibilidade tecnológica, mas também a acessibilidade social aos recursos. Este trabalho envolvia o lado técnico e pedagógico dos docentes, mas também sua sensibilidade à realidade de sua turma.

Uma das faces do trabalho docente em consonância com o uso das tecnologias está exatamente nesse uso que favoreça um processo colaborativo com os estudantes no seu aprendizado, destacando o conhecimento pedagógico dos docentes, associado ao conhecimento tecnológico, que pode ser construído em conjunto com os estudantes e processos de formação continuada (Santos, 2019).

A tecnologia no trabalho pedagógico torna-se primordial para que sejam dadas novas oportunidades de aprendizagem e interatividade para docentes e estudantes, podendo proporcionar a construção de conhecimentos a partir de desafios, exploração de ideias, além da construção criativa de conhecimentos.

Pode proporcionar uma mudança de postura do estudante, auxiliando no desenvolvimento de sua criticidade perante a sociedade (Machado e Lima, 2017).

Dessa forma, as tecnologias em contextos educacionais ultrapassam a visão do seu uso apenas como técnica, abrem possibilidades para seu significado em todas as extensões que as compõem, humana, social, pedagógica, entre outras, sendo vital aos docentes a adaptação aos recursos tecnológicos, seu gerenciamento e a forma de utilizá-los no meio educacional (Munhoz, 2022).

Interessante pensar em como as novas formas de participação dos educadores na cultura digital foram sendo construídas. Elas caminham em direção a uma realidade de menos temor em relação ao seu uso e mais facilidade em termos de conhecimento de certos aplicativos e suas múltiplas linguagens, mediante mudanças de ação, perspectiva e organização do seu trabalho docente.

Percebemos que o caminho para a inovação, hoje em dia, tem grandes possibilidades de passar pela tecnologia mediante o uso de aplicativos e plataformas. Obviamente, essas mudanças nunca deixarão de acontecer de forma gradual, mas não retirarão da escola seu papel de destaque no conhecimento sistematizado e divulgação de conhecimentos relevantes para a vida dos estudantes, conforme será debatido em momentos posteriores desta pesquisa. A inovação mora em caminhos não explorados anteriormente, o que exige dos docentes uma dose de coragem em suas construções teóricas e práticas.

Nesta perspectiva, compreendemos que a sobre a inovação em práticas pedagógicas está em construção, sendo fundamental essa compreensão, pois cada momento histórico pode carregar consigo um contexto de inovação. Continuamos nossa discussão para ilustrar que, nas práticas pedagógicas, a inovação surge a partir de um momento de criticidade coletiva, mas pode também acontecer de maneira individual. A partir do momento que discutimos ou refletimos sobre a relevância de uma intervenção pedagógica dentro de uma instituição de ensino, evidenciamos uma necessidade de mudança, e, nesse momento, pode acontecer um processo de inovação.

Na pandemia, na realização das aulas remotas, julgamos que esse processo de inovação teve um novo significado, pois fomos obrigados a rever muitas práticas, devido ao momento vivenciado. Muitas vezes, os docentes viram-se sozinhos nesse processo de reflexão, mesmo os que contavam com apoio das secretarias de educação, em algum momento, sentiram falta de um contato mais próximo com os estudantes ou com os colegas de trabalho. Nesse sentido, a inovação pode ter sido mais difícil para alguns docentes.

Bernal (2021) identifica duas visões acerca da inovação em contexto de prática pedagógica, uma visão ontológica, em que a prática se desenvolve a partir de como os seres se relacionam com a sua natureza humana, que intencionalidade se busca ao formar o indivíduo, além da projeção que se faz a uma aprendizagem contínua e permanente, e a visão epistemológica da prática pedagógica, cujo objetivo é construir conhecimentos, visando às implicações nos processos de ensinar e aprender, reconhecendo o estudante como um sujeito que aprende, sendo a prática uma contribuição ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, tornando-o agente ativo em sua aprendizagem.

Nesse sentido, os docentes, diante do isolamento social a que estavam submetidos, tiveram que considerar esses dois aspectos, na construção de planos de aula, além das sequências didáticas destinadas ao público que atendiam. Esses aspectos tornaram-se desafiadores no sentido de que foram construídos experimentalmente e sem o contato físico e o retorno imediato e visível que uma sala de aula proporciona aos docentes.

Pensamos que um dos principais desafios no sentido ontológico seria descobrir como os estudantes se relacionavam com o próximo e com os próprios docentes, se nem mesmo eles se conheciam? Como considerar uma formação focada na natureza humana, se não conhecemos nossos estudantes? Como pensar a sua relação com os demais indivíduos, se os docentes e estudantes se viam apenas por telas? E, ainda assim, nem todos tinham acesso a um recurso tecnológico para conhecer os colegas.

Da mesma forma, a visão ontológica se mostrava um caminho a ser descoberto, sabemos que é praxe da profissão construir práticas no ensinar e aprender, mas como fazer isso remotamente, sem o conhecimento das possibilidades que os estudantes possuíam nas suas casas? Uma das angústias

recorrentes nas discussões dos docentes em nossa pesquisa e em nossas conversas informais era se as práticas pensadas em período remoto iriam alcançar os objetivos cognitivos de aprendizagem. Certamente, os docentes realizavam seus trabalhos com as intencionalidades delimitadas criticamente pelos seus conhecimentos, mas não tinham como controlar se os efeitos de suas práticas alcançariam os resultados positivos que almejavam.

Para responder a essas dúvidas, os docentes só poderiam contar com os recursos tecnológicos. É de fundamental importância analisar criticamente o papel das tecnologias e seu impacto na produção do material didático, além de usá-la como aliada para dirimir dúvidas sobre a realidade dos estudantes, bem como se as práticas pedagógicas pensadas iriam ter o impacto positivo desejado.

Ao percorrer um caminho desconhecido, em que a inovação pedagógica estava sendo testada e aplicada em tempo real, as tecnologias assumiram o protagonismo como parceiras dos docentes. No entanto, a resistência a alguns artefatos permanece até hoje, com o ensino presencial, mas em menor quantidade.

Em nossa pesquisa, uma quantidade significativa de respostas dos docentes aponta que eles se sentem mais à vontade para pensar em práticas remotas hoje, do que antes da pandemia. Apontaram que o contato com essas ferramentas auxilia e possibilita novas formas de interação com os públicos e organização do trabalho docente. Esse legado, provavelmente, irá permanecer por muito tempo nos diálogos e na elaboração de políticas públicas na área de educação e formação de docentes.

“Sim, pois sempre tive facilidade em utilizar as ferramentas digitais. Atualmente o próprio Google oferece uma gama de ferramentas que facilita muito as atividades síncronas e assíncronas” - Docente participante da pesquisa. - Docente 10.

A tecnologia, em conjunto com a inovação pedagógica, revelou aspectos positivos de ressignificação do trabalho docente, apresentando alternativas que antes poderiam não ser consideradas, especialmente nos anos iniciais, em que os docentes precisam de um contato mais próximo com os estudantes e

desenvolvem laços afetivos e didáticos que permanecem por muito tempo na memória destes.

A inovação pedagógica proporciona, portanto, transcender o conhecimento disciplinar, facilitando a busca por propostas didáticas alternativas, como resultados de processos críticos de pesquisa. Tem grande possibilidade de resultar em processos críticos de aprendizagem e participação democrática na construção de conhecimentos, além de otimizar práticas pedagógicas e promover autorreflexão docente (Bernal, 2021).

Nesse contexto, trazemos as práticas pedagógicas que podem ser consideradas inovadoras, sendo esse metatexto uma representação mais próxima possível do que os docentes nos mostraram em seus textos, a ideia de que a organização didática e pedagógica a que a pandemia levou os docentes, automaticamente, direcionou-os a desenvolver práticas inovadoras.

Se a prática inovadora é considerada por Placco e Souza (2006) como um ato de arriscar-se, desbravar novos caminhos, podemos pensar os docentes como desbravadores de sua própria prática enquanto ministravam aulas remotas, pois se permitiram aventurar-se em novas concepções de ensino e novas reflexões sobre sua atuação como docentes. Estes já possuíam anos de experiência, mas encontraram uma situação completamente atípica, que ainda não tinham vivenciado em suas carreiras.

Desse modo, o que destacamos como positivo foram as redes colaborativas, associações construídas e/ou fortalecidas entre os docentes nos anos de 2020 e 2021. Essa colaboração sempre ocorreu, uma vez que as práticas pedagógicas são construções coletivas, entretanto, não podemos nos furtar de pontuar que, entre os anos situados, fomos inseridos em um contexto em que as forças precisaram se unir, tanto para a continuidade da educação quanto para o próprio conforto pessoal e profissional. Não podemos dizer que o período de isolamento social foi fácil, então essas colaborações acabaram por se tornar um fortalecimento pessoal e profissional em um momento de tantas incertezas.

A seguir, apresentamos os depoimentos de docentes participantes da pesquisa, enfatizando como foi importante o contato com os colegas para troca

de conhecimentos e as participações em algumas formações foram pertinentes para o seu trabalho e contato com os estudantes:

“Foi uma reviravolta, mostrar para os colegas a importância das tecnologias tanto para o professor como para o aluno foi um passo gigantesco” - Docente 12.

“Através dos conhecimentos e habilidades adquiridas nas formações, consegui auxiliar os colegas professores no período de pandemia, tornando possível de forma mais eficaz a interação dos estudantes”. - Docente 20.

Petry (2016) corrobora com esse pensamento, quando afirma que as inovações são vistas como algo positivo no desenvolvimento de práticas pedagógicas e que algumas delas surgem a partir dessas associações espontâneas ou planejadas entre docentes. Considera a inclusão efetiva dos estudantes na discussão e elaboração dessas práticas como uma possibilidade de aumentar o sucesso das mesmas.

Certamente nos parece que um dos encaminhamentos que se originaram a partir dessa experiência foi que os planejamentos pedagógicos e internos dos docentes sejam pautados por mecanismos que facilitem e priorizem essa interação, até o momento da execução dessas atividades, bem como pelo envolvimento da comunidade e pela construção conceitual no processo de produção do conhecimento dos estudantes (Lima, 2017).

Em contextos atuais, incluir a tecnologia nas práticas pedagógicas é uma ação altamente recomendada, tanto para a ação principal – a interação com os estudantes no ato de ensinar – como para os preparativos, como planejamentos e reunião de grupos de estudo internos da escola.

Aprendemos que podemos inovar mediante a interação com os recursos tecnológicos digitais ou não. Este será um aprendizado que esperamos perpetuar com a experiência do ensino remoto, além de reverberar a importância do acompanhamento familiar nesse processo. Sabemos que nenhuma tecnologia poderá substituir o trabalho docente e nem o papel da família no assessoramento dos estudantes.

Usar as tecnologias como impulsionadoras da criatividade é um imperativo que foi sendo construído no dia a dia, mas, certamente, mais

destacado a partir do ensino remoto. Os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua grande maioria, não haviam pensado em práticas remotas com as crianças, já que essa etapa escolar demanda um acompanhamento presencial constante, logo foi uma experiência inovadora para muitos docentes.

Exercitar a criatividade pode ser difícil quando temos uma rotina estabelecida e que está consolidada há muito tempo. Outro aprendizado que podemos destacar mediante os textos obtidos com os docentes, como destaque para a inovação mediante os processos criativos, foi que, para que sejam feitas essas mudanças, é imprescindível que os docentes contem com o apoio das estruturas educacionais que lhes atendem, desde as macroestruturas – como as secretarias de educação – até as microestruturas – como as escolas e gestões escolares.

A inovação implica mudanças significativas nas estruturas das instituições, bem como nas concepções individuais dos docentes. Faz-se importante também que tais mudanças reflitam no aprendizado dos estudantes, para isso a reflexão e a análise de práticas pelos próprios docentes é fundamental para modificar uma situação a partir de uma intervenção pedagógica (Bernal, 2021).

Todos nós que trabalhamos com educação nos esforçamos diariamente para tornar as aulas mais atrativas e interativas. Destacamos que as aulas expositivas não precisam ser totalmente descartadas, mas podem ser aprimoradas com as tecnologias, o que percebemos, em nossas pesquisas, foi que a tecnologia auxiliou os docentes a se comunicar melhor com a geração com a qual estão atuando, facilitando a sua inserção no mundo digital, apresentando novas possibilidades de aprendizagem e dinamizando a organização do seu trabalho.

Esse é um dos principais legados do ensino remoto, a otimização do trabalho mediante as tecnologias, processo que pode ser dificultoso no início, mas hoje os docentes se sentem mais à vontade para pensar em processos de aprendizagem construídos em colaboração com os recursos tecnológicos. Tal constatação pode ser verificada nos depoimentos colhidos durante esta pesquisa.

A concepção de muitos foi modificada com o uso das tecnologias, e, a partir de agora, o emprego delas no ensino levará em consideração aspectos econômicos, culturais e sociais da escola e dos estudantes. Não podemos mais nos associar a um recurso tecnológico sem saber se o público que atendemos irá ter condições para acompanhar o aprendizado, já que o que buscamos sempre é um ensino de qualidade, igualitário e acessível.

Isso é exatamente o que buscamos para os estudos que envolvem a tecnologia na escola, que não seja usada apenas para o encantamento dos estudantes, mas que ressignifique o seu uso, levando em consideração suas características e seu impacto na vida dos estudantes. Esperamos que seu emprego siga uma linha mais crítica, sem a pretensão de apresentar a tecnologia como a solução de todos os problemas, mas como um dos vários caminhos que se apresentam para a criação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Como conclusão, apresentamos a tecnologia como um dos caminhos para que a inovação aconteça nas práticas pedagógicas. Seu uso depende de um trabalho bem elaborado e coletivo, uma mudança de postura de todos os agentes envolvidos na escola. Essa mudança começa em cada docente, quando encontra novas possibilidades de ensinar os estudantes, a partir da própria reflexão sobre seu cotidiano.

Ressaltamos que os processos inovativos não precisam de grandes intervenções tecnológicas, uma vez que inovar não requer prioritariamente recursos, mas sim atitudes que atinjam o principal objetivo que é o de aprender com os estudantes, torná-los autônomos em seu próprio saber. Os docentes se mostraram grandes aprendizes e dedicados a trabalhar com o que possuíam, prova disso foi o uso de aplicativos que não foram feitos para o ensino, mas, mediante a necessidade, foram sendo adaptados para que todos tivessem acesso aos conteúdos, independentemente de sua condição social. Essa é mais uma evidência da flexibilidade inovativa dos docentes.

Lima (2017, p.112) apresenta algumas importantes conclusões sobre a inovação:

- 1) a inovação envolve a intenção ou a intervenção deliberada e o resultado tem que ser planejado; 2) a inovação não é um fim em si, mas um meio para

melhorar a educação; 3) a inovação implica a aceitação e a posse de mudança por aqueles que têm de realizá-la.

Esperamos que esses reflexos possam abrir caminho para outras realidades dentro das escolas, não apenas de inclusão de recursos para o ambiente escolar, mas também de políticas de inclusão digital dos estudantes e suas famílias, fortalecimento da formação continuada em tecnologias para os docentes e uso crítico dessas ferramentas. Como enfatiza Paulo Freire (1996), a educação precisa ser emancipadora em ideias e práticas, levando o estudante a ser protagonista de sua própria história.

Conforme os teóricos apontados ao longo da tese e nas nossas buscas nos bancos de dados, esse metatexto reforça o que pensamos ser pertinente ao falar de práticas pedagógicas em contexto de inovação com uma mediação cultural e social feita pelo docente, que faz reflexões a partir de seu próprio meio e explora as possibilidades que os estudantes apresentam em seu dia a dia.

3.2 Metatexto II: formação continuada, tecnologias e autonomia nas práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais da Semed/Manaus

O termo formação pode ser aplicado a diversas profissões, mas também os seres humanos passam por um processo de formação, humanizando-se constantemente. Alvorado-Prada, Freitas e Freitas (2010) salientam que a formação é um processo de toda uma vida e acontece permanentemente nas relações e interações que ocorrem na sociedade. Desse modo, formamo-nos individual ou coletivamente dentro de uma cultura em que estamos inseridos.

Educadores são profissionais que constantemente procuram por processos formativos, uma vez que a docência historicamente sofre mudanças, não apenas pelo fato de lidar com pessoas, mas também por envolver elementos técnicos e pedagógicos que são revistos com determinada constância.

A formação inicial segue sendo a base para a atuação de muitos docentes, mas a dinamicidade da profissão torna emergente a necessidade de construção de novos conhecimentos durante a carreira. Nesse contexto, a formação continuada surge como etapa fundamental para a docência, tendo a mesma a premissa de dar continuidade à construção de conhecimentos a partir

do cotidiano da escola, aliados à experiência adquirida mediante a atuação no ambiente escolar, com seus fatores internos e externos.

A formação continuada é um direito conquistado pelos docentes e deve ser valorizada e respeitada. Em todas as áreas de conhecimento, é ofertado o direito à formação continuada ao docente para que o mesmo possa atingir níveis de reflexão que o permitam aprender a partir da sua própria prática. No que concerne à formação continuada, Magalhães (2019, p.187) afirma que

No sentido crítico, diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes. Ela significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.

No caso dos docentes, a formação também ocorre em seu contexto de trabalho exercido nas instituições, nas relações que se complementam com a complexidade das estruturas sociais que sustentam a escola. Espera-se, então, que a formação continuada contribua para o estabelecimento e a manutenção de tais relações estruturantes, reconstruindo o desenvolvimento profissional do docente e fortalecendo os coletivos docente e estudantil das instituições escolares (Alvorado-Prada, Freitas e Freitas, 2010).

Alvorado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373) revelam algumas características da formação continuada que nos fazem pensar em como ainda há muito a se fazer no que tange a esse tema.

Referente à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos.

A crítica dos autores revela o cenário de muitas redes educacionais, em que universidades não conseguem comportar a formação inicial e continuada, por diversos fatores, e passam a contar com centros de formação

disponibilizados pelos governos municipais e estaduais no Brasil. Em alguns contextos, os centros de formação das redes municipais e/ou estaduais são a única alternativa para que os docentes possam ter seu direito respeitado e cumprido.

Faz-se importante esclarecer que não há um modelo de formação fixo, mas é necessário conhecer, analisar criticamente a corrente na qual as práticas formativas estão embasadas, de forma a entregar aos docentes possibilidades de construir novos conhecimentos, que os levem a transformar a sua prática e a sua formação como profissionais da educação (Alvorado-Prada, Freitas e Freitas, 2010).

Magalhães (2019) pontua que a formação continuada pode envolver a valorização da profissionalidade do docente, gestão e cultura profissional que se constroem com a participação, e esse entrelaçamento de personagens promove a ressignificação da função docente, além de fortalecer a escola e a educação como um todo.

Demo (2002) reafirma a importância de que a formação continuada envolva a reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, e que, a partir do estudo que os docentes realizam sobre os aportes teóricos e da realidade, possa mudar as práticas pedagógicas, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

Gadotti (2008) assevera que a formação continuada precisa ser concebida mediante elementos fundamentais como pesquisa, ação, descoberta, além de revisão e reconstrução teórica, para que o processo não se resuma à aprendizagem passiva de novas técnicas.

Para que isso aconteça, parece-nos importante que os encontros formativos não sejam meramente um acúmulo de conteúdos, mas um processo realmente construído a partir de interações mútuas, que auxiliem o desenvolvimento profissional do docente em sintonia com a realidade.

A mesma ideia é defendida por Magalhães (2019), que afirma que a formação continuada docente precisa revelar possibilidades que levem a práticas pedagógicas inovadoras, criativas e colaborativas, assumindo um enfoque de parceria entre estudantes e docentes, numa perspectiva de articulação entre o pedagógico e as políticas públicas.

Consideramos, então, que os processos de formação continuada podem

ter vários aspectos e concepções, de acordo com o local e referencial teórico, o que não podemos é conceber um único padrão de formação continuada, pois se deve considerar cada momento histórico e as interferências político-ideológicas que podem delimitar ações que são postas em prática pelas redes públicas de educação.

Mediante as possibilidades de aprendizado, algumas se tornam essenciais para construir conhecimentos que os docentes podem não ter adquirido em seu processo de formação inicial. Ressaltamos que uma das necessidades que nossas pesquisas revelaram foi evidenciada com o ensino remoto, a urgência de que os docentes possuíssem conhecimentos em tecnologias digitais para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Passemos agora para o debate sobre o conhecimento dos docentes acerca do uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas e sobre como o contato com elas pode favorecer atitudes de autonomia, parceria entre os recursos tecnológicos e a práxis docente. Destacamos a importância desses recursos na pandemia e no contexto de ensino remoto, quando as práticas foram sendo construídas a distância, sem o auxílio de um formador presencial, ou até mesmo considerando os docentes que não tiveram oportunidades de frequentar uma ação de formação continuada.

A fala de uma participante da pesquisa, quando questionado sobre as contribuições da formação continuada para a organização de suas práticas, ilustra isso:

“Não sabia como usar as ferramentas do Google, como o Meet e nem do inshot e, a partir da formação que tivemos, busquei melhorar ao realizar registros, conduzir uma chamada via Meet e ter mais envolvimento com esses recursos.” - Docente 30

O distanciamento social impossibilitou o contato humano presencial em diversas atividades, sendo assim, a formação continuada e seus tradicionais encontros formativos foram adaptados para a forma remota, logo muitos conteúdos e novos conhecimentos foram sendo construídos a partir de aspectos autônomos pelos docentes. As informações eram repassadas por meios digitais e compreendidas no ambiente de suas casas, reforçando a necessidade de autonomia docente que já verificamos neste trabalho.

Esse cenário só reforça a ideia de que os docentes não têm seus processos de formação continuada restritos a um espaço físico, pois podem se formar a partir de sua autonomia, com base em sua realidade, concepções e outras situações formadoras.

As respostas dos participantes do estudo que nos levam à construção desse metatexto favorecem a análise de que os docentes utilizaram as informações adquiridas nas formações continuadas com autonomia, a partir da realidade imposta pela pandemia, bem como do conhecimento de campo adquirido com a experiência, do conhecimento dos seus estudantes e da comunidade inserida.

Não podemos nos furtar da reflexão de que nem todos os conhecimentos das formações continuadas foram utilizados, pois nem tudo se adequava à realidade vivida. Alguns conhecimentos foram sendo ressignificados com a vida do dia a dia, e as práticas foram sendo construídas quase que experimentalmente.

Após o momento pandêmico ocasionado pela covid-19, as tecnologias na área da educação não foram absorvidas a ponto de se tornarem uma realidade em muitas escolas, tendo sido feitos investimentos apenas em maquinário, e a inserção da tecnologia nas práticas, resumida a técnicas de acesso à internet.

Trebien (2020) salienta que a compreensão de uma prática pedagógica deve ser o ponto de partida e chegada do processo de formação continuada, pois a mesma pode possibilitar o caminho de transformação da ação do docente, além de fortalecer a sua práxis de forma reflexiva e dialógica.

Diante da importância da formação continuada e da inserção da tecnologia digital em roteiros de formação, podemos pensar em uma ressignificação da práxis mediante o uso das tecnologias digitais e na transformação da forma como elas têm sido vistas na sala de aula.

Nesse sentido, dadas as discussões teóricas apresentadas até aqui, evidencia-se que as formações continuadas podem assumir um papel importante tanto de reflexão como de aperfeiçoamento de práticas e metodologias de ensino. Dependendo do contexto e da recepção dos docentes, os processos formativos podem ser importantes para uma nova percepção do papel docente nas escolas.

Os docentes participantes da pesquisa afirmaram que apenas

participaram de um ou dois encontros formativos, que foram essencialmente técnicas, e baseadas na instrumentalização das ferramentas *Google*, algo que, emergencialmente, era a necessidade.

Em relação à autonomia, sendo um dos eixos fundamentais deste estudo, e, resgatando nossa revisão de literatura, que sustenta a escolha de recursos como uma forma de afirmar autonomia e inovação, podemos verificar que esse momento da história revela a autonomia como forte aliada dos docentes no ensino remoto. No momento em que recebiam a formação continuada sobre o manuseio dos recursos tecnológicos, os mesmos se viam desafiados a inserir essas ferramentas em suas práticas, o que exigia um nível de criticidade e reflexão que muitas vezes não era estimulado, dada a urgência do momento.

A formação continuada e sua importância para o desenvolvimento docente em tempos de pandemia nos revelam a necessidade emergente de refletir sobre como essa etapa da história possibilitou a atualização/ressignificação do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, bem como sobre a autonomia dos docentes para utilizarem esses recursos que anteriormente não se faziam tão presentes na sua prática cotidiana.

Interessa particularmente a esta pesquisa saber como essa realidade foi sendo construída para o docente dos anos iniciais que passou por esse momento sozinho, uma vez que as circunstâncias podem não ter sido as melhores diante das emergências e da falta de assessoramento e assistência a distância.

Santos, Azevedo e Gonzaga (2015) alertam sobre essa necessidade de discutir a tecnologia na formação docente, pontuando que faltam propostas inovadoras para a inserção desses conhecimentos, acompanhando o desenvolvimento científico e tecnológico capaz de formar profissionais comprometidos com inovação, ciência e tecnologia.

Machado e Lima (2017) observam que a escola sempre esteve envolvida em um mundo globalizado, construindo e explorando tecnologias, e afirmam que, para que esse conhecimento não seja fragmentado, o docente tem o desafio de pensar acerca da transformação que esses recursos trouxeram para a profissão.

Defendemos a formação continuada como uma atividade que pode auxiliar esse docente a repensar o papel das tecnologias em sua prática. A

docência nos parece uma teia de conhecimentos que se entrelaçam e caminham juntos para o alcance de um objetivo.

O coletivo da escola, presencialmente, pode ser um diferencial nesse entrelaçamento de conhecimentos pedagógicos, mas como fazer isso em isolamento social e com a comunicação via dispositivos tecnológicos como computador? A resposta foi transformar essas interações antes feitas no presencial para uma rede virtual de aprendizagem.

A autonomia com o uso dos recursos tecnológicos na construção de práticas pedagógicas aconteceu subitamente, portanto, sem muito tempo para adaptações. As formações continuadas foram fundamentais para que esse caminho fosse sendo moldado com certa tranquilidade.

Reconhecemos que os docentes que tiveram oportunidade de ter uma formação específica sobre o uso da tecnologia na educação podem ter tido alguma vantagem em termos de manuseio, do que os que não tiveram um acompanhamento personalizado, ou tiveram que se autoformar, realizando buscas na internet por conta própria. Contudo fica claro que o desafio e as angústias da profissão foram iguais para todos.

Sobre a formação por iniciativa própria, trazemos a fala de uma docente que revela como a mesma conseguiu obter as informações e os conteúdos necessários para elaborar sua prática pedagógica, mesmo não tendo a oportunidade de participar de formações da Semed/ Manaus:

“Não participei, o pouco de conhecimento que obtive foi a partir de pesquisa individual, vendo vídeos no YouTube. Esses me ajudaram a criar Google sala de aula, a criar avaliações por links. A elaborar vídeos. E não foi nada fácil, foi bem difícil nos primeiros meses.” - Docente 45.

Como já ressaltamos neste estudo, a prática pedagógica é considerada a partir de sua intencionalidade de aprendizagem, e os meios pelos quais se alinham o contexto de trabalho podem aprimorar práticas ou ultrapassar aquilo que consideramos como tradicionais.

O que se espera é que as formações para o uso de tecnologias possam ser constantes na qualificação dos docentes, e essa necessidade sempre foi urgente. No entanto, com a pandemia, essa necessidade cresceu exponencialmente, principalmente no que tange aos docentes que vinham de

outras gerações formadas, em sua maioria, sem essa autonomia. Reconhecemos que um estilo de aprendizagem ativa atende as demandas dos estudantes, uma vez que o acesso à informação está cada vez mais democratizado, especialmente via internet.

O ensino remoto trouxe uma realidade para a qual muitos não estavam preparados, exigindo uma carga de informações e práticas com uso de tecnologias imediata, considerando a emergência sanitária. As formações em tecnologia muitas vezes se resumiam ao mero manuseio das técnicas, e os docentes tinham que aprender basicamente o inicial de cada plataforma, aplicativo ou sintonização de canais via televisão aberta. As possibilidades de inclusão das tecnologias em suas práticas passaram a ser uma forma de manter a educação em funcionamento.

O processo de organização de uma atividade pedagógica, que anteriormente se baseava em instrumentos físicos, como livros, apostilas, e a tecnologia era contemplada a partir do uso de projetores ou sala de TV e informática, passou a requerer a utilização das tecnologias como única medida capaz de fazer a comunicação acontecer. Assim sendo, a comunicação via nuvem e instrumentos de comunicação remota precisou ser aprendida e inserida nessa organização didática experimentalmente.

Muitos docentes veem essa mudança como uma oportunidade, já que, hoje, eles se consideram aptos a desenvolver práticas a distância, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que, apesar de reconhecermos o valor do aprendizado de cada recurso tecnológico para a prática docente, não estamos minimizando a importância das interações pessoais que acontecem na escola, sendo essenciais para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, fato que também pode ser comprovado nas análises dos textos enviados pelos docentes na coleta de dados.

A convivência diária em sala de aula e com a comunidade escolar não é descartada pelos docentes, pois uma aula dialogada presencialmente permite a construção de saberes fundamentais que podem ir além de um conteúdo escolar. Mas atualmente, ao conversar com os docentes, podemos verificar que a inserção das tecnologias para a mediação de conhecimentos a distância passou a ser vista com outros olhos. Muitos já consideram que uma sistematização pedagógica com as tecnologias inseridas no percurso aumenta a

dinamicidade de uma intervenção, contribuindo para um maior protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem.

No caso específico da Semed/Manaus, em que nem todos os educadores são atendidos nas formações de tecnologia educacional, a pandemia revelou o quão necessário era ter agido com antecedência, para aumentar o contato dos docentes com essas ferramentas digitais. Fez-se notória a importância de se considerar o ensino tecnológico como algo interdisciplinar, um caminho comum a todas as disciplinas.

Em relação a isso, Oliveira (2008) expõe as dificuldades dos docentes quanto ao uso das tecnologias em suas aulas. Eles podem se sentir impotentes diante da amplitude de informações e recursos existentes em cada área de conhecimento. Isso pode ser problemático para a elaboração de suas práticas, e esse desconhecimento precisa ser desmitificado, pois os tanto os docentes que não têm o domínio dessas ferramentas quanto aos que têm fascínio por elas podem sentir rejeição ao seu uso quando são apresentadas de maneira complexa.

“Não me sinto preparada, pois, além do desafio de mediar essa forma de ensino, garantir a participação efetiva das famílias é bastante desgastante, então acaba não atingindo a todos, sendo assim, prefiro que seja presencial.”- Docente 52.

Nesse sentido, a formação continuada em tecnologias digitais para os docentes da educação básica pode auxiliar na solução desses dilemas, tanto no que concerne aos que não tiveram condições de se desenvolver e se aproximar criticamente das tecnologias em sua formação inicial, quanto daqueles que podem ter familiaridade com elas, mas, por falta de recursos, não conseguem pensar em aspectos inovadores para suas aulas (Oliveira, 2008).

Freitas (2009) alerta que um dos aspectos da formação docente relacionados ao uso das tecnologias que se deve levar em consideração é o foco na promoção de mudanças na prática pedagógica. A partir da formação continuada, podemos favorecer novas práticas de leitura e escrita digital entre os docentes, além de fortalecê-los teórico e metodologicamente para integrar os conhecimentos construídos nas formações de maneira criativa e construtiva no cotidiano escolar.

Os conhecimentos específicos de cada disciplina podem ser enriquecidos com a inserção dos recursos tecnológicos na construção de uma prática educativa, evidenciando o caráter interdisciplinar da tecnologia na educação. Embora, anteriormente ao ano de 2020, época do surgimento da pandemia de covid-19 no mundo, já existissem estudos que reforçam as vantagens de usar a tecnologia como uma estratégia de aprendizagem na didatização dos conteúdos, muitos docentes não a utilizavam ou não participavam de formações que lhes dessem segurança teórica e prática para atuar nesses contextos.

Os participantes da pesquisa referiram que as formações que contemplam esse viés tecnológico garantem ainda a possibilidade de autonomia docente a partir da apresentação de possibilidades de os docentes escolherem a forma de atuar em sua vida diária. Isso porque a escolha de recursos para construção de práticas está relacionada à liberdade de cátedra e a escolhas didáticas do docente no exercício de suas funções.

Precisamos não apenas nos contentar com os conhecimentos adquiridos na pandemia de forma técnica, uma vez que estamos caminhando para outro momento da história, considerando que o impacto do primeiro contato já foi feito. Hoje, com menos resistência, o principal desafio dos centros de formação continuada é encontrar uma forma de manter a aposta na tecnologia com um viés mais crítico e de apresentá-la em uma linguagem acessível, mostrando o real significado daqueles conhecimentos para o aprimoramento da profissão e consequentemente da aprendizagem dos estudantes.

Esse desafio não é somente da Semed/Manaus, mas se estende para os estados do Brasil, especialmente os municípios mais afastados, longe dos grandes centros. A formação continuada é uma etapa importante para apresentar novas experiências de aprendizagem para os estudantes das escolas públicas.

Um primeiro passo para essa mudança de realidade pode ser dado mediante a escuta dos docentes e análise das avaliações que fazem nas formações continuadas. Assim, ao estabelecer novos panoramas para os processos formativos, podemos determinar critérios que atendam às necessidades pontuais em curto e longo prazo das escolas.

Os aprendizados que o ensino remoto trouxe para os formadores após o retorno presencial precisam ser analisados, para que o que foi construído

naquele período não caia no esquecimento da história. O retorno presencial pode causar a ilusão de que o que aprendemos na pandemia pode ser descartado com as aulas presenciais.

Repensar os projetos e programas de formação continuada é necessário para que as tecnologias possam ser elaboradas em uma abordagem interdisciplinar, como um conhecimento que perpassa as diversas áreas. É preciso eliminar o estigma de que a tecnologia precisa de um módulo separado ou momento específico para ser inserida nas formações das disciplinas.

As funcionalidades da tecnologia, aliadas à sua inserção em práticas com autonomia dos docentes também requer dos formadores novos estudos e reflexões para firmar o que fomos aprendendo às pressas na pandemia. A mudança de visão, além de ser importante para os docentes, também necessita ser transformada nas instâncias maiores, como os centros de formação e secretarias municipais.

Torna-se evidente também o caráter motivador da formação continuada, não concebida apenas como um espaço para aquisição de novos conhecimentos, mas como uma possibilidade de os docentes obterem informações que possam melhorar sua atuação na escola. A formação continuada deve ser uma atividade para aperfeiçoamento constante das práticas nas unidades escolares (Abrucio, 2016).

Por conseguinte, faz importante a preparação de uma formação continuada do ponto de vista do acolhimento e motivação dos docentes. O investimento em ações que facilitem o pertencimento destes ao local de formação e uma aproximação com os formadores pode ser um diferencial para que as práticas se modifiquem.

Os docentes que se sentem à vontade para expor suas dúvidas com os formadores encontram motivação e apoio ao desenvolvimento de novas ideias, têm facilidade de chegar à escola e produzir novas atividades ou reproduzir aquelas que aprendem nas formações.

Em suma, o que buscamos para as formações continuadas em tecnologias digitais, *on-line* ou *off-line*, é um maior alinhamento às necessidades das escolas e dos docentes, com prévia escuta aos docentes, para que seja feito uso consciente das ferramentas tecnológicas. Desse modo, os docentes serão levados a analisar criticamente o porquê do uso de determinada

ferramenta e como a mesma pode auxiliar na autonomia dos estudantes.

Usar a tecnologia de forma autônoma não significa fazer sozinho. O docente é levado a conhecer as potencialidades dos recursos, para uma posterior análise da escola e seu contexto, para então ser capaz de pensar em estratégias metodológicas e pedagógicas para aplicar os conhecimentos e construir práticas pedagógicas incluindo esses elementos.

As ferramentas tecnológicas devem ser um impulso para que o docente exerça sua inovação e autonomia de maneira que repense e dê novas roupagens à sua prática, alinhada ao mundo globalizado em que vivemos. A formação continuada deve ser a porta para essas possibilidades, apresentando a tecnologia de maneira acessível e sem estigmas, de forma que os docentes não sejam dependentes dela para conseguir aplicar uma aula motivadora aos estudantes, mas que ela seja uma das possibilidades ao seu alcance para repensar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 Metatexto III: ser docente no ensino remoto – a ressignificação da profissão

Acreditamos que não há um texto que possa representar o real sentimento ou sensação que os docentes possam ter experienciado no ensino remoto, entretanto, tentaremos retratar o que foi manifestado nas respostas ao questionário e nas conversas informais realizadas com estes profissionais.

A profissão docente, conforme visto, foi uma das mais desafiadoras em período pandêmico, seja pela necessidade de manter as instituições de ensino funcionando, seja pela capacidade de se permitir a reflexão sobre o seu próprio fazer, modificando práticas que pareciam enraizadas e sem questionamentos, atitude louvável dos educadores.

O protagonismo dos docentes nesse período remoto foi um destaque mundial, mas que merece um reconhecimento histórico, que fique registrado em textos acadêmicos e também midiáticos. O processo de construção de novas características para recursos digitais, a busca pela autoformação, quando não tinham acesso às formações continuadas, são alguns exemplos da atuação constante dos docentes para que as atividades escolares pudessem ser mantidas dentro das possibilidades sanitárias e pedagógicas.

No que tange a isso, Alves (2022) pontua que, em todo o Brasil, os docentes assumiram um protagonismo na criação e reinvenção de diversos artefatos digitais, como forma de atender à demanda do ensino remoto, em um ambiente que tinha o mínimo de apoio nas políticas públicas sociais e educacionais.

Pretendemos, neste metatexto, refletir e analisar, com base nas respostas dos docentes ao questionário, como a profissão de professor passou por uma transformação repentina, sendo uma das que mais sofreram impactos com a pandemia, uma vez que, até os dias de hoje, temos que nos debruçar sobre esse período e analisar os reais impactos e heranças que a educação ainda vai desenvolver a partir dessas aprendizagens.

“As aulas remotas nos ajudaram a perceber que as nossas aulas deveriam ser incorporadas às mídias tecnológicas, já que nossos alunos vivem no mundo tecnológico, essas descobertas desses meios (tecnologias inovariam para novas práticas). Precisamos que a Secretária de Educação nos dê esse suporte tecnológico (computador, internet, tablet, data show para cada sala de aula).” - Docente 37.

Uma das consequências mais marcantes do advento da pandemia foi o isolamento social. Para suprir a ausência das aulas presenciais, instituíram-se as aulas remotas, em substituição às atividades presenciais excepcionalmente nesse período. Com a crise sanitária instalada, os docentes tiveram que utilizar a tecnologia para aprimorar seus processos de ensino, já que havia a necessidade de se manterem distantes fisicamente dos estudantes (Saviani, 2020).

Naquele momento, muitos docentes passaram a ter reuniões emergenciais com as direções e coordenações pedagógicas das escolas, tentando encontrar maneiras de permanecer com suas atividades funcionando. Ao mesmo tempo, vislumbrava-se uma crise humanitária e social global dificilmente prevista.

Gostaríamos de destacar o pensamento de Saviani (2020, p.3) sobre as crises do capitalismo, pois pensamos ser pertinente para nossa contextualização:

Com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo. Mas as crises com as quais o capitalismo convive são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista. Tais crises configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente, aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha.

A humanidade ainda não havia enfrentado crises que ameaçassem a sua existência, e a pandemia trouxe esse risco. Geralmente as crises sociais do capitalismo podem ser controladas sem afetar a vida em nível global, assim, era difícil pensar em continuidade de atividades cotidianas, com o forte abalo emocional, social e humanitário que se instalava, sendo a educação umas das atividades que mais gerava dúvida, afinal, sobre ser considerada uma atividade essencial à sobrevivência humana. Esta era uma das tantas dúvidas que se instauravam nas discussões que viriam a acontecer.

A formação inicial de muitos docentes não garantiu uma preparação para atuar nesse cenário. Havia a intenção de usar a tecnologia em sua prática, mas a ideia que muitos docentes tinham de tecnologia se resumia a alguns periféricos popularmente conhecidos nas escolas, como projetores e computadores. Ainda assim, muitos relataram não ser comum a inserção desses instrumentos nas práticas pedagógicas cotidianas no modelo presencial.

A concepção de tecnologia foi sendo modificada conforme as circunstâncias iam acontecendo. Experimentalmente os docentes passaram a ter contato com palavras como “armazenamento em nuvem”, “meet”, “formulários on-line”, “videoaulas” entre tantas outras. Foi uma novidade, especialmente para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendidos do primeiro ao quinto ano, que dificilmente tinham experiências com aulas remotas antes da pandemia. Alves (2022, p.15) pondera que:

Além do desgaste físico, emocional, financeiro da pandemia, os professores depararam com um terreno desconhecido. Apesar de que a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas fossem práticas de alguns poucos professores, a maioria ainda resistia em fazê-lo antes da pandemia. A diferença é que, com a suspensão das aulas presenciais, não era mais uma opção ao professor usar as tecnologias - era a única forma viável.

Uma adaptação voluntária não era mais possível diante do que se desenhava para as aulas remotas, e, para a adaptação ao novo “normal” no desenvolvimento de práticas pedagógicas, foi exigido um aprendizado na manipulação de dispositivos digitais, bem como a preparação de aulas, vídeos e envio de atividades via internet. Como a diversidade de realidades começava a se revelar, uma das maiores dúvidas foi como auxiliar na mediação remota com recursos digitais.

Acerca das tecnologias, Saviani (2020) assevera que elas são uma extensão dos braços humanos, uma ponte para facilitar o trabalho docente. Ora, se assim podemos considerar a tecnologia, os docentes viram nela uma possibilidade de otimização de práticas diante de uma situação em que o presencial já não era mais uma opção a ser considerada.

Notamos que o espanto inicial acerca das tecnologias foi tomado por uma realidade de conformidade, posteriormente seguida por uma ação conjunta, uma espécie de rede de colaboração remota, em que cada profissional se ajudava tanto com conhecimentos técnicos quanto com apoio emocional. Esse conforto proporcionado pela colaboração conjunta foi essencial para que os docentes se sentissem menos solitários e inseguros para continuar a desenvolver seu trabalho e, de alguma forma, seguiu-se a tendência mundial que se espera da educação, que é o aprendizado cooperativo. Como ressalta Nóvoa (2022, p.19), “a cooperação é uma das chaves da educação do nosso século”.

“Acredito que, no início da pandemia, estávamos todos perdidos sobre quais plataformas usar para oferecer uma aula de qualidade para os alunos. Então, a partir da troca de aprendizado com os demais professores, fomos conhecendo novas ferramentas para trabalhar de forma virtual, como enviar atividades por grupo de mensagem no WhatsApp, atender os pais pelo meet e dentre outros. Todavia, acredito que muitos professores tiveram dificuldade pela falta de conhecimento e formações.” - Docente 64.

Anecleto (2018) afirma que, cada vez mais, exige-se dos docentes o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, não somente no sentido de emprego de equipamentos, mas também de transformação dos espaços escolares, criando comunidades de aprendizagem, onde se aprende a partir do compartilhamento de conhecimentos e reflexões que são intermediadas pelos

profissionais da educação.

Dessa forma, as práticas pedagógicas individuais começavam a dar lugar a conversas entre docentes para encontrar formas de integrar conhecimentos, conteúdos e apresentar práticas acessíveis aos estudantes. Dessa vez, não se pensava apenas na transposição de linguagem, mas refletia-se sobre como desenvolver práticas levando em consideração as condições socioeconômicas dos estudantes, as quais, em muitos casos, eram precárias. A seguir, podemos verificar a fala de um docente relatando, com detalhes, seu cotidiano no ensino remoto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

“Em 2020, ainda bem recente a questão pandêmica, não tínhamos ideia de como fazer, todavia, criamos um grupo da turma (responsáveis) pelo WhatsApp e por lá encaminhava atividades, tirava dúvida de alunos com gravações caseiras de vídeos no próprio celular e compartilhava. Fazia atendimento individual com chamada de vídeo para os alunos com necessidades educacionais especiais e também para quem tinha mais dificuldade. Fazia também chamada telefônica. Em 2021, tinha duas realidades. Os estudantes que tinham acesso às ferramentas tecnológicas e os que não tinham. Elaborava as atividades, imprimia e organizava em envelopes para que os responsáveis fossem buscar toda semana. Eles deixavam o envelope anterior para se fazer a correção e pegavam na escola o novo envelope com as atividades da semana. Esse trabalho era semanal. Os que tinham acesso, além de falarmos pelo grupo de WhatsApp, dando informações e tirando dúvidas, fazíamos chamada via Meet três vezes na semana. Com objetivo de passar os conteúdos, revisar e tirar dúvidas. Faziam as atividades propostas no caderno de reforço que foi ofertado e os que eram compartilhados pelo WhatsApp. A correção das atividades era coletiva ou passava o gabarito para que os estudantes e responsáveis tivessem a responsabilidade de fazê-lo. Sempre com orientações!” - Docente 33.

A fim de enriquecer a temática, trazemos para estabelecer diálogo Contreras (2002), que elenca três dimensões da profissionalidade docente e a sua relação com a autonomia. Percebemos que cada uma delas nos remete à importância da comunicação da escola com a comunidade na busca por uma prática que pode ser considerada o resultado dessa interlocução entre sala de aula e comunidade. Abaixo, vamos elencar cada uma delas e verificar como cada dimensão se justifica na realidade.

A obrigação moral se destaca pelo comprometimento do docente com os estudantes com quem têm contato, está ligada à dimensão emocional, que envolve toda a relação educativa. Podemos enxergar a construção da moral do

educador não somente como algo formulado na sua individualidade. Esse compromisso requer não só uma prática ética, mas também juízos profissionais contínuos. Tais juízos se modificam e se adaptam a situações e circunstâncias, pois os estudantes provêm de situações externas, logo não se pode suprir a autonomia dos estudantes que interfere diretamente nos processos de planejamento e elaboração de práticas pedagógicas dos docentes.

Cabe ao docente também o compromisso com a comunidade. Essa dimensão está mais ligada ao diálogo com a comunidade, quando falamos de autonomia docente no contexto das práticas pedagógicas. Essa dimensão é derivada da relação com a comunidade social em que os docentes irão aplicar sua intervenção pedagógica. O reconhecimento da importância dessa dimensão amplia o significado da prática profissional do ensino. Trata-se de intervenções educativas coletivas e organizadas dentro de um contexto social.

A dimensão da competência profissional é uma ponte entre as duas dimensões apresentadas anteriormente, considerando que o compromisso com a comunidade e a obrigação moral fazem com que os docentes tenham uma postura e conhecimentos pertinentes à sua profissão que lhes permitam intervir com qualidade na realidade escolar.

Ao levar em consideração a sociedade em que a escola está inserida, o docente, por meio da sua competência profissional, busca o domínio de habilidades, técnicas e recursos para uma ação didática que valorize os aspectos culturais e conhecimentos que constituem o âmbito em que ensina.

Considerando a nossa pesquisa e esse metatexto como uma construção de um diálogo vivo, Contreras (2002), apresenta as dimensões da profissão docente que podem ser consideradas na elaboração de práticas pedagógicas e sua autonomia

Refletindo acerca da resignificação docente a partir das práticas pedagógicas, retomamos as dimensões da profissionalidade docente propostas por Contreras (2022): obrigação moral (comprometimento do docente com os estudantes que acompanha, em sua perspectiva ética), compromisso com a comunidade (a relação do docente com a comunidade em que aplica uma prática pedagógica) e, por fim, a competência profissional (desenvolvimento de competências inerentes ao seu papel de docente, técnicas didáticas próprias de

sua formação).

A fim de ilustrar melhor as mudanças ocorridas no processo de ressignificação do ser docente, vamos analisar como essas dimensões mencionadas por Contreras foram reinventadas com o período remoto, sempre à luz do que foi colocado nos textos dos docentes durante a coleta de dados e buscando possibilitar que esses profissionais se vejam neste estudo e se sintam representados.

Em relação à obrigação moral, os docentes demonstraram uma forte ligação emocional com os estudantes, mas, dessa vez, mediada por tecnologias, ou no caso das escolas ribeirinhas, onde não havia internet, essa dimensão foi sendo construída a partir de recados orais ou por escrito, mas não deixando de haver a preocupação com o bem-estar de cada estudante.

Somada às angústias ocasionadas pela pandemia, dessa vez, as preocupações se entendiam para o contexto social. As mudanças eram constantes e havia uma ameaça real à vida de muitas pessoas queridas, de forma que os docentes se sentiam parte de cada família que estava envolvida na realidade de sua turma. Os afetos se estenderam para além da individualidade de cada estudante, a preocupação e ligação afetiva que já é própria do cotidiano se duplicou, passando as práticas a considerar aspectos como emocional, sanitário, tecnológico e até alimentar dos estudantes.

A dimensão do compromisso com a comunidade sempre existiu entre os docentes, e sua profissão está muito relacionada com esse aspecto. No entanto, o diálogo com a comunidade teve que ser mais aprimorado, no sentido de que, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a família tinha que caminhar o mais próximo possível da escola, para que as crianças pudessem acompanhar as atividades, que deveriam ser complementadas com a ajuda de pais ou responsáveis. Muitas situações fugiam ao controle dos docentes, desde atitudes simples, como sintonizar os canais de televisão que transmitiam as aulas, até a manutenção de equipamentos tecnológicos, recebimento de *links* de atividades e devolutiva dos exercícios realizados em casa. Sendo assim, foi necessária a atuação ativa dos pais.

Conforme foi dito ao longo da tese, a cooperação não precisava

acontecer somente entre os docentes, mas se estendia para além de suas casas. A realidade mostrava muitas falhas de comunicação ou até mesmo falta de acompanhamento dos pais com os estudantes, o que poderia ocasionar muitos casos de evasão escolar. Todavia, há que se considerar a crise que se instalava na sociedade, desempregos, óbitos e perdas, algumas até o momento não recuperadas.

Como uma prática pedagógica poderia ser elaborada em circunstâncias tão diversas e tão adversas quando falamos em comunidade escolar? Naquele momento, prática alguma poderia mudar a realidade externa da escola. Tal fato está ligado à dimensão da competência profissional, tão desafiadora quanto as duas já expostas.

A competência profissional pode ser considerada uma das que mais foram desafiadas. Em muitos momentos, os docentes pensaram a respeito da sua formação inicial ou continuada e sua interferência em suas práticas. Sentimos falta da formação em recursos tecnológicos, de um debate sobre o papel das tecnologias na escola, contudo, ressignificamos nossa atuação como docentes e buscamos formas de acompanhar as novidades que surgiam a cada momento.

Para os que podiam contar com as oficinas promovidas pela Secretaria de Educação, o caminho parecia um pouco mais fácil, mas para quem não teve acesso a esse apoio, a saída foi a autoformação, a partir de *lives* e tutoriais que surgiam a cada segundo na internet. Estes acarretavam um outro desafio que está ligado a essa dimensão da competência profissional: a curadoria de materiais didático-pedagógicos. Nem todos os materiais disponíveis na internet poderiam ser utilizados para fins didáticos, uma vez que alguns não são apropriados para a realização de uma prática pedagógica.

Ao revisitar as dimensões expostas por Contreras, pudemos analisar as mudanças que os docentes passaram a levar em conta. Foi um trabalho intelectual, humanitário e social, que, muitas vezes, extrapola as competências da profissão. Muitos docentes passaram a ter um papel de artífice, dentro de um contexto do qual não possuíam controle algum, pois estávamos distantes fisicamente do nosso público.

Nossa rede de apoio era a ajuda mútua, desde o trabalho de orientação dos familiares para que acompanhassem as atividades escolares de seus filhos em casa, até a cobrança de atividades e os trâmites burocráticos que são inerentes às funções, como lançamento de notas, controle de frequência, correção de atividades e resolução de dúvidas, que são apenas algumas das atividades que podemos elencar.

A organização de práticas pedagógicas foi fortemente impactada pelo contexto em que vivíamos, mas também, em momentos de estudo individual, dúvidas eram colocadas em reflexão, como a nossa formação inicial e continuada, o questionamento sobre o formato de ensino vigente e se de fato a escola atual atendia às necessidades dos estudantes na nossa realidade. Acompanhamos de perto a história sendo construída, com todas as incertezas e dúvidas peculiares do momento.

Auxiliando essa perspectiva, trazemos para debate as Diretrizes Curriculares para Formação Continuada de docentes mais recente, do ano de 2020. A legislação enfatiza a necessidade de reconhecimento e valorização dos docentes a partir de uma profissionalização, aliada à sua prática pedagógica ocorrida dentro da escola, sendo ela um espaço de troca de conhecimentos entre docentes iniciantes e de carreira.

Uma estratégia apontada pela BNC Formação (2020) é o intercâmbio cooperativo entre diferentes escolas, redes escolares e instituições de ensino, fortalecendo um regime de cooperação entre os educadores. Consideramos importante esse diálogo já trazido por Nóvoa (2017) e Marcelo Garcia (2009), compreendendo que existem conhecimentos que só são percebidos no momento em que o professor em formação passa pela prática pedagógica vivida em espaços escolares nos quais irá atuar.

Conforme se pensava em novas possibilidades, o contexto social que interfere na escola apresentou respostas diferentes em cada esfera. Assim como as reflexões internas sobre a profissionalidade docente expostas por Contreras modificaram a profissão e a forma como eram vistas, Nóvoa (2022, p.16) analisa como as respostas de três esferas importantes para a escola foram se adaptando a partir da chegada do ensino remoto.

Primeira – De um modo geral, a resposta ao nível dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente. Os ministros e as autoridades públicas ficaram dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não sendo sequer capazes de assegurar o acesso digital a todos os alunos.

Segunda – A resposta ao nível das escolas foi, em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direcções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos.

Terceira – No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Altamente influenciados pelos acontecimentos externos, ao analisar cada resposta que chegava tanto das esferas governamentais quanto da organização externa, reforçando nossa ideia de que o externo influencia no planeamento de práticas pedagógicas, os docentes passaram a analisar cada vez mais o que se desenhava fora da escola, para, a partir de então, planejar suas atividades pedagógicas.

De acordo com Nóvoa (2022), as melhores respostas vieram dos docentes ao utilizar sua autonomia para efetivar suas práticas em ensino remoto, a tecnologia a que tinham acesso para repensar sua formação, e a organização interna do seu trabalho. Essa sistemática colocava em perspectiva toda a sua obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, suscitando uma revisita às suas visões e perspectivas de alcance das suas aulas.

A formação de docentes torna-se mais efetiva quando ocorrem trocas de conhecimentos entre profissionais que atuam na mesma turma e refletem sobre a própria prática, sendo importante a mediação por um docente com maior formação, uma vez que adultos aprendem melhor quando têm oportunidade de praticar seus conhecimentos (BRASIL, 2020).

Uma das principais características da pedagogia é a humanidade, o contato próximo com seu público. Não podemos nos educar sem a participação do outro, sem a interação que nos liga em nossas particularidades. Nesse sentido, os docentes têm que assumir seu protagonismo na elaboração das melhores formas de interação entre si e os estudantes com quem atuam. Como a tecnologia era o único recurso que podia mediar essa interação, era esse

caminho que os levaria a dar novo sentido a essas ferramentas.

Devemos destacar que algumas práticas pedagógicas podem demonstrar uma falsa impressão de inovação (Mario Lucas e Moita, 2020), apresentando práticas tradicionais com a roupagem da tecnologia. Precisamos atentar para esse risco, pois, se queremos a inovação mediante as tecnologias no ensino remoto, é preciso entender a necessidade de rever o ensino tradicional que as aulas presenciais em sua maioria apresentavam, não podemos, portanto, usar a tecnologia como pano de fundo para realizar as mesmas atividades e enfoques das práticas do ensino presencial.

A reflexão que nos leva a repensar nossas práticas e o uso das tecnologias deve passar por um processo de investigação e análise interna. Reafirmar nossa autonomia e liberdade de cátedra impõe uma atitude ética e séria diante do que podemos entregar para os estudantes na sua interação com a escola.

Muitos docentes nos relatam que a escola como conhecemos acabou. É necessário atualizar as práticas para essa era digital, que influencia a economia, a organização social e a educação. Diante de tudo que ocorreu bruscamente, hoje parece ser mais receptivo aos docentes o trabalho com as tecnologias em suas práticas, mesmo onde não era pensado, como no caso dos anos iniciais do ensino fundamental. Parece-nos que os docentes se sentem mais preparados e menos contrários ao uso de recursos digitais para mediar a aprendizagem.

“Todas as ações que se proponham a acessar os alunos, projetando contemporaneidade tecnológica em seu cotidiano de aprendizagem, precisam passar pela análise das necessidades e realidade dos alunos. Os recursos tecnológicos precisam estar efetivamente presentes em nosso cotidiano escolar.” - Docente 44.

Esta tese nos leva a crer que chegamos a uma nova geração de docentes, mais receptivos e abertos a possibilidades. Alegra-nos ver que até os mais resistentes relatam ter mais facilidade para pensar sequências didáticas em que as tecnologias podem se inserir.

Mas não queremos apenas ressaltar a necessidade de rever o trabalho docente, precisamos de políticas de inclusão digital mais seguras e de maior alcance entre os estudantes de baixa renda, bem como uma mobilização maior

para que a qualidade de vida das famílias aumente. Há ainda o desafio que permanece após a pandemia, a melhora da participação da família na vida escolar dos estudantes, tarefa que os docentes não podem carregar para si, pois depende de muitos fatores que não estão ao seu alcance.

Dessa maneira, a escola pode ser considerada o espaço de excelência de reformulação de práticas pedagógicas a partir dos estudos de seu cotidiano, reflexão por pares e implementação de políticas públicas que considerem os docentes como profissionais importantes a serem ouvidos na elaboração de leis. É na escola que ocorrem as aprendizagens, práticas e vivências que norteiam o fazer docente, o conhecimento dos estudantes, mas também os debates que ocorrem nos centros acadêmicos devem ser oriundos de análises da realidade escolar.

Para além dos estudos expostos, defendemos a escola como um lugar que merece ser fortalecido, no campo dos diálogos que emanam das práticas pedagógicas, mas também nos campos estruturais, físicos e de qualidade de recursos disponíveis para ensino e aprendizagem, tempo para planejamento e discussão entre pares. No que tange às escolas públicas brasileiras, isso ainda é um desafio.

Corroboramos nossa análise com as palavras de Pimenta (1999), que pontua que a identidade de um docente se constroi diariamente, a partir dos contextos em que se insere. No entanto, algumas situações se tornam marcantes, os docentes se sentem desafiados diante das necessidades momentâneas dos estudantes que acompanham e a partir da revisão constante do vivem naquele momento é que vai se construindo a segurança profissional e, conseqüentemente, os saberes que só o tempo vai moldando nas características pedagógicas de cada docente.

Contreras (2002) reafirma seu posicionamento de que a competência do profissional docente se desenvolve à medida que aprende a transformar sua prática pedagógica, adotando uma postura reflexiva diante de todo o processo de elaboração de uma aula, e essa reflexão não está limitada ao espaço da escola, mas ao que está ao seu redor, o que acaba determinando muito do que acontece no cotidiano.

Tardif e Raymond (2000) asseguram que as práticas pedagógicas e os

saberes docentes andam juntos, pois são frutos do ser e fazer, bem como da adaptação a múltiplos contextos, às necessidades de cada momento.

Diante de todo o debate construído até aqui, fortemente baseado nos textos dos docentes apresentados na coleta de dados, podemos considerar a ressignificação que ocorreu no ensino remoto, um caminho que dificilmente será esquecido, pelo qual até mesmo os mais resistentes foram impactados e nenhum estudo será capaz de descrevê-lo ou relatá-lo com toda a sua abrangência. Reconhecemos o processo de ressignificação do ato de ensinar como algo dinâmico, que sofre alterações ao longo da história, uma vez que, em cada período, as práticas pedagógicas ganham novos sentidos, em suas aplicabilidades, adequações e linguagens, contudo o foco sempre será o estudante e o quanto isso impacta a construção da identidade docente, do ser docente.

A pandemia suscitou novas inquietações, além das que já eram pertinentes à área educacional, exigindo uma nova forma de organização e estruturação de práticas pedagógicas. Assim, foi necessário repensar os modelos de aulas e incorporar novas palavras às nossas realidades. Muito embora elas já existissem, era pouco usadas nos anos iniciais da educação básica. Como pensar em aulas síncronas e/ou assíncronas para estudantes dos anos iniciais? Como organizar aulas via Plataforma *meet* com essa nova geração que se desenha para as escolas? Essas são evidências de que estamos vivendo uma revolução histórica na educação.

É importante esse ato de ressignificar as profissões, já que a sociedade é dinâmica e as relações são vivas, o que fica para o momento e para a posteridade é a criação de elos entre escola, família e comunidade, sempre voltando para o que esperamos de nossos estudantes, um aprendizado autônomo, em que cada um seja protagonista de sua própria história. Quanto aos docentes, a história pode apresentar novos desafios, ou trazer de volta outros já conhecidos, mas com nova roupagem. Mesmo com todos os desafios que se apresentaram, pensamos que os docentes, com a flexibilidade que lhes é própria e é construída no dia a dia, saberão os melhores caminhos para repensar sua prática.

Entretanto, a luta por melhores condições de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade é construída com base na realidade da escola, bem

como valorização da carreira docente contínua. Novas conquistas são essenciais para que, em situações como a pandemia, estejamos mais bem preparados e com melhores estruturas para proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO IV

Temas fundamentais no estudo de práticas pedagógicas

Neste capítulo, buscamos analisar os temas fundamentais para a compreensão do que vem a ser uma prática pedagógica em nosso contexto. Os dois conceitos foram resultados das análises dos textos, do capítulo III, revelados pelas pesquisas com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da Semed/Manaus durante os anos de 2021 e 2022.

O texto que se segue apresenta uma revisão de literatura acerca do que nos revelam as pesquisas sobre práticas pedagógicas alicerçadas em palavras-chaves como autonomia e inovação e sua relação com as práticas pedagógicas.

Dorsa (2020) considera a revisão de literatura fundamental para a escrita de um texto científico, apresentando maior evidência na literatura especializada. Para a autora, a revisão de literatura em teses estabelece uma linha de raciocínio que pode guiar os leitores e pesquisadores, além de atualizar o que está sendo desenvolvido sobre determinado tema.

Acerca das etapas de uma revisão de literatura, Dorsa (2020, p.681) pontua:

Os passos de uma revisão de literatura implicam: i) o domínio dos descritores representa o filtro entre a linguagem do autor e a terminologia da área, devendo ser utilizado a partir da organização e do planejamento dos passos a serem seguidos; ii) definição das fontes de consulta, sejam elas artigos, dissertações, teses, resumos em congressos científicos, sempre priorizando os últimos cinco anos; iii) atenção às referências bibliográficas dos textos publicados, pois abrem novas possibilidades de catalogação de autores e periódicos sobre o tema em que se esteja pesquisando.

Moreira (2004) observa que a revisão de literatura assume um aspecto sumarizador, e isso tem importância na academia, por sistematizar e proporcionar atualizações ao leitor em suas exposições de bibliografias especializadas.

Torna-se necessária a maior compreensão acerca das práticas pedagógicas e de como se desenvolvem, pois as pesquisas nos revelam sentidos e possibilidades que, além de nos auxiliar na compreensão, fazem-nos compreender as definições dessas ações justamente para melhorá-las e

fortalecê-las (Diniz-Pereira, 2022).

Como forma de adquirir fundamentação para os achados teóricos, bem como atender à proposta da tese, contextualizaremos com uma busca por teses de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abordem os temas autonomia, inovação e práticas pedagógicas, sendo caminho importante para que nossa investigação tenha ligação com o que as pesquisas em ensino e educação nos revelam.

Com isso, buscaremos refletir sobre os aspectos que fundamentam uma prática educativa, entendendo que uma prática pedagógica não existe sem interferência de aspectos externos como a intencionalidade, a escuta dos pares e dos estudantes que participam da intervenção.

Apresentamos um ponto de vista que buscamos sustentar nesta tese de que a interferência externa caminha em conjunto com o cotidiano interno da sala de aula, interferindo diretamente nos processos decisórios das práticas pedagógicas escolares.

Apresentaremos, ainda, a fundamentação teórica que sustenta nossa pesquisa, considerando a autonomia e a inovação como características que auxiliam na concepção de prática pedagógica em sua perspectiva prática, teórica e epistemológica, além de uma intervenção situada historicamente.

4.1 O que nos revelam as pesquisas sobre práticas pedagógicas, inovação e autonomia nos bancos de dados?

Quando falamos em práticas pedagógicas, pensamos em temas fundamentais que nos ajudam a compreender o processo que acontece com todos os docentes e envolve o seu conhecimento de mundo, sua personalidade, perspectivas e relacionamentos com os estudantes que acompanham.

Para atender os dois tópicos que seguem, iremos fazer uma revisão de literatura, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), procurando conhecer o que as pesquisas mais recentes nos revelam sobre as temáticas (autonomia e inovação) no campo das práticas pedagógicas.

Essa revisão de literatura nos possibilitará desenhar um panorama das características que auxiliam os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no momento de elaboração das práticas pedagógicas, além de

revelar teóricos e linhas de pensamento importantes para sustentar a nossa tese. As palavras chave da pesquisa nas bases de dados foram “inovação AND práticas pedagógicas”; “autonomia AND professores”.

Importante enfatizar que daremos prioridade às teses de doutorado, a fim de estabelecer uma proximidade com o tema, bem como analisar o que está sendo discutido nos estudos em nível de doutoramento. Com relação à primeira busca, utilizamos as *strings* “inovação AND práticas pedagógicas” (sem aspas) e obtivemos o total de 597 resultados. Como forma de refinar os resultados, consideramos aplicar alguns filtros, a fim de deixar os resultados mais condizentes com os objetivos da pesquisa. Fizemos o recorte temporal para os anos de 2018 a 2022, bem como focamos as teses de doutorado nas áreas de ciências humanas. Nesse contexto, nossa busca resultou em sete trabalhos.

A partir desse levantamento, iniciamos a leitura dos resumos de teses e, quando possível, buscamos aprofundamento no texto na íntegra para consolidar algumas informações. Optamos por excluir um estudo, devido ao fato de o tema ter sido tratado de forma superficial e não ter deixado de forma clara como a inovação estaria presente nas práticas pedagógicas dos docentes.

A seguir, apresentamos um quadro com os trabalhos selecionados que nos auxiliaram a compreender melhor o fenômeno da inovação dentro do contexto das práticas pedagógicas. Importante salientar que essa busca se deu no ano de 2022, no segundo semestre.

Quadro 4 - Teses com a temática “Inovação e práticas pedagógicas”.

| Autoria | Título |
|---------------------|---|
| Mello, 2018. | Políticas curriculares: conhecimento em diáspora. |
| Silva Júnior, 2018. | A (re)orientação como conhecimento profissional para a formação da habilidade de descrever segundo a teoria da assimilação por etapas de Galperin |
| Oliari, 2021. | Ofício de professor/a: artesanaria da relação pedagógica escolar |

| | |
|------------------|--|
| Bagetti, 2019. | Produsage e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares |
| Ferreira, 2019. | As Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de Minorias Ativas em relação à Indisciplina Escolar |
| Sarmiento, 2021. | Ensinando sobre aquecimento global por meio de uma abordagem contextualizada pelas relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente no ensino médio de biologia. |

Fonte - elaborado pelo autor (2022)

Considerando o foco e o objeto deste estudo, começamos a leitura dos resumos e buscando identificar como a inovação estava contemplada nos estudos, conforme dito anteriormente, recorreremos a alguns textos na íntegra para compreender melhor alguns aspectos. A partir das leituras realizadas, podemos categorizar os trabalhos nas seguintes palavras-chave: Práticas Curriculares (Mello, 2018), Relação entre professor e aluno (Oliari, 2021; Silva Júnior, 2018), Políticas Públicas (Bagetti, 2019), Formação Inicial (Bagetti, 2019; Silva Júnior, 2018) e Inovação na Educação Básica e Ensino Médio (Ferreira, 2019).

Mello (2018) aborda a inovação como uma prática pedagógica que está conectada com a realidade escolar, sendo um desafio para as escolas, devido à política neoliberal que estava em evidência no momento de escrita do trabalho do autor e enfatizava uma perspectiva curricular prescritiva, desconexa da realidade do educando. Dessa forma, a cultura organizacional da escola está demarcada em tempo, espaço e modo de aprendizagem.

Assim sendo, a autora coloca em discussão a importância de que os conhecimentos sejam trabalhados em diáspora nos processos educativos, valorizando a produção de conhecimento na esfera interdisciplinar e transdisciplinar, transcendendo a hierarquização, o autoritarismo e a fragmentação impregnados nos currículos. Por fim, Mello (2018) recomenda que

as escolas incorporem as práticas inovadoras do século XXI. Estas precisam enfatizar características como curiosidade, criatividade e criticidade.

O trabalho de Oliari (2021) nos revela um ponto de vista curioso sobre as práticas pedagógicas, tendo seu destaque nas produções encontradas no nosso levantamento, o autor coloca o ofício de professor em uma perspectiva artesanal da relação entre professor e aluno.

Trazendo autores como Freire (2017), Biesta (2013), Estrela (2012) e Sennett (2012; 2013), Oliari (2021) argumenta que a relação entre os dois sujeitos escolares (professor e aluno) é marcada por algumas características, como confiança, violência, responsabilidade entre outras, e, nessa relação, vão-se costurando as práticas pedagógicas como um artesanato, reconhecendo o outro e a responsabilidade pelo mundo comum. Como um artesão, o professor elabora suas práticas pedagógicas como um fazer cotidiano, uma ritualidade e se desdobra em uma metamorfose.

Oliari (2021) finaliza considerando que a produção artesanal nas relações pedagógicas supera as fragilidades das relações e favorece possíveis transformações nos processos de ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor se comprometa com o reconhecimento do outro.

A tese de Bagetti (2019) trabalha com docentes em formação de uma universidade pública de três cursos de licenciatura. O foco da autora está em discutir a relação entre os Recursos Educacionais Abertos (REA) nas práticas pedagógicas e a cibercultura como estratégia de inovação para uma educação inclusiva e equitativa.

Bagetti (2019, p.52) traz ainda o conceito de *produsage*, que, segundo o texto, é um conceito que abarca a criação, a colaboração e a criatividade nos conteúdos abertos na internet. Nesse sentido, o termo produção deixou de ser preciso, pois as criações são paritárias e baseadas em comunhão.

Desse modo, a partir da fusão das palavras em inglês *production* (produção) e *usage* (uso), surgiu a *produsage*. Trata-se de um conceito que supera os limites entre o consumo passivo e produção ativa de conteúdos, no qual a distinção entre produtores e consumidores desaparece e esses papéis passam a ser desempenhados, ao mesmo tempo.

Bagetti (2019) pontua ainda que, embora a tese seja voltada para a formação inicial de docentes, isso pode repercutir na educação básica, já que os participantes iriam atuar na modalidade futuramente. Nesse contexto, para a autora, a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA), em contexto de coautoria e *produsage*, potencializa a cultura participativa nas práticas pedagógicas escolares, pois dissemina o conhecimento curricular aberto em rede.

O trabalho de Silva Júnior (2018) também foca a formação inicial de docentes, neste caso específico, de docentes de Licenciatura em Física, espera-se que os resultados sejam refletidos nas práticas pedagógicas futuras dos participantes da pesquisa. No trabalho em questão, explora-se a habilidade dos docentes em descrever fenômenos da física. Segundo Silva Júnior (2018), essa é uma habilidade essencial para os docentes da disciplina e contribuirá para a profissionalização de futuros docentes.

A recomendação de Silva Júnior (2018) com relação à inovação em práticas pedagógicas coloca em evidência a habilidade dos docentes de física de se posicionarem em relação às atividades práticas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes a partir de uma boa descrição de fenômenos e experimentos práticos que possam ocorrer em sala de aula.

Seguindo nossa análise, apresentamos o estudo de Ferreira (2019), que aborda a indisciplina escolar. O autor defende que a escola possui regras assentadas de forma verticalizadas que favorecem um comportamento indisciplinado dos estudantes em alguns contextos. Nesse sentido, novas formas de negociação poderiam ser estabelecidas para que a escola siga o caminho de inovação social na construção de regras pedagógicas e de convivência.

Como recomendação, o autor pontua que uma maior participação dos estudantes na edificação das regras escolares elevaria a escola pública a uma categoria autônoma e inovadora, favorecendo o fortalecimento da autoridade docente e, conseqüentemente, melhor convivência social dentro da sala de aula.

Finalizando a exposição dos autores da nossa primeira revisão de literatura, Sarmiento (2021), em seu estudo, busca estabelecer relações entre

inovação e práticas pedagógicas em ensino de ciências que busquem contextualizar a ciência com termos históricos, filosóficos, epistemológicos, éticos, políticos, sociais e ambientais a partir de uma sequência didática com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.

Para alcançar os resultados pretendidos, a autora se sustenta em conceitos da história e filosofia da ciência (HFC) e ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA). A autora utilizou ainda os princípios do *design* para validar e orientar a inovação no campo educacional.

Considerando os resultados, Sarmiento (2021, p.355) destaca:

Diante dos resultados do presente estudo, acreditamos que os princípios de *design* validados apresentam o potencial de serem usados por outros professores em outros contextos de ensino, para a construção de SDs que tenham o propósito de fomentar as dimensões CPA dos conteúdos científicos para ações sociopolíticas em estudantes da primeira série do EM.

A análise do que nos revelam os estudos encontrados na revisão de literatura ratifica as práticas pedagógicas como meios pelos quais os docentes elaboram estratégias para a aprendizagem dos estudantes, são formas de colaboração mútua entre os principais atores escolares.

A inovação destacada em cada estudo encontrado na revisão de literatura nos possibilita compreender que ela é um fenômeno que parte de um alinhamento entre docentes, estudantes, sociedade e políticas públicas. Se uma dessas colaborações não dialoga nos processos, tendemos a ter regras inflexíveis.

Destacamos ainda que, para que a inovação aconteça nas escolas, os docentes devem contar com liberdade de pensamento, ação e amparo legal para que desenvolvam projetos, planos de aprendizagem e, especialmente, apoio interno da escola, da direção e coordenação pedagógica.

A partir dos estudos, também conseguimos concluir que as práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que estão contextualizadas com as realidades dos estudantes e da comunidade escolar, não sendo possível desvincular a aprendizagem com início nos conhecimentos construídos no cotidiano.

Nessa perspectiva, consideramos que a inovação nas práticas pedagógicas emerge como uma resposta direta à necessidade de transformar as salas de aula em espaços dinâmicos e engajadores, capazes de atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. Ou seja, o docente assume um papel central como agente de transformação, utilizando os recursos pedagógicos disponíveis de forma criativa e estratégica para promover a aprendizagem significativa dos estudantes.

Além dessas reflexões apresentadas, podemos inferir também que, a inovação nas práticas pedagógicas não se resume apenas à utilização de novas tecnologias, mas envolve uma mudança de postura do docente, que passa a ser um mediador da aprendizagem, estimulando a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes. Ao utilizar de forma criativa os recursos disponíveis na escola, o docente pode transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, engajador e significativo.

Os estudos encontrados na revisão de literatura reafirmam a escola como um espaço vivo de práticas e conhecimentos, mas que ainda caminha na luta por mais espaço de protagonismo e liberdade de pensamento, fundamentais para que se tornem escolas inovadoras.

É importante termos diretrizes legais elaboradas pelas secretarias de educação, desde que abram possibilidades para criar, inovar e produzir em coletividade. Sem esse respaldo na cátedra, os docentes encontram dificuldades para que seja realizado um trabalho significativo, tanto em organização pedagógica quanto em preparação e elaboração de sequências didáticas, visando à aprendizagem dos estudantes.

Seguindo com nossa consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, iremos expor os resultados das buscas pelos termos “autonomia AND professores” (sem aspas). Nosso objetivo foi analisar o que os estudos recentes revelam sobre aspectos da autonomia no contexto das práticas pedagógicas nas escolas.

A partir da busca pelas palavras-chave citadas no parágrafo anterior, obtivemos 4.221 resultados. A fim de nos aproximarmos mais do que esta pesquisa enfatiza, consideramos aplicar alguns filtros, como a delimitação do

ano que foi de 2017 a 2022, além do campo das teses na área de educação. Após os recortes nos filtros, obtivemos um total de oito teses para análise, que iremos detalhar no quadro que se segue:

Quadro 5 - Teses com a temática “Autonomia e professores”.

| Autoria | Título do trabalho |
|------------------|---|
| Bernardi (2021) | “A PALO SECO” ou Autonomia Docente na sociedade neoliberal: o caso da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre (2017-2020) |
| Nalin (2018) | A educação superior na formação do professor em exercício na educação básica pública: um estudo de caso do benefício do ProUni. |
| Abreu (2017) | O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba. |
| Kaminski (2017) | Mediação pedagógica e mediação tecnológica na EAD: o olhar do discente |
| Suarez (2018) | Educação, cinema e linguagem cinematográfica: entrecruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de Artes Visuais. |
| Oliveira (2021) | Projeto Aroeira – uma experiência teatral no Oeste Baiano. |
| Giron (2019) | Movimentos de ensinar e aprender matemática em convivência. |
| Lo Bianco (2019) | Direito à educação: um estudo sobre o consórcio Cederj nas políticas públicas fluminenses. |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Trazemos para a discussão o trabalho de Bernardi (2021), que trata da compreensão da autonomia docente frente aos desafios do neoliberalismo e sua interferência no campo da educação. O autor cita uma mudança de paradigmas na educação municipal da cidade de Porto Alegre, a partir do momento em que um viés de direita passa a governar a cidade, e traz, segundo ele, uma abordagem gerencialista da educação. O autor destaca um processo de privatização e terceirização de serviços educacionais, bem como uma retirada de direitos do funcionalismo público.

Para Bernardi (2021), as políticas neoliberais têm um impacto forte nos processos de autonomia dos docentes, pois imputam aos docentes uma racionalidade extremamente individualista. E, de acordo com as conclusões do autor, os docentes da rede pública municipal de Porto Alegre buscam superar essa automação do trabalho docente a partir de práticas pedagógicas coletivas, pensadas em conjunto com os colegas de trabalho, caracterizando uma forma de resistência perante a lógica neoliberalista.

Continuamos a exposição dos trabalhos com a tese de doutorado de Nalin (2018), que teve como objetivo geral analisar e compreender as percepções sobre a (re)construção dos saberes docentes de uma egressa do ProUni que, durante a graduação, esteve em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública.

O estudo de Nalin trouxe contribuições importantes para a resignificação da autonomia nas práticas pedagógicas, pois concluiu que a docente participante da pesquisa conseguiu elaborar novas práticas a partir da reflexão da sua ação na escola aliada aos estudos desenvolvidos na graduação. Podemos inferir, nesse caso, que a autonomia também parte de uma análise e reflexão dos conhecimentos adquiridos na graduação, destacando a importância da formação inicial de docentes para um pleno exercício das suas funções dentro da sala de aula.

As concepções e ações pedagógicas podem ser aprimoradas com os conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial como na continuada, os processos de autonomia são frutos de um diálogo formativo que está em constante movimento.

Abreu (2017), em sua tese, analisou práticas pedagógicas de docentes de educação física no contexto da formação socioambiental para crianças da educação infantil na cidade de Curitiba. A autora considera que, para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras, deve-se levar em consideração a oferta de formação continuada, alinhada à educação física e à formação socioambiental, pautadas na pedagogia da escuta, sendo fundamentais as experiências corporais, a exploração e a observação dos ambientes de vida, bem como a relação entre o eu, o outro e o meio ambiente (Abreu, 2017). Abreu (2017) também recomenda que sejam feitas revisões nas Diretrizes Educacionais da cidade de Curitiba no que se refere à Educação Física, com a finalidade de superar ambiguidades que existem na disciplina de educação física.

Prosseguimos com a tese de Suarez (2018), que apresenta a autonomia de docentes em uma abordagem que considera a leitura fílmica como alternativa para formação inicial de docentes. A autora ainda conclui que, com a autonomia proporcionada a partir da leitura fílmica, os docentes podem construir conhecimentos com as informações inferidas e encontradas no cinema, reconhecendo como importante o uso de filmes nas práticas pedagógicas, buscando diversificar e dinamizar os processos de ensino.

O estudo desenvolvido por Oliveira (2020) pontua a autonomia como forma de estreitar relações entre docentes e estudantes. O teatro e as aulas de arte comunitárias proporcionaram uma autonomia dupla, tanto para docentes quanto para os estudantes. É possível compreender, a partir da leitura de Oliveira (2020), que a autonomia docente vai muito além da sala de aula e das práticas pedagógicas, está associada à participação individual, coletiva e social das pessoas envolvidas, portanto, a reflexão é transformada em possibilidades de trabalho que extrapolam o espaço escolar.

O trabalho de Giron (2019) também parece apontar os processos de convivência como fator importante para a autonomia das práticas pedagógicas. O objetivo foi acompanhar o fluir das dinâmicas pedagógicas de uma professora com os estudantes. Nesse contexto, a pesquisadora traz a autonomia a partir da liberdade de utilizar recursos pedagógicos diversos, como os digitais, como forma de repensar e propor alternativas de renovação dos processos de ensinar

e aprender. Giron (2019) relata que o *software Minecraft* propiciou uma cocriação pedagógica, em que professora e estudante foram convidados a construir juntos uma ação que visava à aprendizagem de ambos.

Giron (2019) também pontua que a convivência, o compartilhamento de saberes e formas de ver e viver a escola foram importantes para entender a autonomia de ensino na escola. Por fim, ela conclui que tudo emerge da convivência, pois essa consideração pode desencadear novas dinâmicas pedagógicas.

Encerrando nossas análises, trazemos a tese de Lo Bianco (2019), que debate a autonomia ou a falta dela na modalidade Educação a Distância. O autor problematiza tanto a autonomia dos estudantes quanto dos docentes, enfatizando que os estudantes precisam que seja disponibilizado um ensino de qualidade, que considere suas capacidades e respeitem as legislações vigentes.

Em relação aos docentes, Lo Bianco (2019) ressalta que há necessidade de formação específica para a atuação na modalidade, além da revisão de pontos como a precarização do ensino superior e melhorias na remuneração dos docentes nas universidades, pois aos mesmos é exigida a oferta de um ensino de qualidade, mas não recebem um valor condizente com tal cobrança.

Percebemos até aqui que a autonomia docente vem sendo discutida em muitas frentes, os trabalhos tratam desde a importância dos recursos para o desenvolvimento de práticas, até a convivência e remuneração de docentes e revelam uma relação entre os docentes e o mundo em que vivem e atuam. Tais fatores serão detalhados e confrontados com suporte teórico em reflexões que seguem em nosso estudo.

Em suma, os estudos apontados nesta segunda etapa da revisão de literatura oferecem importantes contribuições para a compreensão da autonomia docente. As pesquisas analisadas demonstram a complexidade do conceito de autonomia docente e a importância de considerá-lo em suas múltiplas dimensões, como a convivência, a cocriação, a formação e as condições de trabalho. Ao aprofundar o conhecimento sobre a autonomia docente, é possível contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, que atendam às demandas da educação contemporânea.

4.2 Autonomia dos docentes no contexto das práticas pedagógicas: uma construção coletiva entre escola e sociedade

Caminhando e intercalando nosso diálogo entre os tópicos, percebemos que a autonomia, baseada na revisão de literatura, revela um prisma de pontos de vista, elencados em diversas frentes de debate, tal como será abordada a autonomia em diálogo com as práticas pedagógicas neste tópico.

Acreditamos que, assim como a inovação estabelece um diálogo entre docentes, estudantes, sociedade e políticas públicas para acontecer, a autonomia carrega também consigo forte caráter dialógico. Paulo Freire, entre tantos temas pertinentes em sua escrita, também contribui para as reflexões acerca da autonomia, quando diz que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p.35).

Para Freire (1999; 2005), é na interação social que os sujeitos se formam, e as pessoas devem ser compreendidas na sua totalidade e não isoladamente. E o diálogo é fundamental para a construção de conhecimentos, pois permite a aproximação e expressões das maneiras de ver o mundo. Logo, assim como revela nossa revisão de literatura, Freire (1996, 2005) entende a autonomia como o poder de escolher e construir ideias, colocar-se no mundo de maneira crítica. Salienta que uma dessas pontes para alcançar a autonomia é a educação, quando nos compreendemos como seres inacabados.

A partir dessas reflexões iniciais, podemos inferir que a autonomia docente pode resultar em práticas pedagógicas que respeitem a individualidade dos estudantes e dos docentes, tornando o profissional docente consciente de sua história e do seu espaço e lugar de fala, respeitando o estudante e analisando o meio em que se encontra. Ao fazer essa análise, o docente pode encontrar caminhos metodológicos e recursos que possibilitem o alcance das suas intencionalidades pedagógicas mediante práticas dialógicas.

Contribuindo com a reflexão sobre a autonomia docente em aspectos dialógicos, Petroni e Souza (2009, p. 359) destacam:

Logo, para que o professor seja capaz de desempenhar esse papel, é necessário que ele não só tenha autonomia enquanto liberdade de ação, mas também que a compreenda como necessária ao desenvolvimento de práticas educacionais mais efetivas, ou seja, visto que os sentidos e significados atribuídos a ela interferem em sua maneira de agir. Entendemos, assim, que não basta a escola ou a educação abrir espaços de atuação dos sujeitos – alunos e professores, por exemplo. É preciso que se forme para a autonomia, que se promovam mediações capazes de favorecer a conscientização do que se faz e do porquê se faz.

Podemos inferir que a autonomia docente é fundamental para a qualidade do ensino, entretanto precisa ser compreendida e trabalhada de forma intencional. Parece-nos que a autonomia, como vem sendo construída nesse diálogo com os autores, requer que o docente tenha a liberdade de agir, mas que também compreenda a importância dessa liberdade para a educação como um todo.

Freire é um defensor do respeito à autonomia na educação, sendo um expoente de extrema importância no diálogo que trata da autonomia de estudantes e docentes. No contexto que este tópico caminha, a autonomia docente está relacionada diretamente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração a liberdade criativa dos docentes, em aspecto amplo, e detalhadamente, no dia a dia das salas de aula.

Em resumo, para Freire, a autonomia é um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, em nosso caso, do desenvolvimento integral do docente, mas, para que isso aconteça, é necessário o alinhamento de aspectos importantes, como a formação, políticas públicas, recursos pedagógicos disponíveis e diálogo com os estudantes. Sem esse alinhamento, os docentes terão dificuldades em exercer esse imperativo ético.

Buscando ampliar o campo de reflexão, trazendo para esse diálogo autores como Libâneo (2010), que afirma que o corpo docente de uma escola é aquele que se encontra em exercício na instituição e, juntamente com os demais funcionários, forma a equipe escolar. Entre as atividades que competem ao docente, além dos planejamentos e participação nas decisões da escola, está a de desenvolver as práticas pedagógicas de ensino, de preferência que envolvam a comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem.

Estudar práticas pedagógicas e autonomia de docentes no processo

educacional tem se tornado complexo no sentido de que a escola sofre interferências externas advindas de diversas fontes, entre as quais podemos destacar políticas, culturais, sociais e econômicas.

A importância de falar da autonomia dos docentes e sua relação com as práticas pedagógicas provém do debate da relação da escola com a sociedade, pois a construção de um significado da autonomia profissional passa necessariamente por esse diálogo.

Quando nos colocamos à disposição para tecer comentários sobre esse tema, buscamos compreender como se dá o processo de elaboração de uma prática pedagógica, considerando os fenômenos citados no parágrafo anterior, alicerçados no conceito de autonomia docente, pois se trata de um tema fundamental para compreensão do fenômeno estudado nesta tese.

Considerando que a educação e as práticas escolares em algum momento reproduzem e projetam a sociedade que se quer, temos a responsabilidade de entender e contextualizar em que circunstâncias a escola e as práticas pedagógicas atendem ou respondem às demandas que lhe são apresentadas.

No contexto da nossa discussão sobre autonomia e prática pedagógica, buscaremos fortalecer o diálogo entre a escola e as interferências externas na formulação das atividades educativas desenvolvidas pelos docentes. Faz-se necessário essa interface, pois, conforme visto no capítulo I, percebemos quão impactantes foram os contextos trazidos pela pandemia de covid-19, especialmente o isolamento social, para o ambiente escolar.

Para Sacristán (1990), as formas de atuação dos docentes em sala de aula não se dão a partir de decisões unilaterais, logo não se pode levar em consideração apenas os fatores visíveis em sala de aula, uma vez que o que ocorre nos arredores da comunidade pode interferir nas práticas pedagógicas e demais situações internas que podem ocorrer na escola.

A autonomia dos docentes não é algo que se desenvolve isoladamente, mas sim em conjunto com outras pessoas. Os docentes que acreditam que sua autonomia depende apenas de seu conhecimento e experiência deixam de lado a importância das relações com a comunidade escolar e com a sociedade em geral. Essa visão limitada impede que os profissionais reflitam sobre suas

práticas e desenvolvam uma autonomia mais completa.

As práticas pedagógicas não se constituem isoladamente e, conforme a revisão de literatura realizada nesta tese, evidenciamos o caráter de colaboração mútua na construção dessas práticas, pois, ao elaborar estratégias de aprendizagem, os docentes analisam os aspectos externos e internos à escola, estabelecendo colaborações para que a aprendizagem aconteça.

Percebemos que já não falamos dos docentes como profissionais isolados, nem da autonomia como fruto de uma ação individual. As dimensões que Contreras (2002) aponta como importantes na construção da docência nos revelam que, mesmo quando pensamos estar em uma prática isolada, há muitas intervenções externas que colaboram para que a prática ocorra, ressignificando o ato de ensinar, planejar e interferir em uma realidade, costumeiramente feito pelos docentes.

Em diversos contextos, como a pandemia, mostra-se evidente a resposta que os docentes podem dar à sociedade, quando dispõem de autonomia, são bem preparados e trabalham em conjunto. Estes são fatores que garantem soluções oportunas e adequadas a diferentes situações (Nóvoa, 2022).

Falar de práticas pedagógicas em contexto de autonomia e dialogar com as múltiplas formas de construção de conhecimento implica refletir sobre o papel desempenhado pelos docentes nas escolas. Nestas, podemos ver, em algumas situações, o tratamento operário e executor com que são tratados os docentes em sua prática diária, devido a muitos fatores, com exacerbação de trabalhos administrativos e que pouco colaboram para a transformação da realidade que se busca no diálogo entre teoria e prática.

Nesse contexto, reforçamos a ideia de lembrar do fato de que, o que acontece dentro da sala de aula está profundamente relacionado com o que ocorre fora dela, sendo o trabalho docente uma ação que não está ligada somente ao conjunto de decisões profissionais políticas, mas também está associada a sua vivência fora da escola, decisões pessoais baseadas no contexto social e educacional no qual está inserido (Sancho, 2016).

Para André (2006), a capacidade criativa dos docentes em desenvolver seu conhecimento pedagógico revela o perfil de um profissional autônomo, nesse contexto, a atividade docente passa a ser orientada também por escolhas e objetivos, que, com o tempo, vão se renovando e adquirindo novos

significados, contribuindo para a consciência crítica da função social do docente.

“A Escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que fazem com que determinadas propostas tenham êxito quando ‘se conectam’ com algumas das necessidades sociais e educativas” (Hernández, 1998, p.64).

A autonomia carrega consigo uma particularidade pertinente na relação entre docentes e o mundo em que vivem e atuam, pois remete à discussão da concordância entre escola e sociedade, o que parece estar intrinsecamente ligado ao debate de problemas políticos e educativos. A política, em muitos momentos, tem concepções diferentes de docentes, e elenca as atribuições destes profissionais de acordo com tal concepção que considera pertinentes à sociedade em que atuam (Contreras, 2002).

Aceitar que a educação é um fenômeno social, uma rede aberta, significa reconhecer a complexidade do pensamento e da construção da prática docente, o que envolve a prática pedagógica como forma de interação entre o interno e o externo da escola, um espaço construído em coletividade (Imbernón, 2009).

Tal como Ferreira (2007), consideramos que ser autônomo na sua profissão envolve esse estabelecimento de relações criativas e significativas entre a sua ação e o pensamento nos atos realizados na sala de aula, podendo revelar aprendizados marcantes e significativos tanto para o profissional como para o público que este atende.

Percebe-se até aqui uma das características essenciais da prática pedagógica, alicerçada na autonomia, seu forte caráter social, sendo impossível desconsiderar seu aspecto construtivo a partir do contexto em que a escola está inserida. Isso interfere no planejamento do docente, nas consequências da sua intervenção pedagógica, bem como no estudante que a escola estará formando, que carregará consigo as características formativas da escola que frequenta.

Os estudos que encontramos na revisão de literatura que elencamos no tópico anterior reforçam a ideia de coletividade que envolve a elaboração e o desenvolvimento de uma prática pedagógica. Trazemos como exemplo Oliveira (2020), que tratou a autonomia como forma de estreitar relações entre docentes e estudantes, considerando que ela vai muito além da sala de aula, pois envolve participação coletiva em todos os processos inerentes à aprendizagem.

Giron (2019) também enfoca a convivência como item importante para a

autonomia da prática pedagógica, pois ajuda a fluir com a dinâmica escolar. Em diálogo com o capítulo anterior, podemos elencar o quanto as cargas externas interferem nas práticas dos docentes. A pandemia afetou as políticas públicas, o contexto interno das escolas, e, conseqüentemente, a autonomia dos docentes precisou alcançar novos patamares. Em caráter emergencial, os docentes precisaram repensar em tempo recorde as formas de interagir e reconstruir os conhecimentos necessários para dar continuidade ao fazer pedagógico diário, dessa vez, em contexto remoto.

A docência como ofício é considerada como uma das razões pelas quais a discussão de autonomia docente pode ser uma problemática constante, pois não é uma expressão neutra, carrega consigo visões de mundo que precisam ser desveladas para que possamos compreender a carga política que interfere na sala de aula.

O profissional e o ensino não podem ser medidos apenas pelo que observamos na sala de aula, na prática real dos docentes há uma realidade que aparece oculta, necessitando de reflexões que nos auxiliem a compreender a fundo a contribuição e a construção de práticas pedagógicas alicerçadas na autonomia docente.

As definições da coletividade, as interpretações da sociedade sobre o trabalho dos docentes podem trazer uma caracterização sobre a profissão como algo dependente e subordinado a regulamentação e propostas de outros, e, conseqüentemente, lhe conferem um baixo nível de autonomia, criatividade ou capacidade de criação de maneiras e formas de aprendizagem (Gil, 2016).

Isto mantém íntima relação com o fato de que o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino: A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino. Necessariamente, a professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho (Contreras, 2022, p.43).

Entendemos que a autonomia docente acontece mediante alguns fatores, como a organização interna da escola, as políticas externas que interferem nas sistematizações, além da cultura e experiências que os estudantes trazem consigo. Estas, cada vez mais visíveis dentro da perspectiva de uma

convivência diária entre docentes e estudantes. Para Contreras (2002), características como a autonomia são essenciais ao falarmos de docência.

Entre as características acima, consideramos importante o debate sobre a autonomia, não no sentido de total liberdade para ensinar, mas como uma possibilidade de conhecer e ampliar o diálogo com estudantes e comunidade, sendo fundamental para que os docentes possam desenvolver caminhos que tratam da aprendizagem e consolidação da escola como espaço democrático de interação.

Tendo em vista todos os fatores que fundamentam e justificam uma prática pedagógica, considera-se que só é possível o desenvolvimento de autonomia em práticas pedagógicas se houver participação na sua elaboração, da mesma forma, entendemos que autonomia não é autossuficiência (Contreras, 2002). Para Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e formulados no próprio exercício do trabalho, são manifestações diversificadas e provêm de fontes variadas, supondo também que são de naturezas diferentes.

Os processos educativos perpassam várias esferas que, juntas, alinham-se na realização dos processos de aprendizagem e sistematização de práticas pedagógicas. Pensamos que uma das palavras que permeiam a autonomia é o relacionamento, e este envolve desde a organização interna da escola, seu diálogo com o governo e as políticas públicas que regem os sistemas de ensino, até as relações professor e alunos e professor, pais e comunidade escolar.

Imbernón (2009) pondera que a formação dos docentes, inicial ou continuada, as reflexões, as interações com os colegas e as políticas públicas com que têm contato diariamente devem ser uma ponte para ressaltar sua autonomia no contexto de trabalho. As suas decisões devem combinar entre os prescritos e as situações reais, aumentando seu *status* laboral e social.

Enquanto Freire destaca a importância do diálogo como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia, autores como Libâneo, Sacristán e Contreras corroboram a ideia de que a autonomia docente não é um processo isolado, mas sim construído em

conjunto com outros atores da comunidade escolar e da sociedade. A colaboração e a troca de experiências são essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Pensamos que tanto quanto a revisão de literatura exposta anteriormente, os teóricos deste tópico oferecem à nossa pesquisa uma contribuição significativa para o debate sobre a autonomia docente. Ao destacar a importância do diálogo, da interação social e da formação continuada, os autores demonstram que a autonomia não é um privilégio de poucos, mas sim um direito de todos os docentes. Ao promover a autonomia, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem mais democráticos e participativos, onde os alunos se sintam mais engajados e motivados a aprender.

A partir da contribuição de Freire e dos teóricos abordados neste tópico, caminhamos para um diálogo mais próximo com a realidade, importa-nos então trazer este estudo para um desvelamento real do que foram as ressignificações do ser docente a partir do contexto remoto, por meio da análise do que pensam e dos processos criativos que nortearam as suas práticas entre 2020 e 2021.

Na próxima seção, evidenciaremos como a inovação está em diálogo com a autonomia nos processos democráticos de elaboração de práticas pedagógicas. Os conceitos de autonomia docente quando estabelecido diálogo junto ao contexto da inovação educativa, oferecem uma base sólida para a transformação das práticas pedagógicas. Ao compreender a autonomia docente como um processo dialógico e construído coletivamente, esses estudos nos convidam a repensar a forma como ensinamos e aprendemos.

4.3 Discutindo inovação no campo das práticas pedagógicas

A inovação nas práticas pedagógicas está alinhada com a autonomia, ambas precisam ser conquistadas diariamente, pois as interferências acontecem com as políticas públicas que incidem nas escolas, novas teorias que surgem com o tempo, e, especialmente, com a mudança do público atendido. Mudanças estão ocorrendo nas escolas e na vida dos estudantes, independentemente do nível que estejam cursando, e as práticas pedagógicas em alguns contextos parecem não acompanhar as mudanças sociais de que a escola está recebendo influência.

Em se tratando de inovação nas práticas pedagógicas, há estradas e autoestradas já pavimentadas e sinalizadas que indicam qual caminho o professor deve percorrer, no entanto, parece importante que o docente explore os caminhos ainda não trilhados. Quando não se tem uma “bússola”, há um movimento de arriscar-se, e é aí que se instauram os processos criativos e de inovação (Placco; Souza *et al.*, 2006).

Em meio às estradas pavimentadas, temos um referencial que deve nortear os debates acerca da inovação, sendo necessários estudos que se debrucem sobre esse conceito. Sendo assim, passemos a discutir suas características pertinentes ao objetivo deste estudo.

Primeiramente, temos que esclarecer que este é um conceito difícil de abordar, haja vista que se delimita uma fragilidade teórica do tema, por ter sido trabalhado à parte no desenvolvimento de estudos educacionais, especialmente ao debater fatores inovadores no campo educacional (Messina, 2001; Telles, 2016). Portanto, a inovação deve ser abordada com cautela, pois pode variar de acordo com a concepção de educação que se tem em cada época, com consciência de que a inovação influencia diretamente as práticas pedagógicas que são desenvolvidas em determinado momento histórico (Ferreti, 1980).

Trazemos para o diálogo autoras como Messina (2001), que elenca que o termo inovação foi importado do mundo da administração e das empresas, em que o mercado, em busca de competitividade e lucro, adota e pensa em “estratégias de inovação” focadas em alcançar clientes. A esse respeito, Nogaro e Battestin (2016) também enfatizam o caráter industrial do termo inovação, que, nas empresas, é sinônimo de sobrevivência. Atualmente, inovação é a palavra do momento do meio empresarial, em níveis nacional e internacional (Diniz-Pereira, 2022).

Acerca do contexto histórico, Nogaro e Battestin (2016, p.359-360) destacam

que:

O conceito de Inovação já foi pensando por Adam Smith em meados do século XVIII, momento em que o mesmo analisou a relação existente entre a mudança da técnica moderna e o acúmulo de capital, ocasionando, a divisão de trabalho e competição. A partir destas análises, a inovação consistiu em um novo método de produção, abrindo espaço para o novo, gerando uma nova estrutura organizacional. Daí que há maior propensão de

assumi-la ou identificá-la como técnica, o que a distanciaria de uma compreensão de educação cuja perspectiva é a formação do todo do sujeito (do alemão *bildung*).

Em sentido amplo, geralmente encontramos na literatura pontos em comum para as tentativas de conceituação da inovação. Elencamos alguns para que pudéssemos ter um direcionamento dentro das perspectivas da pesquisa.

Carbonell (2002) conceitua inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, direcionado a mudanças de atitudes, culturas, modelos e práticas pedagógicas. Dialogando com Carbonell (2002), Cardoso (2007) destaca que as mudanças na inovação não são vazias de significado, elas têm um caráter intencional, ou seja, uma mudança é deliberada e consciente.

Nogaro e Battestin (2016) pontuam que a inovação vem sendo descrita na literatura moderna como toda e qualquer forma nova de criar e recriar conhecimentos, com o objetivo de trazer novas roupagens a práticas e comportamentos profissionais ou sociais. Dessa forma, a inovação é uma resposta natural ao cenário de constantes transformações que vivemos nas mais variadas áreas de conhecimento.

Hernandez *et al.* (2000) acrescentam que a inovação, em termos gerais, refere-se a qualquer mudança dentro de um sistema ou de um conjunto de ações que podem estar sedimentadas em determinado lugar, sendo fundamental o respeito ao caráter intencional da inovação dentro do contexto em que se pensa aplicá-la.

O termo inovação tem diversas vertentes de significado, mas é considerado por muitas pessoas como novidade, invenção, desperta linhas gerais e reflexões importantes. A inovação pode ser considerada uma palavra polissêmica e, no campo educacional, possui várias definições, como inovação pedagógica, inovação curricular, inovação educativa, entre outras. Entretanto Lima (2017) conclui que a inovação, em diversas literaturas, sempre está ligada à mudança.

Em suma, parece-nos importante destacar, entre as falas dos autores supracitados, que a inovação atende a uma demanda que necessita de mudança, está fortemente atrelada à ideia de modificação. Entretanto, os autores sempre destacam seu caráter coletivo e intencional, uma vez que, para

que a inovação aconteça, é necessária reflexão, planejamento para seguir com a ação ou ato de implementar processos inovadores.

Embora surja amparada no conceito de novidade, é necessário destacar o ponto de vista dos teóricos Nogaro e Battestin (2016), quando afirmam que a palavra mudança, ao tratarmos da inovação, não significa inventar, mas de criar uma ideia, e essa ideia não precisa ser algo inédito, mas pode ser recriada a partir de materiais ou recursos já existentes. O que caracteriza o perfil inovador é a nova abordagem, a mudança de comportamento para criar algo novo ou ressignificar e dar nova roupagem a um recurso ou ideia já existente.

Compreendendo a origem histórica do termo, podemos inferir que ele é um conceito complexo e amplo, já que não se aplica a somente uma área do conhecimento e estudo, dependendo do foco de uma pesquisa e tempo histórico. O termo pode adquirir novos significados, limitando a criação de um conceito geral de inovação, logo podemos, a partir daqui, enfatizar o que iremos dissertar nos parágrafos seguintes sobre a inovação educativa, conceito que daremos destaque em nossa exposição teórica a partir dos parágrafos seguintes.

Para Carvalho (2015), a inovação na educação mostra-se preocupada em buscar soluções ou possibilidades baseadas em processos de reflexão para mudanças em didáticas, metodologias e novas estratégias de ensino para os estudantes. Defende ainda que as práticas inovadoras em educação necessitam de processos reflexivos intensos pelos docentes para que produzam resultados satisfatórios.

Imbernón (2011) elenca as características da inovação educativa como a expressão de conhecimentos e saberes produzidos pelos docentes, a partir da sua interação com a sociedade, e também reverbera que a inovação na educação é fruto de intensa reflexão e seus princípios precisam ser revisitados constantemente para que as mudanças aconteçam.

Justo, Rebouças e Secco (s.d) observam que a inovação educativa depende da conjuntura que emerge e não pode se concretizar sem a participação das partes envolvidas em sua elaboração. A mudança não pode vir de “cima para baixo” para que aconteça da forma desejada e planejada; é

necessário um alinhamento entre escola, estudantes, docentes e sociedade.

A inovação educativa envolve mecanismos de desaprendizagem para que voltemos a aprender, e isso implica processos criativos e de inovação. Importante compreender que a inovação geralmente ocorre em contextos de escassez, o que provoca nos educadores reivindicações diversas, conforme pensamento de Imbernón (2009).

Lima (2017) defende a ideia de que a inovação educativa trata do contexto da prática docente com vistas à melhoria do aprendizado dos estudantes e é revestida de intencionalidade, envolvendo a tríade docente, estudante e conhecimento. Nesse sentido, Garcia *et al.* (2020) afirmam que a inovação traz sempre um viés metodológico, apresentando formas de fazer e saber fazer do docente, além de contar com suporte, recurso ou ferramenta que o docente utiliza ou utilizou para dar continuidade à realização de determinada prática.

Detalharemos, em consonância com o que foi exposto até o momento, o pensamento de Hernandez *et al.* (2000), quando consideram elementos essenciais para configurar a inovação educativa, a saber: a definição de inovação; a história e o processo de inovação; o que a inovação modifica; a inovação em diálogo com seus protagonistas; a organização da inovação; as consequências para os docentes e a sua generalização e mudanças. Iremos abordar nos parágrafos seguintes cada um desses tópicos.

Sobre a definição de inovação, ressaltamos que a cultura organizacional e pedagógica da escola constitui o núcleo da inovação, pois precisa que haja diálogo entre os agentes que formam a escola para que os processos de inovação aconteçam. É importante analisar o grau de envolvimento dos agentes internos da escola com o intuito de alcançar o sucesso nas reflexões e práticas inovadoras.

Na história e em processos inovadores na escola, é necessário que ocorra uma coesão entre ideias e objetivos. Para que se analisem as propostas de mudanças, o docente pode estabelecer um grupo que o ajudará a pensar em mudanças em sua prática, e, considerando que as mudanças podem gerar algum desconforto, é necessário analisar uma maneira de superar visões

enraizadas de práticas.

Sobre os aspectos do que a inovação modifica, para entendermos como se dá um processo real de inovação educativa, é importante que as práticas proponham mudanças ou transformações. As formas de ensinar e aprender precisam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, e essa mudança está ligada à autonomia dos docentes, em nível micro, sua sala de aula, e macro, contemplando outras áreas da escola.

Acerca da inovação e de seus protagonistas, reforçamos pontos de vista já elencados nesta pesquisa e reafirmados pelo autor em questão. Os principais protagonistas em processos de inovação educativa, que devem ser considerados, são os docentes, estudantes, pais e administração escolar. Todos podem contribuir com seus pontos de vista, que, em conjunto, podem influenciar as experiências práticas dos docentes em seu cotidiano na sala de aula.

Para que a organização da inovação seja feita com sucesso, ela deve considerar a comunicação entre os agentes envolvidos e, para que isso aconteça de forma satisfatória, é interessante que o docente e a escola possam facilitar os canais de comunicação entre os agentes. Isso pode acontecer por meio de diálogos no cotidiano ou em encontros de escuta, como as reuniões pedagógicas ou de pais e mestres, vinculando as vozes desses atores ao processo de ensino embasado na inovação.

Ao buscar processos de ensino inovadores, podemos apontar algumas consequências que podem beneficiar o trabalho dos docentes e a aprendizagem dos estudantes. Para os docentes, novas dimensões profissionais, além de proporcionar reflexões sobre a sua própria prática, e para os estudantes, podemos inferir que os momentos de escuta podem fazê-los se sentir parte do seu aprendizado, alcançando momentos importantes de desenvolvimento de pensamento crítico.

Sobre a generalização das inovações educativas, Hernandez *et al.* (2000) colocam que as práticas educativas inovadoras podem ou não ser generalizadas por outras escolas, alcançando novos ambientes a partir do compartilhamento de práticas e boas atuações dos docentes em suas aulas. Isso acontece por meio de trocas de experiências e redes de colaboração que podem ser

construídas pelos próprios profissionais em diálogos formativos ou troca de experiências entre escolas, ou até mesmo nas formações continuadas.

Fechamos a exposição das ideias de Hernandez *et al.* (2000), concluindo que esses são fatores importantes a serem considerados quando falamos de inovação na educação e práticas pedagógicas inovadoras. Entendemos que a inovação surge do diálogo, assim como a autonomia, sendo importante que o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos possa, por meio de uma ação coletiva, intervir em realidades que necessitam de novidades ou intervenções que ressignificam uma prática já existente.

Diante do exposto até o momento, podemos fazer algumas inferências sobre a inovação no campo pedagógico da educação. Uma das suas principais características é a colaboração entre os pares. Podemos verificar também que a inovação, embora esteja alinhada com a palavra mudança, ela não precisa necessariamente criar algo novo em seu processo. Entendemos que a inovação educativa está ligada a uma mudança de postura, e o docente é uma figura integradora para que aconteça tanto o diálogo com os envolvidos como a mudança esperada para que os processos inovadores aconteçam na escola.

A inovação na educação não ocorre de uma hora para outra, nem mediante diálogos unilaterais. Ela não pode ser considerada um produto pronto e não pode ser pensada verticalmente. A inovação é processo, uma atitude frente a uma situação que pode ser modificada, requer esforço e reflexão, palavras que são inegociáveis em processos inovadores.

Diniz-Pereira (2022, p.12) pondera que as práticas inovadoras educativas têm sido empregadas com frequência e:

[...] às vezes, de maneira pouco crítica, também na educação. No campo educacional, essa palavra tem sido usada principalmente no sentido da “criação de algo novo” em relação ao ensino tradicional. Assim sendo, práticas docentes ditas “inovadoras” são aquelas que conseguem romper ou, pelo menos, avançar em relação às ações convencionais de ensino.

Placco e Souza (2006) alertam também que não ter bússola pode fazer o docente se perder em seus caminhos e que, no campo educacional, a bússola a seguir é a intencionalidade pedagógica, que se reflete no ato de conhecer

teóricos que sustentem a sua prática, a intencionalidade como conceito universal não é cerceadora, mas orientadora.

Em nossas pesquisas nos bancos de dados acadêmicos, encontramos dados que corroboram a ideia de inovação educativa. Mello (2018) ressalta a importância da intencionalidade ao desenvolver práticas pedagógicas, sendo a inovação uma prática que dialoga com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, superando a fragmentação do currículo e priorizando práticas que valorizem a criatividade e a criticidade.

Trazemos também dentro dos estudos encontrados nos bancos de dados acadêmicos Oliari (2021), que reforça a perspectiva da interação na inovação de práticas pedagógicas, em que a inovação se dá a partir do trabalho coletivo entre docente e estudante. Nessa perspectiva, tal como a autonomia, a inovação educativa parece ter fortes ligações com as práticas coletivas. No estabelecimento de um diálogo entre os agentes da educação, a inovação pedagógica, além de envolver um trabalho árduo de estudo, planejamento e levantamento de possibilidades, estabelece um combinado entre os estudantes que se torna fundamental para o sucesso da intervenção.

Acerca das práticas coletivas na pandemia como aspectos da inovação, Nóvoa (2022) enfatiza que a colaboração entre docentes da mesma escola ou de escolas diferentes foi importante para o desenvolvimento de ideias e projetos inovadores, capazes de mobilizar os estudantes para uma construção de aprendizagem.

Messina (2001) pontua que a inovação e seu caráter multidimensional tem como uma das suas características a capacidade de transformar o local em que é desenvolvida, além de transformar-se a si própria como processo. Nesse contexto, a inovação aparece com um significado compartilhado. Corroborando as reflexões desenvolvidas até aqui, Messina (2001) ressalta a inovação como uma definição construída coletivamente, dotada da especificidade do momento histórico a que pertence, mas sempre feita por diversos agentes.

Gómez (2007) reforça que, ao adotar o processo inovativo na educação, o docente leva em consideração os processos de mediação cultural e social, pois eles dão forma real aos resultados. Considera importante também explorar

os conhecimentos prévios dos estudantes, rotinas e crenças, pois são elementos mediadores que se misturam no processo da inovação educativa.

Assim, tanto a autonomia como a inovação nos campos escolares se adéquam e representam a história das escolas, os conceitos de aprendizagem, refletem a formação dos docentes e as políticas públicas vigentes em determinado período. Conseqüentemente, a inovação que ocorreu nas escolas em 2020 e 2021 e todo o seu processo de construção e acordos construídos entre estudantes e docentes irão refletir em estudos importantes para mapeamento pedagógico que sustentarão estudos futuros, uma vez que se faz necessário registrar todo o percurso desenhado pelos docentes para inovar em um contexto tão adverso.

O contexto de discussão do tema inovação leva nossa atenção para a sua relação com um dos temas centrais desta tese: o de prática pedagógica. As práticas pedagógicas são um assunto recorrente em muitos estudos. Podemos encontrar definições que se encaixam em muitas situações escolares cotidianas, assim como entendemos a inovação e a autonomia, que tem como um dos eixos norteadores o diálogo e a interação entre docentes, estudantes e sociedade, pontuamos a prática pedagógica também com um enfoque dialógico, que reflete o momento histórico e social em que está inserida, dialogando com o que revela nossa revisão de literatura, que aponta o sentido da colaboração mútua na elaboração de práticas pedagógicas.

Imbernón (2009) acrescenta que, para realizar mudanças em uma prática pedagógica, é imprescindível respeitar o direito ao protagonismo do docente em suas atividades, tratando-se de um requisito fundamental para que o profissional possa se desenvolver em sua formação e avanço em seu local de trabalho e nas práxis desenvolvidas.

A prática pedagógica pode ser vista como uma ação complexa e dinâmica e, como tal, deve corresponder a uma necessidade atual de estudantes e sociedade. Há uma correspondência entre os interesses de estudantes e docentes, o contexto e a relação entre ciência, tecnologia e as políticas educativas do país (Contreras e Colmenares, 2012).

Por essa característica complexa e dinâmica, concordamos com Verдум

(2013), quando observa que o significado de “prática pedagógica” varia e que esse conceito não pode ser definido e sim concebido, pois se modifica conforme os princípios envolvidos no debate.

A complexidade terminológica acerca da prática pedagógica nos leva a refletir sobre as influências que interferem na sua definição e, embora não estejamos buscando e nem exista uma conceituação definitiva, entendemos ser necessário buscar caminhos para uma compreensão do percurso que leva à formulação de uma prática pedagógica, bem como as circunstâncias consideradas pelos docentes ao pensar e executar uma atividade na escola, pois isso nos ajudará a analisar e dialogar com os conhecimentos dos docentes inseridos no contexto de ensino remoto na educação pública.

Iniciamos esse diálogo, expondo a compreensão de Diniz-Pereira (2022, p.3):

Compreendo práticas pedagógicas como um conjunto de ações que se desenvolvem intencionalmente, dentro ou fora das escolas, por profissionais da educação com propósitos educativos e/ou formativos. Essas práticas são condicionadas (e não determinadas) por dimensões objetivas do trabalho dessas/es profissionais (condições físicas e de infraestrutura da escola e da sala de aula, número de alunas/os em sala de aula, carga horária didática, carga horária para planejamento, estudos e sistematização da prática, apoio administrativo e pedagógico, autonomia para definição do currículo e das estratégias de avaliação da aprendizagem etc.), bem como por dimensões subjetivas presentes nelas/es e nas demais pessoas com quem trabalham (visões de mundo, concepções sobre educação, ensino, bem como sobre o trabalho desenvolvido na escola e em sala de aula etc.).

Estudos sobre práticas pedagógicas estão em debate no meio acadêmico constantemente, trazendo autores clássicos como Fernandes (1999), que dialoga conosco enfatizando o caráter intencional como uma característica forte de uma prática pedagógica, elencando que ela não pode ser reduzida à questão didática e nem à metodologia, mas deve estar articulada com a educação como prática social e o conhecimento como produção histórica.

Freire (1986) parte do princípio de que uma prática pedagógica se baseia na dialogicidade entre docentes e estudantes, e a construção de conhecimentos é um processo realizado por ambos, que necessita focar a construção da criticidade diante das situações sociais. Veiga (1988) também entende que a prática pedagógica é uma prática social, que se orienta por objetivos, finalidades e conhecimentos que são cercados por um contexto de prática social,

pressupondo uma relação teoria-prática.

O que torna uma aula uma prática pedagógica? Para Franco (2015) ela só se caracteriza como prática pedagógica se está organizada em torno de intencionalidades, reflexão contínua e se a prática tem sentido com a intenção proposta. Mourão (2022 p.51) apresenta outras características das práticas pedagógicas, como a ação que “[...] envolve ensino e aprendizagem dos estudantes no campo da atitude, de valores éticos e de caráter ideológico”. Sinaliza também que tal ação requer planejamento, pesquisa, seleção de atividades e escolhas de conteúdos, além de avaliação e reflexão dos resultados obtidos.

As práticas pedagógicas são expressões de cada momento e das circunstâncias que as cercam, redirecionadas de acordo com o processo, o professor pode ou não se exercitar pedagogicamente dentro de suas práticas, e nem toda prática docente pode ser uma prática pedagógica (Franco, 2015).

Por serem expressões de cada momento, as práticas pedagógicas exigem alterações, por sua vez, os docentes precisam assimilar as mudanças que estão acontecendo na sociedade, conhecendo bem seu público e o contexto em que estão inseridos. Isso dará ao docente sustentação para que possa adequar sua ação à realidade (Verdum, 2013).

Nesse sentido, uma prática pedagógica constitui uma ação em que um dos principais objetivos é facilitar processos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes, considerando seus conhecimentos, personalidades, habilidades e aptidões. O docente torna-se um condutor dos estudantes para que vivam experiências ricas de aprendizagem (Contreras e Colmenares, 2012).

Trazemos o pensamento de Trebien *et al.* (2020), que entendem fazer parte do trabalho docente a organização de uma prática pedagógica que considere a complexidade das relações sociais que constituem o espaço escolar, priorizando atividades que deixem de lado a mera transmissão e assumindo uma postura mais dialógica, contextual e emancipatória em relação aos estudantes.

A formação operacional e teórica dos docentes pode ser importante para

a dimensão e construção de práticas pedagógicas eficazes e preocupadas em construir uma intervenção de qualidade, independentemente do nível de ensino que o profissional estiver atuando.

Além das abordagens teóricas e práticas que envolvem uma prática pedagógica, destacamos algumas características pertinentes que nos auxiliam nas reflexões e ponderações sobre esse tema. As mesmas serão consideradas e os teóricos utilizados servirão de base para entender as finalidades que cada resultado revelará. Sacristán (2007) pontua que a boa prática não pode ser reduzida ao conhecimento científico, descontextualizada das situações reais, pois a realidade não foi construída a partir do contexto científico e nem criada pela ciência.

Para Sgobbi (2013), a prática pedagógica se constitui por determinantes que não estão contemplados apenas nas salas de aula e tampouco pelas práticas curriculares, mas apresentam determinantes e expressões, valores e ideais de um momento histórico e dos usos pedagógicos dos recursos didáticos. Sofre ainda influências subjetivas e guiadas por normas coletivas, portanto uma prática reflete muito mais do que vemos como produto final na intervenção nas salas de aula.

Sgobbi (2013) contribui enfatizando que, embora o foco das práticas pedagógicas aparente estar nas salas de aula, ela não se reduz à ação dos docentes. Nesse contexto, o profissional da educação é responsável por moldar uma prática, estabelecendo a relação entre o espaço físico da escola, os agentes envolvidos e o espaço extraescolar.

A partir do exposto anteriormente, podemos situar uma discussão acerca do quanto um contexto real influencia na construção de uma prática pedagógica, sendo crucial a compreensão do contexto para entender o que se pretende e o que é possível realizar dentro da realidade viva de uma escola, uma sala de aula. Interessante pensar que a compreensão do contexto da pandemia influenciou nessa sistematização, logo, não podemos desconsiderar os fatores externos que contribuíram para o que defendemos em nossa tese.

O engajamento que o ensino de forma remota proporcionou desmistifica a ideia de que o presencial era a única forma de se fazer educação. Os estudantes puderam exercer habilidades que, mesmo na modalidade presencial, não era possível. Diferentemente do que podemos pensar, as

interações e os engajamentos na educação não acontecem apenas de forma presencial. A tecnologia pode criar oportunidades de estreitamento de relações entre docentes e estudantes, auxiliando também no desenvolvimento de novos métodos e processos de ensino, desde que haja um projeto educacional que apoie o docente e os estudantes quanto ao uso das tecnologias (Mercado, 1999).

Portanto, a prática pedagógica precisa estar em constante atualização, não sendo mais possível concebê-la sem ouvir as partes envolvidas, como docentes e estudantes, bem como considerar as intencionalidades e os contextos que estão inseridos nas aplicações das intervenções.

Concordamos com Tardif e Raymond (2000) quando afirmam que os fundamentos do ensino e da prática são, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos, portanto complexos tanto em análise quanto em execução no cotidiano, logo, não podem se resumir ao cognitivo.

Ainda de acordo com Contreras e Colmenares (2012, p.200), para que o docente conduza o estudante ao processo de aprendizagem a partir de uma prática pedagógica, deve considerar os seguintes aspectos:

É preciso dizer que, para que ocorra uma verdadeira aprendizagem significativa por meio da prática pedagógica, são necessárias três condições importantes, dentre as quais se destacam: (a) significância lógica do material, (b) significância psicológica do material e (c) atitude favorável dos alunos em relação ao processo de aprendizagem.

A partir da reflexão até aqui desenvolvida, embasada em teóricos que discutem a prática pedagógica, podemos relacionar a prática pedagógica, a autonomia e a inovação como resultantes de um processo de diálogo extenso e que envolve muitos atores. No entanto, os autores supracitados parecem detalhar um outro universo que existe dentro das salas de aula, a individualidade dos estudantes, que traz um novo espaço a ser explorado.

O contexto exterior às escolas forma nosso caráter, influencia nossas escolhas, e, conseqüentemente, a forma como aprendemos também é influenciada pelo ambiente social em que vivemos. Nossas habilidades e aptidões são aspectos importantes a serem considerados pelos docentes ao pensar em uma intervenção pedagógica.

Essas atitudes, frente aos desafios da docência, costumam interferir em todo o percurso de sistematização de práticas pedagógicas dos docentes, e a intencionalidade tratada por muitos autores pode nortear o objetivo final, mas o planejamento e as possibilidades são fortemente influenciados pela individualidade dos estudantes e pelo contexto externo da escola, bem como por escolhas pedagógicas dos docentes e políticas públicas vigentes.

Uma prática pedagógica está diretamente ligada às relações, ao cotidiano da instituição de ensino, fazendo com que o docente pense nas necessidades sociais e individuais, focando a ideia de que os estudantes são pessoas que merecem cuidado e que estão em estágio de formação, logo, precisam receber formação que garanta seu crescimento e desenvolvimento na sociedade (Contreras e Colmenares, 2012).

Além das abordagens teóricas e práticas que envolvem uma prática pedagógica, destacamos algumas características pertinentes que irão nortear as análises do trabalho. Essas características serão consideradas e os teóricos utilizados servirão de base para entender as finalidades que cada resultado revelará.

Sacristán (2007) pontua que a boa prática não pode ser reduzida ao conhecimento científico, descontextualizada das situações reais, pois a realidade não foi construída a partir do contexto científico e nem criada pela ciência. A citação traz à discussão o quanto uma situação real influencia na construção de uma prática pedagógica, sendo crucial a compreensão do contexto para entender o que se pretende e o que é possível realizar dentro da realidade viva que é uma escola, uma sala de aula.

Zabala (2014) alerta que, para entender uma prática pedagógica, é necessário compreender uma sala de aula e toda a complexidade que a envolve, como as relações sociais, organizações e interações que lá ocorrem, entendendo que o que acontece na sala de aula só pode ser examinado se levado em consideração tudo aquilo que interfere nela.

Zabala (2014) conclui que sistematizar os componentes de uma prática educativa comporta esquematizar as variáveis que compõem a sala de aula, sem perder as relações e características que dão sentido a qualquer intervenção

pedagógica. Zabala contribui com nosso trabalho na perspectiva de que faremos uma construção textual a partir da prática relatada pelos educadores participantes da nossa pesquisa. Buscaremos extrair dos dados um retrato mais próximo da realidade possível.

A pandemia revelou cenários desfavoráveis e foram diversas as adversidades encontradas pelos docentes no dia a dia laboral, especialmente entre 2020 e 2021, no ensino remoto. A organização de práticas pedagógicas precisa ser registrada historicamente, pois pode revelar um cenário desconhecido pelos estudiosos da educação e apontar desafios e possibilidades que auxiliem na melhoria da qualidade do exercício da docência e da aprendizagem nas instituições de ensino.

Nossas considerações que interligam a inovação com as práticas pedagógicas, diante do exposto, levam-nos à direção de que tanto as práticas pedagógicas quanto os processos inovadores exigem mudanças de comportamento e posicionamentos diante de uma realidade posta. Apontamos que um dos desafios para que os dois conceitos dialoguem em maior profundidade na realidade das escolas são as mudanças em organização curricular. É preciso repensar os projetos pedagógicos da escola, fazendo-os instrumentos para que os docentes possam exercer sua autonomia.

Aliando os dois conceitos, entendemos que eles podem estabelecer uma parceria valiosa de corresponsabilidade no aprendizado e participação ativa dos agentes da escola nos processos pedagógicos, resultando na inserção de novos elementos e recursos para integrar a inovação dentro da escola, como as tecnologias digitais *on-line* e *off-line*, que foram essenciais para as práticas pedagógicas no período pandêmico.

Os aspectos de diálogo entre práticas pedagógicas e tecnologias podem ser acompanhados no tópico seguinte da tese, quando iremos refletir sobre como esses recursos auxiliam a escola e caminham historicamente ao seu lado, bem como de docentes e estudantes, interferindo em seu cotidiano e estabelecendo diálogos inovadores e criativos em diferentes contextos.

4.4 Práticas pedagógicas com uso de tecnologias

A profissão de professor é um dos ofícios que mais exigem um ato dinâmico. Os acadêmicos, quando ingressam nas universidades, deparam-se com as atividades de ensino, pesquisa e extensão que os guiarão nos passos iniciais do que será o dia a dia nas escolas.

A partir do momento em que passamos a exercer de fato e de direito esta profissão, deparamo-nos com contextos que colocam à prova a capacidade de se reinventar cotidianamente. A partir daí, torna-se mais evidente a necessidade da construção de uma identidade docente, que muitos levam anos para construir e alinhá-la à realidade.

Pensamos ser crucial o estudo acerca dos pontos de vista dos docentes sobre a tecnologia, que, muitas vezes, confunde-se com o simples uso das tecnologias digitais. É urgente a superação dessa visão, visto que não se restringe apenas aos mecanismos de manuseio na escola. Essa visão pode ser superada a partir de novas abordagens formativas, que priorizem reflexão, estudos e discussões sobre o ensino mediante recursos tecnológicos como prática emancipadora, estimulando o senso crítico dos estudantes.

Sobre as tecnologias e as escolhas pedagógicas no cotidiano, Oliveira (2008) destaca que os docentes enfrentam dois desafios principais, um é o de selecionar os conteúdos e informações que julga ser necessários para seu trabalho com os estudantes, diante de uma infinidade de possibilidades, o docente se vê incumbido de selecioná-las com qualidade. O segundo é sobre a desmistificação da tecnologia, pois o desconhecimento e o fascínio conduzem a uma linha tênue entre rejeição e encantamento.

Historicamente somos desafiados a nos adaptar aos diversos modelos educacionais e pedagógicos, junto aos desafios, surgem os recursos que, de acordo com cada tempo, permitem uma atualização de práticas pedagógicas que reflete diretamente nos alunos e conversa com as tendências ocorridas fora da escola, na comunidade escolar.

A utilização de metodologias tradicionais de ensino, baseadas na transmissão e memorização de informações, ainda vigora nas práticas escolares. Porém, atualmente, um novo perfil de professor é exigido em

decorrência das transformações que a sociedade contemporânea tem passado, o que demanda um processo de formação docente, alinhado às competências e às habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, contribuindo para que assim, se possa transpor “[...] a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica” (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 269).

Vamos explorar o uso da tecnologia na aprendizagem, a partir do ponto de vista de alguns teóricos que nos ajudem a conhecer como ela interfere nas práticas pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

Pensar a educação mediante o uso das tecnologias tornou-se um desafio, pois é mister pensar no papel da escola, bem como na função do docente, suas condições de trabalho, o percurso didático-metodológico que norteia sua prática, e o nível de autonomia e protagonismo a que ele está inserido (Oliveira, 2008).

Para Mourão (2022), no campo educacional, as tecnologias favorecem a interação entre estudantes e docentes, fazendo com que a aprendizagem aconteça de maneira ativa entre pares ou grupos, especialmente no ensino remoto. As tecnologias ganharam tamanha importância que foram se adaptando naturalmente às necessidades emergenciais, fazendo a diferença na elaboração de práticas pedagógicas.

Falar em práticas pedagógicas, melhorias de ensino e aprendizagem relacionadas à formação de docentes significa debater fatores de qualidade para a educação. Nessa perspectiva, Nascimento, Souza e Oliveira (2018) pontuam que debater esses fatores não implica discutir somente as condições mínimas, mas envolver os objetivos educativos alinhados com a proposta pedagógica da instituição e a fase do desenvolvimento da vida dos estudantes. Concordando com Silva (2013), conforme se amplia a influência da tecnologia na vida das pessoas, é comum questionar-se o sentido desse uso. Dessa forma, surge a necessidade de compreendê-la em um nível mais profundo, ou seja, teórico-prático.

Hoje, não é possível pensar a educação e os docentes sem a

interferência das tecnologias nas práticas pedagógicas. É preciso enfrentar com lucidez esses desafios, que também tratam de diversidade, diferentes culturas e novas formas de democracia e participação. Atualmente o conhecimento digital está ligado a todo conhecimento humano e social (Nóvoa, 2022).

Parece-nos necessário que as tecnologias digitais não sejam utilizadas para manter formas tradicionais de ensino, uma espécie de enfeite para as aulas tradicionais e/ou instrucionistas. A pedagogia e as práticas pedagógicas não podem atuar como inimigas dos recursos tecnológicos, devem estabelecer uma parceria pedagógica para o bem aprender e bem ensinar, parceria que é essencial e também inevitável (Demo, 2009).

A escola historicamente sofre influências externas e atualmente, com a revolução das informações, a internet e as mídias televisivas não podem ser ignoradas, dado que estão no cotidiano da maioria das pessoas e encontram espaços de interação que a escola algumas vezes não alcança. Tranche (2008 p. 45) pontua que:

Cada vez mais a sala de aula recebe influências exteriores. O aluno da era tecnológica está envolvido e tem conhecimento de novas formas de informação (como é o caso das mídias eletrônicas, o que faz muitas vezes com que o professor se depare com uma classe de repertório com “conexões” abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização racional e facilitam o entendimento do aluno, possibilitando respostas imediatas, mas sem reflexão ou compreensão de seu contexto

A possibilidade de inserção das tecnologias na escola tomou uma proporção nunca antes vista. Vidas foram influenciadas com essa nova dinâmica, alguns estudos foram desenvolvidos especialmente em 2020, no entanto, de forma incipiente e limitada a analisar e divulgar orientações e práticas pedagógicas diversas ocorridas nas escolas.

Sem dúvida, o contexto pandêmico pedia medidas emergenciais e havia pouco tempo para que fossem aprofundadas questões cruciais, mas chega o momento em que questionamos o real significado e a profundidade de interferência dessas práticas na sistematização pedagógica dos docentes no cotidiano escolar. Partimos do princípio de que um estudo mais aprofundado será importante para o desenvolvimento de novas pesquisas em outras abordagens que envolvam o ensino tecnológico.

Considerando a reflexão que concebe a tecnologia como uma produção humana, feita para transformar o ambiente de acordo com as necessidades e os interesses, bem como seu papel exercido sobre os grupos sociais (PINHEIRO, 2016), percebemos que, mais uma vez, a tecnologia se coloca como uma ferramenta que se molda ao seu tempo histórico, dessa vez, o ensino remoto.

O currículo e as abordagens teóricas levam em consideração diferentes aspectos que foram construídos ao longo do tempo, tal como a tecnologia. Parece interessante pensar o currículo escolar e as metodologias de aprendizagem como um constructo que acompanha as mudanças sociais.

Estamos dialogando com o termo ensino para a possibilidade de uso das tecnologias nas escolas e como estratégia importante para a formação de docentes. Destacamos que temos a concepção de ensino como um meio que tanto serve para disseminar conhecimentos próprios como para adquirir habilidades para o mercado de trabalho e avanço nas etapas escolares, mas, principalmente, pensamos o ensino como forma de emancipação social, como despertar de consciência crítica, melhoria de qualidade de vida, entre outros.

Ainda sobre o ensino, Nascimento, Souza e Oliveira (2018, p. 14) destacam

que:

É preciso explorar as potencialidades didáticas, sabendo explicitar as próprias práticas e estabelecendo um balanço dessa avalanche tecnológica em nossos dias. O conceito de tecnologia relaciona-se ao uso dos meios tecnológicos, que atendam às necessidades do aprendiz e que possa torná-lo humanizado e independente.

Favorecer ao estudante experiências humanizadas e que ressaltem sua independência não é um desafio apenas do ensino, mas acreditamos que é um dos atributos da educação de maneira geral. Explorar as potencialidades didáticas em que podemos utilizar a tecnologia está sendo um desafio constante para os educadores que ficaram distantes fisicamente dos estudantes por um bom tempo.

O gerenciamento dessa interação teve que acontecer via tecnologia e exigiu uma abordagem diferente do que muitos estavam habituados a fazer, um contrato pedagógico teve que ser feito instantaneamente, sem ensaios, estreitando laços que eram distantes na modalidade presencial. Machado e

Lima (2017, p.44) consideram que:

Nesse processo de construção de nova identidade tecnológica, o professor deve assumir uma nova postura, a de mediador. Vivenciar valores construtivos com os alunos, explorar novas tecnologias para novos conhecimentos, deixar de lado o ensino fragmentado e interligar os conteúdos para impulsionar o saber.

Machado e Lima (2017) chamam de nova identidade tecnológica essa postura do professor. Embora o trabalho da autora tenha sido escrito antes do período pandêmico, ele se molda perfeitamente ao momento vivenciado no contexto do ensino remoto.

Incluir o ensino tecnológico em propostas de ensino e currículo é possível graças à maleabilidade das tecnologias diante de diversas realidades. Elas podem proporcionar novas abordagens para o ensino e aprendizagem, podendo ser utilizadas em perspectiva disciplinar, trans e multidisciplinar, interligando os conteúdos e desfragmentando os conhecimentos.

Sendo assim, acreditamos que o ensino tecnológico pode estar vinculado aos aspectos que superam não apenas a aquisição de habilidades profissionais nos processos formativos, mas que impulsionam os docentes para que sejam agentes que consigam atingir diferentes campos da sociedade, favorecendo uma colaboração coletiva que impacte positivamente o âmbito das políticas públicas (Andrade, 2016).

Passa pela educação a missão do conhecimento tecnológico de ser disseminado de forma igualitária e inclusiva. Os conteúdos são pensados a fim de que as informações e aprendizagens ocorram sem negligências aos públicos que formam o processo educativo (Neto, 2020). Assim, caminhar para uma educação que envolva tanto o âmbito formal quanto o popular é o que se busca. Desenvolver a cidadania a partir do conhecimento tecnológico pode diminuir desigualdades e aumentar a participação de todos nas decisões tecnológicas (Bazzo e Colombo, 2001).

A cidadania requer o reconhecimento de direitos e responsabilidades junto à sociedade e a função da escola nesse processo é fundamental. Precisa ser capaz de desenvolver sentimentos como igualdade, liberdade e solidariedade, além de proporcionar acesso à informação e ao saber prático e o

desenvolvimento de habilidades.

É importante que a escola se comprometa com o processo de formação do ser humano crítico e que o desenvolvimento de suas capacidades lhe permita intervir na sociedade para transformá-la, uma vez que um indivíduo com valores cidadãos pode ser o início do caminho para a emancipação social sugerida por Freire e tantos outros autores.

O engajamento que o ensino tecnológico de forma remota proporcionou desmitifica a ideia de que o ensino presencial era a única forma de se fazer educação. Os estudantes puderam exercer habilidades que, mesmo na modalidade presencial, não era possível, pois, diferentemente do que podemos pensar, interações e engajamentos na educação não acontecem apenas de forma presencial. A tecnologia pode criar oportunidades de estreitamento de relações entre docentes e estudantes, auxiliando também no desenvolvimento de novos métodos e processos de ensino, desde que haja um projeto educacional que apoie o docente quanto ao uso das tecnologias (Mercado, 1999).

Em que pesem as dificuldades institucionais, sociais e econômicas, que foram limitantes importantes, por se tratar de um período emergencial, os docentes encontraram formas de atingir grande parte dos estudantes e colocar em prática um uso das tecnologias de forma não vista antes.

Trata-se de um processo profundo de ressignificação da profissão docente, das práticas pedagógicas e dos processos formativos, sendo possível integrar o conhecimento construído por meio do ensino tecnológico com o crescimento social, considerando o potencial da educação pública e as peculiaridades de cada região.

Abordaremos agora uma outra temática importante para este estudo, a formação continuada de docentes mediante o uso de recursos tecnológicos. Compreender essa parceria nos leva a questionar como os docentes lidam com uma realidade que, embora estivesse sempre disponível, protagonizou uma das maiores revoluções no ensino.

A discussão sobre a formação de docentes, aliada à prática na sala de aula, precisa ser ampliada, pois ainda há uma certa tendência que nos leva a

uma formação técnica e pragmática (Magalhães, 2018). As tecnologias educacionais, embora não substituam o trabalho especializado do professor, podem ressignificar e dar outro sentido às suas funções, sendo o desafio inserir a mediação tecnológica com sabedoria nos projetos educacionais (Almeida, 2015).

Devido à contribuição das tecnologias nos processos educacionais, é importante que os docentes possam ter a oportunidade de pesquisar e conhecer o que há de disponível que possa contribuir para o seu trabalho, no sentido de apoiar, se adequar e ser eficientes para o aprendizado dos estudantes. Essa apropriação também possibilita ensinar os estudantes a aplicar os recursos tecnológicos nas atividades educacionais (Mourão, 2022).

Em tempo, trazemos o pensamento de Rodrigues e Lima (2017), que chamam atenção para o fato de que, na formação inicial, os docentes não conseguem todos os saberes necessários para atender às necessidades do cotidiano escolar, sendo que este está em constante mudança, sendo necessária a formação continuada para sanar tais dificuldades.

Ainda de acordo com os autores supracitados, a formação continuada é uma importante estratégia para contribuir com a formação inicial, favorecendo a atualização de processos educacionais, necessários para as práticas desenvolvidas em sala de aula e na sociedade. Fazem-se necessárias para que os profissionais da educação permaneçam estudando. Os processos formativos visam preparar o docente para o cotidiano da sala de aula, por isso é importante atendê-los nos anseios e contextos inseridos no determinado momento histórico.

Tornam-se um tema importante para a academia os estudos que envolvem especialmente a tecnologia e a formação de docentes, tema relevante para o momento histórico, em que os docentes tiveram que reinventar a profissão, ao trabalhar o ensino tecnológico na educação básica, antes pouco explorada.

Em meio a dificuldades, de formação, de políticas públicas e acessibilidade tecnológica, é importante debater a formação de docentes do ponto de vista teórico-prático, pois nos dará segurança para discutir os resultados da pesquisa, em consonância com o panorama real da rede

municipal de ensino de Manaus.

Importante salientar que tratamos neste estudo das tecnologias digitais e de como elas estão interferindo nas práticas pedagógicas nas escolas públicas. As tecnologias digitais se caracterizam como aquelas que se atualizam e multiplicam exponencialmente, são acessíveis à maioria das pessoas, de manuseio intuitivo, e estão cada vez mais incorporadas à vida das pessoas (Kenski, Medeiros e Ordéas, 2019).

Em termos de equipamentos, podemos considerar ferramentas como os celulares, *tablets*, computadores, ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de experimentação, bem como aplicativos e redes sociais como exemplos de recursos tecnológicos digitais, que podem facilitar o trabalho dos docentes e melhorar a experiência dos estudantes (Mourão, 2022).

Na atualidade, as novas tecnologias digitais oferecem novos desafios, entre eles, a grande quantidade de acesso a informações, que automaticamente inauguraram uma nova forma de aprendizagem, mais dinâmica e, por vezes, mais independente. Nesse contexto, novas atitudes e valores passam a ser exigidos neste novo estágio do desenvolvimento da sociedade (Kenski, 2003).

Esses saberes tecnológicos adquiridos pelos docentes podem ser um diferencial para facilitar o processo de inserção da tecnologia nas salas de aula, bem como o domínio profissional e pedagógico no uso dessas ferramentas (Dos Santos, Rodrigues e Rezende Júnior, 2018).

As mídias digitais e as novas tecnologias possibilitam uma flexibilização das práticas escolares, ampliando o conceito de sala de aula e da interatividade em rede, podendo gerar uma construção colaborativa de saberes. Nesse sentido, para que o professor seja capaz de mediar essa interação com qualidade, precisa receber formação inicial e continuada, implicando reflexos imediatos na formação de docentes em tecnologia (Toebe *et al.*, 2018).

Anecleto (2018) salienta que, mesmo essas tecnologias já tendo se tornado realidade em muitas salas de aula, as metodologias de ensino que as utilizam como facilitadoras da aprendizagem parecem estar em descompasso com a realidade que a escola vivencia.

A realidade da educação vivenciada requer novas abordagens,

considerando que há diversos cenários encontrados nas escolas. Em muitas ocasiões, a instituição disputa atenção com os outros tipos de mídias externas, como as próprias redes sociais e aparelhos que podem dispersar a atenção dos estudantes para outros assuntos. Muito se fala que a escola sofre interferências externas desde sempre, mas pensamos que nunca isso esteve tão evidente como nos tempos atuais.

E, nesse contexto, defendemos uma formação continuada para docentes, que atendam às demandas desse novo cenário educacional, que possa dar suporte teórico-metodológico para a inserção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que usem a tecnologia como meio para um ensino mais democrático e inclusivo.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário defender que os recursos tecnológicos não se limitem ao manuseio técnico, mas que os docentes superem o nível de usuário passivo e passem a utilizar essas ferramentas de maneira que favoreçam uma autonomia de aprendizagem e manuseio.

Deve-se priorizar a apropriação de informações e valorização de saberes, com métodos de ensino que os tornem críticos e possibilitados de desenvolver novos conhecimentos que estejam embasados na e para a mudança da realidade social em que vivem.

Para que isso seja possível, as formações iniciais e continuadas precisam ser repensadas, pois muitas ainda tratam as tecnologias digitais de forma espetacularizada e com pouco contexto crítico. Esse desafio é algo contínuo e não será sanado em curto prazo, pois envolve outros fatores que interferem bastante na educação brasileira. Sobre as formações de docentes em tecnologias digitais, Anecleto (2018, p.296) apresenta as seguintes características:

Essas formações devem levar em conta a mudança de perfil discente e a discussão de outras abordagens de ensino que incluam as TD, de forma planejada e relevante, no currículo escolar. Isso porque, nessa conjuntura, são exigidas novas competências dos docentes para lidarem com esses meios junto aos alunos, em um processo dialógico constante, considerando as necessidades e as diferentes formas de aprendizagem discente.

Uma formação de qualidade permite aos docentes uma percepção ampla

de como as tecnologias estão inseridas no contexto educacional e social e, a partir de um prisma da sua realidade, o docente pode se tornar um articulador entre as tecnologias educacionais com as competências acadêmicas exigidas para determinada etapa de ensino. As consequências vão desde a mudança na dinâmica das aulas tradicionais até a aproximação das práticas, da linguagem à realidade dos estudantes, ou seja, usando-a de forma produtiva com os seus estudantes.

Chagas *et al.* (2008) apontam uma situação importante acerca da formação de docentes dentro do contexto da tecnologia, afirma que, por meio desses processos formativos, podemos conhecer a concepção que os docentes possuem sobre ela e como os formadores podem levar isso em consideração. O conceito que cada profissional possui da tecnologia permeará sua prática e seu cotidiano, sendo a formação uma forma de amparar ou superar uma visão acerca do uso das tecnologias em contexto educacional.

A leitura crítica da profissão diante das realidades sociais é matéria que necessita de uma análise teórica e principalmente da realidade social e econômica da turma e da escola, pois, graças a essas características, a profissão docente vem se modificando ao longo dos anos.

A compreensão dessas realidades sociais demanda um processo de contínua construção das nossas identidades docentes. A esse respeito, Pimenta (2000) pontua que a identidade profissional também se solidifica a partir das revisões das tradições didáticas, bem como da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, mas que permanecem significativas.

Como parte integrante da identidade docente, muitos docentes carregam consigo concepções prévias sobre determinados assuntos e, em relação ao ensino tecnológico, não poderia ser diferente, cada educador atua nessas temáticas e as aborda de acordo com sua identidade. A formação continuada pode ser um diferencial para evidenciar e reforçar aspectos positivos, ou superar alguns equívocos que ainda estão enraizados, como aqueles relacionados a formações que privilegiam a racionalidade técnica, que, em detrimento das atividades práticas e da pesquisa, adota uma formação puramente focada no manuseio e no uso sem crítica de um recurso, visando somente notas, progressões quantitativas, entre outros (Procópio, 2017).

A formação como atualização de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos pode empregar a tecnologia em favor do processo de ensino e aprendizagem. É capaz de aumentar a interatividade dos estudantes com o professor e criar uma esfera de aprofundamento dos conhecimentos, visando ao aprimoramento de habilidades e competências dos educandos, não só para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania, requisito importante para o século em que se vive, de constantes mudanças, em que é exigido criticidade acerca de diversos assuntos (Machado e Lima, 2017).

Ser ativo na sociedade contemporânea requer atitudes colaborativas em prol do bem comum, e, para ter assegurados seus direitos e deveres, os estudantes devem ter um ambiente escolar que os impulse a serem atores de sua própria história, sensíveis e atuantes nas diversas áreas, e a tecnologia perpassa por todas, já que ela acompanha a história do homem.

Ressaltamos a importância da formação de docentes com competências necessárias para desenvolver o ensino nas escolas, diversificando as metodologias, que, em geral, formam o professor para uma prática descontextualizada da realidade dos estudantes, o que muito lembra a forma de divisão de trabalho (Tavares; Gonzaga, 2016). Entendemos a prática contextualizada como uma maneira de aproximar o conteúdo científico da realidade do público que se está ensinando, inserindo situações ou acontecimentos que fazem sentido aos estudantes, com isso geramos benefícios tanto ao público escolar interno quanto às famílias e à comunidade.

Faz-se importante que as ações de formação continuada sejam pautadas em situações que surgem do chão da sala de aula e da realidade da comunidade escolar e da própria sociedade. Dessa maneira, as propostas curriculares têm chances de refletir as reais necessidades esperadas para um desenvolvimento igualitário.

Observa-se a necessidade de uma formação inicial e continuada de docentes que discuta e integre o processo de construção de conhecimentos ao currículo escolar para que os estudantes se tornem protagonistas do aprender, tendo os docentes e a escola como oportunidades de reflexão, aprendizagem e desenvolvimento de práticas de melhorias para a sociedade (Rodrigues, Oliveira e Scherer, 2021).

Importante também o pensamento de Hunger e Rossi (2012) quando

dizem que as formações dos docentes não devem ser um componente isolado da profissão, e devem ser uma oportunidade de transformar o professor, que, em muitas situações, atua como um profissional técnico, que apenas implementa as instruções de outros. Espera-se que essas formações transformem os docentes em profissionais críticos no processo de inovação e mudança social.

Certamente, a formação continuada de docentes não é um tema fácil de ser debatido e dissertado, há muitas nuances em destaque, que influenciam esses processos, como as políticas públicas em vigor, a visão de educação enraizada em alguns docentes e gestores, além da resistência até mesmo de estudantes para novas abordagens metodológicas. São detalhes que são de grande relevância para um diálogo permanente e profundo acerca das formações continuadas que ressaltem a tecnologia e o ensino tecnológico como uma ponte para que os sujeitos se vejam como parte do processo do conhecimento tecnológico.

Acreditamos que as formações continuadas podem e devem buscar uma maneira para que os participantes entendam que tão importante quanto dominar as técnicas é abrir possibilidades efetivas de participação social por meio do conhecimento, e que os estudantes sejam capazes de responder de forma criativa às diversas questões e demandas sociais.

Defendemos ainda que as práticas pedagógicas foram influenciadas pela dinâmica do período remoto, tivemos uma época de mudanças intensas, quando a formação dos docentes foi posta à prova, tanto a inicial como a continuada. A partir do vivido, não é mais possível pensar em processos formativos que não envolvam o ensino remoto e suas consequências educacionais.

Os estudos referentes à formação continuada prosseguirão acompanhando os desafios que a história desenha a cada período, e estes continuarão a surgir, o que nos leva a acreditar que as competências e habilidades de que tanto falamos que serão exigidas dos estudantes serão requeridas em dobro para os profissionais que trabalham com formação continuada de docentes. Isso porque o professor do século XXI vai continuar passando por desafios no percurso e precisará do apoio de políticas públicas eficazes para garantir o acesso à educação de qualidade para todos.

As práticas pedagógicas tanto quanto outras áreas do conhecimento

atuam como agentes de transformação quando bem trabalhadas na sala de aula. Suas contribuições vão para além da escola, alcançam meio ambiente, direitos civis e sociais. Ensinar a partir desse enfoque pode ajudar no desenvolvimento da sociedade tão ansiada por educadores em médio e longo prazo, auxiliando o cidadão a ampliar olhares e a perceber que o mundo a sua volta tem muitos significados, e as descobertas de tais significados podem mudar conceitos pré estabelecidos na sociedade e na sua individualidade. Podemos pensar no ensino tecnológico como uma das possibilidades apresentadas para que a participação popular cresça perante a formulação de conhecimentos e mudanças sociais que precisamos.

Estudar as práticas pedagógicas é importante para nossa pesquisa, pois nos ajuda a delinear um caminho compreensivo e analítico diante das organizações didáticas desenhadas durante o ensino remoto e agora, no presencial.

CAPÍTULO V

Produto Educacional - Curso *on-line* e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência”

Neste capítulo iremos explorar o produto educacional Curso *on-line* e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência”, oriundo de nossa pesquisa, e seus desdobramentos em relação à sua concepção, delineamentos e embasamento teórico e prático para que pudesse se materializar.

Consideramos o produto educacional como algo que se constroi a partir das experiências teóricas, práticas e na coleta de dados de uma pesquisa, seus desdobramentos vão além do que podemos prever, considerando a pesquisa como uma rede de interações elaboradas, porém, passíveis de reconstrução e reelaboração. Como uma pesquisa, um produto educacional não pode ser considerado pronto e acabado, tentamos, com este curso e com este capítulo, mostrar a complexidade que envolve a elaboração de um produto educacional, fundamental para a compreensão dessa etapa é a sintonia entre pesquisa e produto como um processo, não isento de interferências, que pode ser vista por diversos prismas.

O Curso Inovação e Autonomia na Docência foi elaborado levando em consideração as análises e contribuições dos docentes durante as duas aplicações, dentre as quais destacamos: A necessidade de alocar os podcasts em uma plataforma e sistematizá-lo de forma a auxiliar os docentes a realizá-lo tanto de forma autônoma, quanto mediado por um formador, bem como a deixar a plataforma mais objetiva e prática, fornecendo questões que pudessem resgatar conhecimentos presentes nos episódios de cada podcast. Em relação aos episódios do podcast, a principal contribuição foi de deixá-los mais objetivos e reduzir o tempo de duração.

No âmbito do Doutorado Profissional, considerando a obrigatoriedade do desenvolvimento de um produto educacional, nos sustentamos no Documento da Área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lista como exemplos de produtos “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, áudios, entre outros” (BRASIL, 2019, p.10).

Sustentados neste ponto, consideramos que o curso se enquadra na categoria de produto educacional, uma vez que, surge como oriundo da problemática central da tese, dialoga e responde a um dos objetivos da tese, a qual destacamos abaixo:

Elaborar o produto educacional “Curso Inovação e autonomia na docência”, direcionado a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com a quantidade de episódios do podcast, decidimos estruturar o curso em 4 (quatro) seções, cada uma delas atrelada ao tema de cada episódio do podcast, ficando assim estruturada:

Seção 1: A importância da formação continuada para as práticas pedagógicas dos docentes.

Seção 2: Inovação e suas características nas práticas pedagógicas.

Seção 3: Diálogos sobre a autonomia docente e práticas pedagógicas.

Seção 4: O que considerar para uma atuação profissional inovadora?

Cada seção é composta por 1 (um) texto de boas-vindas, explicando o que o cursista vai encontrar naquele tópico; 1 (um) episódio do podcast; 1 (um) mapa mental com o resumo dos conteúdos e 2 (duas) perguntas de múltipla escolha. Seguimos, relatando a sinopse de cada seção:

Seção 1: “Amigo docente, você sabe que a formação continuada é uma conquista histórica de todos os profissionais da educação, vamos refletir nesta seção sobre as características da formação continuada e como ela pode impactar positivamente em nossas práticas pedagógicas, independente de onde estejamos atuando. Vamos nessa?”

Seção 2: “Nossa segunda seção reforça o compromisso de despertar ideias e possibilidades de práticas inovadoras, desta vez, vamos explorar o conceito de inovação na carreira docente, caminhando em conjunto com as seções 1 e 2 do nosso curso. Quais são as características de uma prática inovadora? Será que podemos nos considerar inovadores em nosso cotidiano? Venha descobrir conosco e bons estudos.”

Seção 3: “Nesta terceira seção vamos aprofundar nossos conhecimentos em um dos conceitos centrais deste curso: A autonomia. Fundamental para que possamos desenvolver um bom trabalho na escola, sendo importante fortalecermos nossos discursos e conhecimentos sobre esse tema, tão caro para nossa profissão. Bons estudos!”

Seção 4: “A partir da interação entre o interno e o externo escolar, vão se desenhando as práticas pedagógicas dos docentes, reforçando a sala de aula como um lugar de trocas de significados, comunidades de aprendizagem e comunidade permanente de formação. Vamos destacar, a partir de agora, quatro pilares que podem caracterizar um profissional inovador, os detalhes vão sendo expostos ao longo da seção e das atividades sugeridas. Bons estudos!”

Os conceitos de inovação e autonomia, que foram sendo revelados a partir da Análise Textual Discursiva em 2021 e 2022 na coleta de dados via Google Formulários, foram norteando as produções desde então, desta forma, as seções foram pensadas em consonância com o que está caminhando a tese em sua parte teórica e prática.

Nos tópicos que seguem vamos acompanhar o processo de concepção do Produto Educacional, com suas aplicações, desenvolvimentos de grupo focal, e avaliação pelo comitê ad hoc, esses processos garantem que o produto educacional tenha robustez e siga processos rigorosos de validação pelo público-alvo.

5.1 Primeira aplicação do Produto Educacional

Esta pesquisa teve como ponto inicial os anos de 2021 e 2022, remotamente, através da aplicação dos questionários com docentes dos anos iniciais da Semed/Manaus, com o intuito de investigar suas práticas pedagógicas e desdobramentos relacionados ao ensino remoto. A partir dos resultados da pesquisa e a realização da Análise Textual Discursiva (ATD), encontramos os conceitos principais que nortearam este estudo: Inovação e Autonomia, conceitos que também buscamos alinhar com o produto educacional.

Dentro das respostas, foram elencadas características e recursos adotados pelos docentes em seus processos de formação continuada, uma delas foi o podcast, inicialmente pensamos em quatro episódios que tratassem da inovação e autonomia no desenvolvimento de práticas pedagógicas, seguimos com essa premissa na primeira aplicação do produto.

Após análise da coleta de dados da pesquisa, onde as categorias da ATD apontavam para as palavras-chave “inovação” e “autonomia docente”,

pensamos em processos formativos para docentes dos anos iniciais, em consonância com as mídias que foram parceiras dos educadores no ensino remoto, em um primeiro momento, refletimos para pensar no podcast como essa mídia necessária.

Nas páginas deste capítulo iremos relatar o processo de elaboração do produto, entretanto, antes disso, segue a contextualização de sua primeira concepção, ainda como podcast isolado.

A veloz e crescente uso das mídias na vida diária atualmente, se tornou inevitável, uma vez que foram potencializadas com a chegada das ferramentas digitais, entretanto, quando se fala no seu uso em ambientes educacionais e com fins didáticos, podemos encontrar visões que se diversificam dependendo do foco pedagógico de alguns docentes, chegando a questionar sua eficácia (Lenharo; Cristóvão, 2016).

As tecnologias digitais (aqui compreendidas como aquelas que são acessadas via internet, digitalmente), estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, sendo imprescindível sua utilização em contextos da nossa vida e de nosso campo profissional. Nesse contexto, pensamos que os processos formativos que integram recursos diversos são importantes para que os docentes possam diversificar suas práticas formativas, podendo refletir em suas práticas pedagógicas.

Estamos em busca de processos de formação continuada que usem novas abordagens e metodologias por entendermos que estamos vivendo novos momentos em educação e formação continuada, para isso, é necessário inserir na formação continuada dos docentes possibilidades que abarquem e promovam discussões, reflexões, e práticas que permitam, o aprendizado na/para a profissão de forma contextualizada e que forneçam novas experiências, sem perder o rigor que uma formação continuada apresenta em seus aspectos teórico-metodológicos.

Diminuir o descompasso entre as práticas pedagógicas e as sociais, é uma das tensões contemporâneas do trabalho docente, para isso podemos utilizar as formações continuadas para aprimorar a adaptação e apropriação das mídias digitais pelos docentes (Lenharo; Cristóvão, 2016).

Nesse contexto, consideramos o podcast como uma das expressões midiáticas que podem proporcionar interatividade e dinamismo aos processos de

ensino e formativos, atuando como uma ferramenta promissora para a educação.

Alinhado a preocupação do estudo e planejamento da pesquisa, ao alinhamento da problemática e resultados avaliados na coleta de dados acerca da prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais que revelaram os conceitos de autonomia e inovação, pensamos que o podcast pode ser uma forma de diversificar os processos formativos dos docentes, sendo necessário estudar e conhecer os aspectos teóricos que permeiam esse tipo de mídia, sendo este o objetivo deste tópico em nossa pesquisa.

A exploração de áudios como recurso para veiculação de conteúdos educativos, não é algo recente em práticas formativas, entretanto, com a chegada do podcasts esses processos ganharam novos contornos, o amplo acesso a internet e a chegada dos smartphones deixaram a população e os profissionais cada vez mais conectados (Gonçalves, 2020).

Em relação aos conceitos, Lenharo e Cristóvão (2016) observam que o próprio termo pode causar estranhamento em quem não se considera familiarizado com as mídias, desta forma, é interessante para as pesquisas, esclarecer que as origens do termo não tem uma base definida.

Braga (2018) pontua que no senso comum, é possível ouvir afirmações como “o podcast é um programa de rádio, só que na internet”, essa simplificação pode ser considerada incorreta, e justificável, em virtude dos podcasts serem gravados em maneiras muito semelhantes aos programas de rádio.

Braga (2018) complementa a reflexão, explicando que a diferença entre o rádio e o podcast é que, enquanto o primeiro exige que o ouvinte esteja disponível para ouvi-lo no momento de sua veiculação, o segundo fica disponível por tempo indeterminado, para download e de forma assíncrona, de acordo com sua experiência e disponibilidade.

A palavra podcast é a junção da palavra Ipod (referência ao tocador de áudio da empresa Apple), e a palavra Broadcasting (radiodifusão), e Adam Curry é considerado o pai dessa tecnologia, por popularizar essa mídia e lançar o primeiro podcast no ano de 2004 (Taborda, 2021). Em suma, o podcast é um tipo de mídia, sustentada por MP3 ou MP4 e pode ser disponibilizada em hipermídia (Cristóvão; Cabral, 2013).

A partir do exposto, podemos considerar o podcast como uma mídia que tem como objetivo dialogar com os ouvintes (a partir de um arquivo de áudio), um determinado assunto de forma assíncrona, tendo facilidades como o download de seus arquivos para ouvir off-line.

Gonçalves (2020) conclui que, devido a essa característica, o podcast possibilita ao ouvinte também atuar como um difusor de informações, na prática e percepção de diferentes temas, diante dessa perspectiva, podemos visualizar o recurso podcast como uma contribuição relevante para diferentes processos de formação, seja de estudantes ou docentes.

Concluimos que o podcast pode ser classificado como uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira; o gênero, por sua vez, é a unidade linguageira em si; e o suporte, por fim, é o componente material da mídia, responsável por concretizá-la em um arquivo de MP3, por exemplo (Lenharo; Cristóvão, 2016, p. 311).

Entendendo que o podcast, tanto na sua nomenclatura quanto em suas especificações técnicas e contexto histórico, traz divergências teóricas, surge a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que evidenciam seu potencial educativo e pedagógico evidenciando que podem ser utilizados em formações de estudantes e professores, e considerando-o um produto pouco retratado em trabalhos acadêmicos e programas de pós-graduação profissional, justificando a sua relevância em contextos de produto educacional e expansão do seus estudos em pós-graduação.

Direcionando nosso trabalho ao nosso foco, trazemos a classificação de podcast de acordo com Medeiros (2006), onde o primeiro deles é a “metáfora” que traz características semelhantes ao programas veiculados via rádio; o segundo é o podcast “editado” que seria um podcast com edições de um programa que já tenha sido veiculado, disponibilizado para quem não pôde assistir ao vivo; os podcasts do tipo “registro” possuem conteúdos variados, assumindo características como se fossem blogs auditivos; por fim temos os denominados “educacionais” que transmitem aulas, conteúdos pedagógicos, informações em geral acerca do mundo da educação.

Em relação à duração de um episódio, Carvalho et,al (2008) classifica-os em curtos (entre 1 a 5 minutos); moderados (entre 6 a 15 minutos) e longos (acima de 15 minutos).

Freire (2013) destaca que os podcasts de duração curta, indicam ser os mais adequados para exposição de conteúdos curriculares, em vista de necessitar de total atenção do ouvinte, respeitando o momento de descanso dos mesmos, diante de um conteúdo e esforço cognitivo possibilitando que o ouvinte volte ao trecho que possa ter causado dúvida ou incompreendidos na primeira audição.

Dadas as primeiras reflexões acerca do podcast podemos considerar que ele constitui-se um potencial para a formação continuada de docentes, a partir de conteúdos que sejam relevantes para a sua atuação e planejamento de práticas pedagógicas, iremos expor as justificativas e embasamentos teóricos a seguir.

De acordo com Coradini, Borges e Dutra (2020); além do uso do podcast por estudantes, o recurso também pode ser considerado como ferramenta de formação continuada de docentes, pois, seria uma forma de aproximá-los da tecnologia e permitir que eles desenvolvam reflexões e conhecimentos de maneira dinâmica.

Os autores Coradini, Borges e Dutra (2020) ainda reverberam que o podcast pode ser incluído na formação continuada, sendo levado não apenas a produzir conteúdo, mas recebendo indicações de podcasts voltados à educação, bem como conteúdos formativos para ouvir e acompanhar com frequência.

Taborda (2021), enfatiza que o docente pode aprender com os conteúdos veiculados via podcast, fazendo uma aproximação e relacionando-os com as suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, aprendendo para a sua profissão e utilizando em sala.

Entretanto, Taborda (2021) também pondera que o uso do podcast de maneira isolada não constitui uma formação continuada completa, necessitando de complementos, como a pesquisa, reflexão pedagógica entre pares, e debate para reconstruir seu fazer na escola de forma segura e autônoma, também devemos ficar atentos para que não pensemos que as mídias como o podcast possa ser considerada a solução para problemas maiores da educação e formação continuada de docentes.

A partir do exposto, o podcast se delinea como um material de complemento à formação continuada de docentes, onde se inicia com uma reflexão inicial, uma preparação para o áudio dos episódios, e finalizando com a

reflexão e roda de conversa para enfatizar o que os episódios trouxeram de relevante para o planejamento de sua prática e reflexão acerca das suas práticas a partir do conteúdo analisado nos episódios e no processo formativo de maneira geral.

Afinal, como pontua Imbernón (2010), não podemos propor ações de formação continuada que não pensem no contexto dos educadores, assim como os estudantes são fruto do contexto, as práticas pedagógicas também são formuladas de acordo com o contexto em que se dá a sua atuação.

Conhecer o histórico do termo podcast e as suas características foram importantes para que pudéssemos pensar em um contexto de pesquisa pertinente ao doutorado e à construção de um produto educacional que possa caminhar junto aos desdobramentos da pesquisa e os resultados que ela revelou.

Figura 2 : Teste de áudio em estúdio de podcast



Fonte: Arquivo do doutorando.

A gravação oficial ocorreu no dia 04 de março de 2024, e o processo de edição (cortes no áudio, inserção de trilha sonora de fundo, trilha sonora, e upload na plataforma Youtube) durou quatro dias.

Figura 3: Gravação dos episódios.



Fonte: Arquivo do doutorando.

Para encaminhamento das reflexões tanto na primeira aplicação, quanto na segunda, escolhemos a roda de conversa como foco para que os docentes pudessem expressar suas percepções acerca tanto do produto educacional quanto do conteúdo dos podcasts, pensamos que esta forma preservaria a originalidade e fidelidade das contribuições dos docentes em relação ao produto, expressando suas experiências, contribuições metodológicas e como o material analisado poderia contribuir para sua prática pedagógica.

Um dos objetivos centrais da roda de conversa, foi também proporcionar um momento de construção coletiva de conhecimentos através dos fortalecimentos dos conceitos de inovação e autonomia docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas. De acordo com Silva (2020, p. 43):

A Roda de Conversa (RC) consiste em um recurso metodológico, portanto constituindo-se aqui a fundamentação metodológica de um trabalho, porém com um profundo embasamento teórico pela possibilidade de estar sendo utilizada também como ferramenta formativa pelo grande potencial articulador dos conhecimentos, da afetividade e respeito que permeiam os diálogos entre os participantes.

Silva (2020) também enfatiza que, quando aplicada a roda de conversa em grupos de educadores, estas podem resultar em registros reflexivos significativos, sendo uma metodologia que promove aprofundamentos baseados em reflexões individuais e coletivas.

Warschauer (2017) observa que ao participar de uma experiência de

roda de conversa, os convidados se permitem construir a si mesmo como sujeitos enquanto constroem conhecimentos acerca de seu mundo, a partir de eixos criativos. Além da roda de conversa, utilizamos um questionário com perguntas fechadas para análises técnico pedagógicas acerca dos episódios ouvidos, esse questionário foi feito através do Google Formulários, a aplicação da primeira versão do produto ocorreu em uma escola da rede pública municipal de Manaus, na zona norte de Manaus.

Para proceder com a interpretação dos dados coletados nas rodas de conversa na aplicação e validação, houve a transcrição das falas, leituras e releituras, a fim de que o pesquisador compreendesse o que os docentes demonstraram em suas falas, aplicamos a análise interpretativo-crítica (Sarmiento, 2000), ilustrando com resultados empíricos registrados por meio de gravação e anotações em caderno de campo.

Em relação a análise dos dados coletados no Google Formulários, o produto foi avaliado com base nos critérios de Kaplún (2003) onde estabelecemos três critérios, portanto três blocos de perguntas sobre o produto e o encontro formativo, sendo eles eixo pedagógico, eixo conceitual e eixo comunicacional. Cada eixo proposto por Kaplun (2003) deu origem a um bloco de perguntas, em que os docentes participantes elencaram seus pontos de vista sobre cada questão.

Kaplun (2003) ressalta que o eixo conceitual está relacionado ao trabalho de investigação e diagnóstico com objetivo de identificar os conceitos, as teorias, a problemática e questionamentos em torno do tema. Esse eixo é importante para a definição do conteúdo educativo que estará contido no produto. Já o eixo pedagógico pode ser definido como o itinerário formativo proposto em razão do seu público alvo e das aprendizagens pretendidas. Por fim, o eixo comunicacional se refere ao veículo e a comunicação que devemos ter com o público-alvo. Diferente da roda de conversa, o formulário foi aplicado individualmente com as docentes.

Em nosso encontro formativo priorizamos as falas dos docentes, assim como ao longo da pesquisa, consideramos assim como Imbernón (2009), que na formação continuada é um encontro onde educadores se reúnem para desenvolver reflexões e onde as interações são fundamentais e devem ser uma ponte para o exercício de sua autonomia em contexto de trabalho pedagógico.

Alinhado com nossa pesquisa qualitativa, e aos conhecimentos teóricos construídos e apontando caminhos a partir da interpretação qualitativa dos achados da pesquisa, nossas aplicações referentes ao produto educacional não estão em busca de comprovações ou evidências quantificáveis, mas de compreensões, tendo consciência da nossa condição epistemológica (Costa; Souza; Lucena, 2015).

Conforme exposto, após as apresentações feitas pelo pesquisador acerca dos dos objetivos do encontro formativo, e das dinâmicas que seriam realizadas naquele encontro, seguimos para as audições dos episódios, que foram feitas em sequência, por escolha dos participantes.

A saber, os objetivos desse primeiro encontro, onde houve a primeira aplicação, são os seguintes:

1. Conhecer os conceitos de inovação e autonomia, e como estão presentes na educação e práticas pedagógicas;
2. Refletir coletivamente, a partir da análise de sua própria prática como esses conceitos podem auxiliar na sua prática docente e no seu planejamento;
3. Avaliar o produto podcast e suas contribuições para a formação continuada docente, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 4 : Roda de conversa na primeira aplicação do produto.



Fonte: Arquivo do doutorando.

Após as audições, realizamos uma roda de conversa, com algumas perguntas pré-elaboradas para dar início a discussão, segue abaixo a lista de perguntas do segundo momento:

- Os conceitos de inovação e autonomia foram bem explorados nos episódios?
- O conceito de inovação, explorado no episódio dois, é importante para o planejamento de suas práticas pedagógicas?
- Como você analisa a autonomia a partir de sua vivência em sala de aula e nas suas práticas, podemos fazer essa ligação com o episódio dois?
- Em relação ao episódio quatro, quais competências do profissional inovador pode auxiliá-lo em seus processos de ensino nos anos iniciais?

As perguntas foram selecionadas a fim de explorar melhor os conteúdos de cada episódio, com um direcionamento mais específico, uma vez que os conceitos são itens importantes na tese e foram revelados a partir das análises durante o texto de tese.

A pergunta número um, revelou em suas falas, que o conceito de autonomia estava claro nos episódios, especialmente no episódio número três, para ilustrar essa afirmação trazemos algumas falas das docentes:

“Os conceitos foram bem explorados, ficaram claros para mim, entretanto sugiro que os episódios tenham menos tempo, poderia ser mais resumido.” Docente 6.

“Para mim, os conceitos foram bem explorados, o áudio poderia ter mais atratividades, colocando mais efeitos no podcast” Docente 4.

As falas supracitadas revelaram um aspecto que viria nas respostas seguintes, a análise técnica dos podcasts, embora tenhamos deixado algumas para os formulários, elas foram presentes em respostas às perguntas conceituais.

Para a pergunta número dois, temos um panorama parecido com a pergunta número um, as docentes declararam que o conceito de inovação é importante para as suas práticas, mas reconhecem que em muitas escolas não há recursos para desenvolver um trabalho inovador, destacamos algumas respostas abaixo.

“Acho que a minha prática é importante ser inovadora, o episódio foi importante para mudar um pouco a ideia de ser inovador, muita gente pensa

que a inovação é só a escola estar bem equipada” Docente 8.

“Após a nossa conversa posso ver que tenho práticas inovadoras, vai ser bom para eu pensar no próximo planejamento sobre essas palavras” Docente 2.

A pergunta número três foi elencada como ponto de ligação entre os episódios, pensando na autonomia que foi trabalhada na vivência em sala, destacamos as seguintes falas:

“A autonomia é algo relativo, nem todas as escolas possuem, na Semed temos pouca autonomia, tudo vem lá de cima para a gente cumprir, mas o episódio foi esclarecedor nesse sentido, de trazer esse conceito para mais próximo” Docente 3.

“Como a colega falou, na Semed temos pouca autonomia, os planos já estão prontos, e parece que estamos apenas cumprindo a tabela, mas eu tento ser autônoma nas aulas que não estão engessadas” Docente 6.

As reflexões destacadas na fala acima, reforçam o que os teóricos expostos ao longo da pesquisa pontuam no sentido de que os processos educativos perpassam várias esferas que, juntas, se alinham na realização entre a aprendizagem e sistematização de práticas pedagógicas. Pensamos que uma das palavras que permeiam a autonomia é o relacionamento, esse relacionamento vai desde a organização interna da escola, seu diálogo com o governo e as políticas públicas que regem os sistemas de ensino, até a relação docentes, estudantes, pais e comunidade escolar.

A pergunta número quatro coloca em evidência alguns conceitos que são elencados como competências para o profissional inovador e buscando fazer uma ligação com a prática das docentes no cotidiano. Podemos destacar as seguintes falas:

“As competências colocadas no episódio são importantes, penso que o mais difícil seja o trabalho em equipe, pois, como foi falado, podemos nos isolar e deixar o planejamento coletivo difícil de ser feito.” Docente 10.

“A formação continuada continua sendo uma ferramenta importante, principalmente para aprendermos novas ferramentas tecnológicas, que acredito que serão mais necessárias daqui pra frente” Docente 9.

As rodas de conversa, tanto inicial como a posterior, afetaram a percepção acerca do produto educacional, que passou por alterações técnicas e

teóricas, como a redução do tempo de duração dos episódios, e a alterações no *layout* e efeitos de áudio para torná-lo mais atrativo, notamos que os docentes estavam envolvidos e determinados a fazer contribuir para a melhoria do produto.

Integrar os conhecimentos dos docentes a partir das rodas de conversa, nos permitiu, através da análise individual, compartilhamento em grupo e construção coletiva, perceber que a integração entre prática pedagógica, inovação e autonomia foram expressos nas conversas e nos depoimentos destacados neste capítulo, nos possibilitando fazer uma ligação entre o que os docentes participantes da pesquisa no período remoto e os participantes das aplicações do produto disseram em seus diferentes tempos.

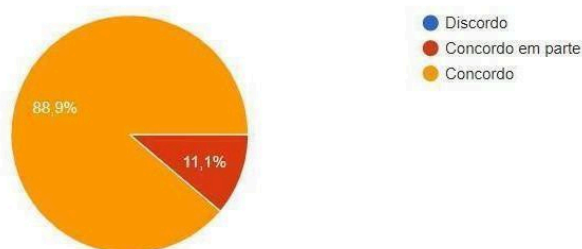
Tardif e Raymond (2000) já pontuaram que as práticas pedagógicas e os saberes docentes andam juntos e são construídos a partir da análise de cada momento vivenciado pelo profissional. Desta forma, acreditamos que as trocas realizadas nas rodas de conversa, foram essenciais para que os docentes pudessem expressar suas vivências, comparar e aprender com as demais exposições de outros colegas e ressignificar sua própria prática, um ato dialógico, já defendido nesta pesquisa por autores como Freire.

Conforme exposto anteriormente, o último momento dizia respeito ao preenchimento do Google Formulário, com três seções utilizando os eixos de Kaplún (2013). Apresentaremos alguns gráficos gerados pelo Google Formulário para exemplificar algumas respostas

Eixo Conceitual:

Gráfico 6 : Resposta à questão 2 da seção eixo conceitual

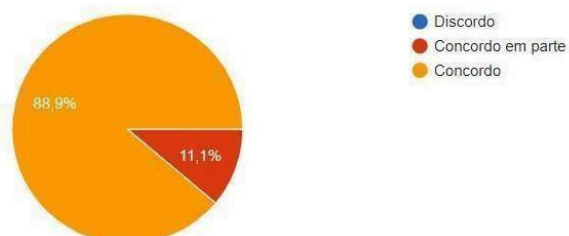
2. Os episódios e suas temáticas reconhecem a importância das práticas pedagógicas alinhadas aos conceitos de inovação e autonomia ?



Fonte: Arquivo do doutorando.

Gráfico 7 : Resposta à questão 4 da seção eixo conceitual.

4. O conteúdo abordado nos episódios do podcast *Inovação e Autonomia docente no Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas* será relevante para o planejamento de sua prática pedagógica?



Fonte: Arquivo do doutorando.

Sobre as contribuições dissertativas registradas sobre o eixo conceitual, trazemos as seguintes falas pelo Google Formulário:

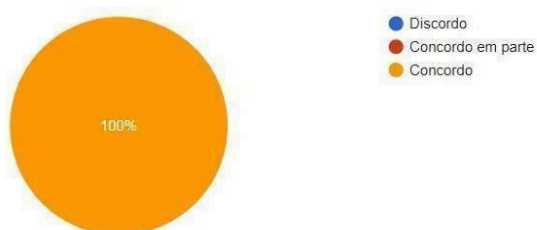
“Os conceitos foram bem abordados e com linguagem apropriada e fácil compreensão”. Docente 3.

“Acredito que a utilização do podcast é viável para a formação continuada.” Docente 6.

Eixo Pedagógico:

Gráfico 8 : Resposta à questão 8 da seção eixo pedagógico.

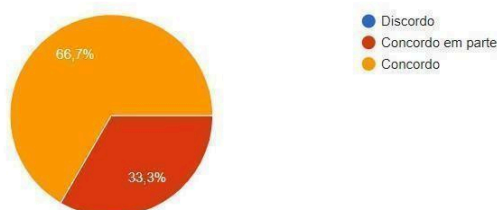
8. A formação *Inovação e Autonomia docente no Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas*, é adequado para a sua ação formativa? Esse processo proporcionou uma reflexão acerca da sua prática no espaço escolar?



Fonte: Arquivo do doutorando.

Gráfico 9 : Resposta à questão 11 da seção eixo pedagógico.

11. A formação por podcasts torna o processo formativo mais relevante para sua atuação em sala de aula e organização do trabalho pedagógico, e pode ser utilizado em conjunto com formações presenciais?



Fonte: Arquivo do doutorando.

Acerca das contribuições do eixo pedagógico, pontuamos a fala da docente 3 coletado via formulário:

“O podcast poderá ser usado como uma ferramenta de formação desde que não substitua os momentos de escuta e interação entre as partes: educador e educando”

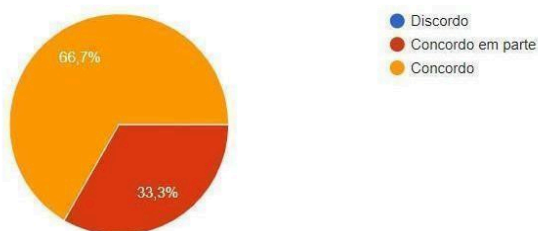
Destacamos também, a fala da educadora número 9:

“A sequência de conteúdos apresentada está clara e será importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que utilizamos em sala de aula.”

Eixo Comunicacional:

Gráfico 10: Resposta à questão 15 da seção eixo comunicacional.

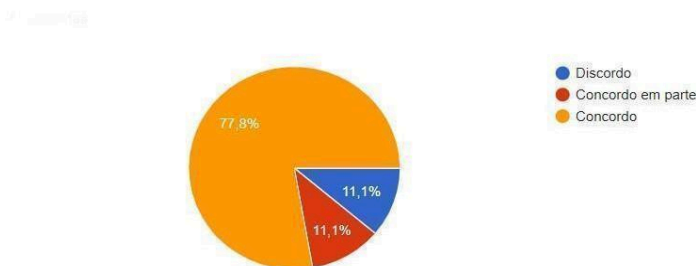
15. Você considera que essa formação pode ser utilizado por docentes que atuam no 1º ao 5º ano do ensino fundamental?



Fonte: Arquivo do doutorando.

Gráfico 11 : Resposta à questão 16 da seção eixo comunicacional.

16. Você indicaria esta formação para ser utilizada na formação continuada em serviço para docentes dos anos iniciais na SEMED/Manaus?



Fonte: Arquivo do doutorando.

Acerca das contribuições sobre o eixo comunicacional, trazemos as seguintes colocações:

“O eixo comunicacional nos proporcionou o conhecimento no uso das ferramentas disponibilizadas no decorrer da formação continuada. Dessa forma, facilitando a compreensão e gestão dessas ferramentas para seu uso a partir dos conhecimentos adquiridos”. Docente 8.

Após análise da primeira aplicação, podemos perceber alguns encaminhamentos, especialmente que o material *podcast* teve uma boa aceitação por parte das docentes, entretanto, as mesmas enfatizaram que o momento formativo precisa de um mediador, ou um direcionamento, como um site ou uma plataforma para condução de um trabalho, e pode ser utilizado como recurso aliado a um momento de interação, como as rodas de conversa já realizadas nesta primeira aplicação.

As modificações foram encaminhadas para a próxima aplicação que veio em seguida, entendendo o produto como uma etapa da pesquisa em constante elaboração.

5.2 Segunda aplicação do Produto Educacional

Conforme mencionado anteriormente, o curso surgiu através de uma solicitação dos docentes durante a primeira aplicação, onde os mesmos chegaram à conclusão de que somente os podcasts não seriam suficientes para uma formação continuada. Neste caso, ainda de acordo com as sugestões dos

docentes, o podcast é um recurso válido, desde que esteja alocado em um local mais elaborado, direcionado tanto a quem tem acesso a um formador, quanto a quem puder realizar o curso online, sem mediação.

Assim, os pesquisadores pensaram em uma plataforma de cursos gratuitos que pudesse contemplar as solicitações dos docentes. Pensamos em alocar o curso em uma plataforma ligada a Semed/Manaus, entretanto, em nossas pesquisas, verificamos que a Secretaria não possui uma plataforma própria, nesse contexto, consideramos a plataforma Sympla, que oferece hospedagem para cursos gratuitos, e de forma online, mediante cadastro na plataforma, como uma possibilidade de alcançar esse objetivo.

A plataforma Sympla, já possui uma boa aceitação do público no que diz respeito à organização de eventos científicos, tendo estrutura para organizar etapas como, inscrição e compra de ingressos tanto em eventos de entretenimento, quanto a eventos ligados a instituições de ensino. Em relação à oferta de cursos online, a Sympla oferece a possibilidade de cadastro de produtores de conteúdo através do Sympla Play, uma área do site que permite aos criadores de conteúdos disponibilizar eventos e cursos originais gratuitamente ou mediante cobrança de taxa financeira.

Pretendemos apresentar e justificar a escolha por esse recurso, sustentado, primeiramente, em aspectos teóricos que nos mostram que cursos em formato online podem ser instrumentos válidos para a formação continuada de docentes, e por considerar as sugestões dos docentes participantes da primeira aplicação, afinal, os mesmos estão vivenciando uma realidade que muitas vezes não chega à academia, e, portanto, possuem expertise da sua vivência para apontar melhorias e indicar como os processos formativos podem ser relevantes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Os docentes são figuras centrais tanto para o desenvolvimento da pesquisa, quanto para a elaboração de nosso produto educacional.

Trazemos para esse diálogo, a autora Souza (2021), observando que é um desafio motivar os docentes a utilizar plataformas digitais em seu trabalho e nos processos de formação, mostrar a viabilidade do recurso, seu uso reforça um aspecto que pode ser tema de estudos para formadores de docentes e gestores escolares, mas além disso, também há a necessidade de reflexão feita pelos próprios docentes acerca da formação continuada e suas funcionalidades.

Em diálogo com Souza (2021), trazemos Rodrigues (2014) elencando que a integração de tecnologias e plataformas digitais na formação de docentes e no seu trabalho pedagógico pode enfrentar algumas dificuldades, seja pela dificuldade dos docentes em utilizar a tecnologia ou a resistência intrínseca de cada profissional, entretanto, toda inovação em qualquer campo profissional requer tempo e adaptações até que os profissionais possam se familiarizar com os recursos.

Entendemos, a partir do exposto, que o curso *Curso on-line* e Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência”, é uma intervenção inicial dentro do contexto de formação continuada na Semed/Manaus, logo, como toda ação inicial, ela terá uma fase de adaptação, para que os docentes possam se familiarizar com o processo, uma vez que ainda não há essa cultura de formação continuada complementada por cursos online na secretaria. Percebemos, que há um caráter inovador, dentro do contexto da Semed/Manaus, que o pesquisador, ao indicar caminhos, pode sinalizar complementos importantes para a formação continuada da secretaria, especialmente nos anos iniciais, foco desta tese.

Seixas (2012), destaca que todos os processos formativos e de aprendizagem são abordados de acordo com as mudanças que acontecem em cada período da sociedade, por isso sempre é um tema atual, contínuo e dinâmico nos estudos acadêmicos.

Reforçamos a iniciativa proposta pelo produto educacional, junto aos teóricos expostos neste tópico, concordando que a formação continuada de docentes, pode incorporar aos métodos já existentes na Semed/Manaus, novas estratégias complementares, como forma de aumentar o acesso dos docentes a novos tipos de mídias, e novas dinâmicas de aprendizagem em suas formações continuadas na secretaria.

Silva e Costa (2018), trazem os dados de que a maioria dos cursos online é voltado aos estudantes e poucos à formação inicial e continuada de docentes, revelando uma necessidade de se popularizar novas formas de interação com docentes que já estejam em atuação no seu campo profissional.

Carvalho (2023) enfatiza que os docentes podem ter em seus processos formativos diversas formas de interação e aprendizagem, sendo os cursos

online uma dessas ferramentas pelos quais se pode adquirir conhecimentos acerca de assuntos e tópicos importantes para sua formação, entretanto, podemos considerar em alguns contextos, a intervenção de um mediador, fazendo com que os momentos de formação online possam ser complementados com diálogos presenciais, enriquecendo e aliando recursos online com estratégias e mediações presenciais.

Carvalho (2023) pontua, ainda, que é urgente que se construam propostas de formação continuada que considerem as influências dos recursos digitais, essas estratégias se desdobram nos processos de ensino nas escolas e nas práticas pedagógicas dos docentes, transformando a sala de aula em um espaço formativo interligado com os recursos da internet, permitindo que a produção e difusão de conhecimento ocorra em qualquer lugar.

Voltando nosso olhar para a inovação, Correia e Cavadas (2020) observam que a inovação em educação está ligada também aos espaços educativos que podemos considerar inovadores, isso envolve a criação de novos designs, que podem ser funcionais e práticos, mas acima de tudo, que espelham a pluralidade de formas pelas quais podemos aprender, a tecnologia pode assumir um papel determinante no enriquecimento dos espaços de aprendizagem, tanto de estudantes como de docentes.

Pensamos, aliados aos teóricos do parágrafo anterior, que novas abordagens complementares às formações continuadas já existentes na Semed/Manaus, podem indicar caminhos que integrem as formações com os docentes, e uma das estratégias pode ser a inserção de cursos complementares online, como o proposto. Nossa indicação segue o que foi observado na primeira aplicação, bem como a empiria do doutorando, que está inserido no cotidiano das formações e em diálogo sistemático com os docentes que estão na lida do dia a dia de uma sala de aula de anos iniciais, que, frequentemente, sinalizam a vontade por formações mais dinâmicas, objetivas e com destaque para conhecimentos que possam embasar teoricamente suas práticas pedagógicas.

Santos et.al (2023) destaca que os ambientes online proporcionam aos cursistas o acesso a uma gama de recursos educacionais, como vídeos e podcasts, além de dinamizar a interação entre docentes e estudantes, e docentes e formadores, criando experiências de aprendizagem dinâmicas.

Os cursos e materiais digitais permitem aos docentes se manterem

atualizados em seus materiais de estudo, acessando e refletindo sobre práticas pedagógicas inovadoras, enriquecendo seu arcabouço pedagógico, tornando-os preparados para inserir as tecnologias em suas práticas de ensino.

Lopes, Azevedo e Ferreira (2008), nos levam a refletir sobre os ambientes virtuais de aprendizado, alertando que os mesmos devem usar ferramentas e recursos que sejam acessíveis aos docentes, e que tenham significado em seu processo formativo, auxiliando na colaboração e (re) significação de conceitos que possam estar pré-elaborados em sua prática.

Escolher recursos atrativos e ao mesmo tempo que sejam úteis ao trabalho docente, é um desafio dos pesquisadores, e dos produtos educacionais, nesse sentido, este tópico teve a justificativa de demonstrar que os cursos online e/ou plataformas necessitam de maior inserção no campo das práticas formativas, além de ser um tema que é pouco explorado para a formação continuada de docentes, este produto pode trazer oportunidades de desenvolvimentos de novas pesquisas em âmbito acadêmico, bem como no ambiente formativo da Semed/Manaus.

A seguir, vamos detalhar o percurso construído na segunda aplicação de nosso produto educacional.

A segunda aplicação do produto educacional ocorreu em uma Escola da Rede Municipal de Educação de Manaus, com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, conforme orientação do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM, o público foi diferente da primeira aplicação.

O processo da segunda aplicação iniciou com as tratativas com a gestão da escola, que prontamente atendeu à solicitação, entendendo que a formação seria importante para os docentes da escola. Logo, com a data definida, a formação aconteceu com carga horária de 6 horas, sendo divididas em 4 (quatro) horas no turno matutino e 2h no turno vespertino.

A alteração da carga horária aconteceu devido ao tempo em que os docentes levaram para fazer o cadastro na plataforma, e realizar as audições dos podcasts com os exercícios, além de realizar as sugestões.

Após a chegada à escola, feita a identificação do pesquisador, a gestora nos encaminhou para a sala de mídias, dando-nos acesso aos tablets da escola, para que os docentes pudessem acessar a plataforma com o curso, a gestão da

escola disponibilizou seus 14 docentes para a formação.

Em primeiro momento, o doutorando apresentou os objetivos do encontro, as orientações acerca do curso que iriam realizar, bem como o contexto em que este foi desenvolvido, que é o Doutorado em Ensino Tecnológico. Seguem, abaixo, os objetivos do encontro, exposto aos docentes participantes.

1. Conhecer os conceitos de inovação e autonomia, e como estão presentes na educação e práticas pedagógicas;
2. Refletir coletivamente, a partir da análise de sua própria prática como esses conceitos podem auxiliar na sua prática docente e no seu planejamento;
3. Avaliar o curso online e suas contribuições para a formação continuada docente, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Importante salientar que, em média, um encontro de formação continuada na Semed/Manaus tem duração de 4 horas, sendo cumpridos dentro do turno de trabalho de cada docente, formações integrais não são comuns, a não ser que os docentes participantes sejam convocados excepcionalmente.

Feitas as orientações, os docentes realizaram o cadastro na plataforma Sympla, onde o doutorando criou uma conta como produtor de conteúdo. A escolha pela plataforma foi dada pela gratuidade no acesso aos cursos e pelo layout intuitivo ao usuário, a Semed, até o momento, não possui uma plataforma de cursos online para que pudéssemos hospedar nosso curso.

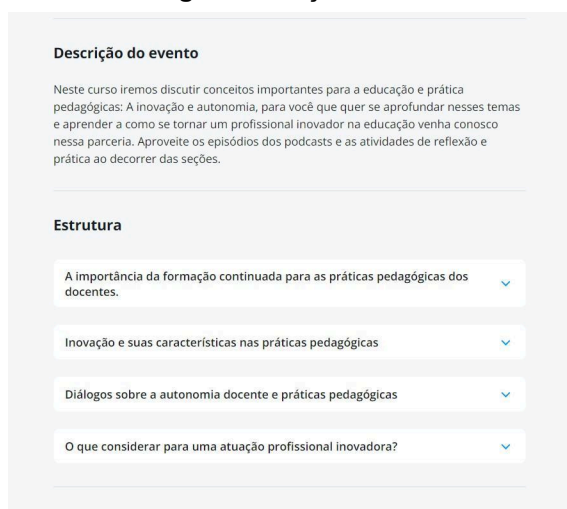
Figura 5: Página inicial do curso



Fonte: Acervo do doutorando (2024).

Explicamos para os participantes que o curso seria dividido em 4 (quatro) seções, com um podcast hospedado em cada uma. A estrutura de cada seção está organizada da seguinte forma: 1 (uma) aba de apresentação; 1 (uma) aba direcionando para o podcast; 2 (duas) perguntas de múltipla escolha com temas relacionados ao episódio do podcast. A plataforma Sympli permite apenas a criação de perguntas de múltipla escolha, o que pensamos ser adequado às solicitações dos docentes na primeira aplicação, em seus pedidos por produtos mais objetivos, as reflexões poderiam ser feitas pelo mediador da formação.

Figura 6: Seções do curso



Fonte: Acervo do doutorando (2024).

Em nosso diálogo inicial, realizamos as seções 1 (um) e 2 (dois) do curso seguidas de um diálogo sobre os conteúdos da seção. Logo após, retornamos para a realização das seções 3 (três) e 4 (quatro) seguidas de mais uma roda de conversa sobre os conteúdos das seções, finalizando com a avaliação do Google Formulários sobre o curso e o momento formativo. Pelo período da tarde, realizamos a roda de conversa mais longa, um momento mais profundo e reflexivo sobre o ser docente e as contribuições do curso para o seu processo de formação continuada e para suas práticas pedagógicas.

A partir dos combinados para o encontro de formação, deixamos o primeiro momento para realização das seções 1 (um) e 2 (dois) do curso.

Figura 7: Docentes realizando o curso online.



Fonte: Acervo do doutorando (2024).

De acordo com nossos combinados, realizamos uma roda de conversa para reflexões sobre as duas primeiras seções, a qual iremos expor as colocações dos docentes na seção VI do relatório. A primeira roda de conversa teve como questões para direcionamento de diálogo as descritas abaixo:

- i. O que se entende por formação continuada, a partir da realização da seção 1?
- ii. A formação continuada constitui uma etapa importante para sua atuação docente, bem como para suas práticas pedagógicas?
- iii. A inovação, conforme o conteúdo da seção 2 vem de um trabalho coletivo, você considera a interação com os colegas relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras?

Após esse momento, os docentes realizaram o proposto nas duas últimas seções do curso, seguido por mais um momento de conversa após a conclusão desta etapa. A segunda roda de conversa teve como questões para direcionamento de diálogo as descritas abaixo:

- iv. A autonomia, de acordo com a seção 3, é debatida em diversos campos, você considera esse conceito relevante para as suas práticas pedagógicas?
- v. A seção 4 nos trouxe características de um profissional inovador, como a inovação pode ser utilizada pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e o ensino?

Nóvoa (2017) observa que, nas formações continuadas o docente vai se formando em conjunto com os colegas, problematizando conceitos e práticas cotidianas, a partir de uma concepção crítica, repensando sua prática através do diálogo.

O período da manhã foi dedicado a estudar as seções e debatê-las tanto no sentido pedagógico, quanto no sentido de avaliação estrutural do curso, afinal, a aplicação estava baseada em critérios teóricos, conforme exposto em momento posterior.

Os resultados nos levam a refletir alguns pontos relevantes para a tese e para o produto educacional. Esses resultados surgem, principalmente, pela coleta de dados nas rodas de conversa, ocorridas entre a realização das seções do curso e ao final, no período da tarde.

Na primeira roda de conversa, ocorrida após a realização das seções 1 (um) e 2 (dois), apresentamos os resultados com alguns destaques de falas coletadas oriundas dos docentes durante a formação.

Sobre a pergunta número 1: “O que se entende por formação continuada, a partir da realização da seção 1?” Destacamos as seguintes falas:

“No Episódio número 1 a formação continuada nós percebemos que ela pode ser um instrumento importante para a atualização de conhecimentos pedagógicos, pois, nós não conseguimos aprender tudo o que a profissão necessita na formação inicial.” Docente 1.

“O Episódio número 1 nos traz reflexões importantes e, dentro da minha especialização, posso compreender que a formação continuada é sim uma conquista dos professores e o momento necessário.” Docente 4

“A formação continuada é o momento que nós temos para aprender, atualizar conhecimentos e conhecer ferramentas e recursos para as nossas práticas.” Docente 9.

A partir do que observamos nestas falas iniciais, a formação continuada pode ser considerada um momento em que os docentes buscam novas abordagens metodológicas para suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, compreendemos que os docentes da Semed podem trazer contribuições a partir das suas experiências dentro das práticas pedagógicas, observamos também que, os docentes esperam que a formação continuada apresente novas possibilidades e metodologias de ensino para as suas práticas, sejam em alfabetização, letramento e possibilidades pedagógicas em geral.

Sobre a pergunta número 2: “A formação continuada constitui uma etapa importante para sua atuação docente, bem como para suas práticas pedagógicas?” Destacamos as seguintes falas:

“Com certeza, a formação continuada apresenta uma etapa importante para a nossa profissão. Como eu disse anteriormente, essa conquista deve ser valorizada e você trouxe isso no episódio, Mas eu queria dar uma sugestão para Semed de que as formações fossem com abordagens mais práticas, inclusive especialmente as voltadas para a tecnologia.” Docente 6.

“A formação continuada nos permite aprender novas abordagens metodológicas e recursos para que os nossos estudantes aprendam. Então acho que a formação continuada contribui bastante para as minhas práticas pedagógicas.” Docente 4.

“Estou atuando há um tempo nesta profissão e observo que as formações continuadas podem melhorar e diversificar as suas dinâmicas, poderia apresentar novos tipos de formações.” Docente 3.

Acerca das colocações sobre a pergunta número 2 observamos que, os docentes aparentam ter uma clareza em relação a necessidade da realização desses momentos formativos, e que aparentemente, conseguem ter na formação continuada novas ideias e possibilidades de uso de recursos que podem interferir na aprendizagem dos estudantes. Logo, a formação inicial pode

ter contribuído para que essa valorização da formação continuada esteja mais sedimentada nas falas e nas atitudes dos docentes.

Embora em algum momento eles possam apresentar resistência à formação continuada, nota-se que há uma valorização e um reconhecimento deste momento para a sua autonomia dentro de sala de aula, as sugestões de melhorias acontecem e precisam ser levados em consideração, algo que a secretaria já faz a partir de uma avaliação que é feita de cada encontro informativo.

Sobre a pergunta número 3: “A inovação, conforme o conteúdo da seção 2 vem de um trabalho coletivo, você considera a interação com os colegas relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras?” Destacamos as seguintes falas:

*“É difícil para alguns de nós, nos enxergar como professores inovadores, mas o episódio dois nos trouxe algo interessante, que foi a visão de que o trabalho coletivo como este momento, pode interferir nas nossas práticas inovadoras. E conforme o episódio deixou claro, a inovação é um aspecto de atitude e podemos aprender uns com os outros, colega com colega.”
Docente 10.*

*“Acredito que os recursos podem nos auxiliar a ser um professor inovador. É bem complicado desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, se a secretaria não nos dá suporte e nem recurso pedagógico para inovar no dia a dia.”
Docente 12.*

As falas destacadas revelam a diversidade de apontamentos sobre a prática pedagógica e sobre a inovação, tema das sessões. Verificamos que há um reconhecimento da importância dos momentos formativos, mas revela também sugestões de mudanças nas formações oferecidas pela Semed/Manaus, apontando a necessidade de diversificar os métodos, e apresentar características mais sugestivas em sentido de recursos que possam auxiliar os docentes em seu trabalho cotidiano.

Seguimos, apresentando os resultados da segunda roda de conversa, após a realização das seções 3 e 4. Sobre a pergunta número 4: “A autonomia, de acordo com a seção 3 é debatida em diversos campos, você considera esse conceito relevante para as suas práticas pedagógicas?” Destacamos as seguintes falas:

“O conceito de autonomia é importante, Paulo Freire já nos alerta sobre isso, o episódio me fez lembrar deste autor, mas, é necessário que a secretaria nos garanta esse direito, os planejamentos por exemplo já vêm todos direcionados, e muitas vezes não representam a realidade.” Docente 11.

“É sempre importante pensar na autonomia, que nós aprendemos na universidade. Confesso que quando passei no concurso isso ficou um pouco distante da minha prática, mas como a teoria pode ser importante, é sempre bom não abandonar esse conceito. Por enquanto, essa é a minha contribuição.” Docente 9.

“Concordo com a colega, a Semed poderia melhorar a nossa autonomia nas escolas, porque ultimamente estamos muito pressionados” Docente 3.

A partir das colocações dos docentes nessa pergunta, observamos que esse momento foi o de maior reivindicação, a Semed, atualmente está enviando sequências didáticas, prontas para a execução nas escolas, isso pode interferir na prática dos docentes, deixado claro em muitas falas. Podemos inferir, que os docentes entendem a necessidade de discutir esse conceito, mas apontam para uma realidade que não acompanha a teoria, sendo necessária atender mais a voz dos docentes nesse aspecto.

Sobre a pergunta número 5: “A seção 4 nos trouxe características de um profissional inovador, como a inovação pode ser utilizada pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e o ensino”. Destacamos as seguintes falas:

“Achei interessante falar de profissional inovador, o conteúdo desta seção mudou um pouco a minha ideia do que eu tinha, é importante saber que o profissional inovador é aquele que, principalmente, trabalha em equipe.” Docente 5.

“A característica que me chamou atenção no conteúdo foi a resiliência, algo que estamos exercitando muito ultimamente na secretaria, com todas essas mudanças que surgem de uma hora para outra” Docente 6.

“Acho que a nossa escola trabalha bem em equipe. Mas precisamos de melhorias em relação às tecnologias digitais, principalmente com a internet, precisamos nos atualizar.” Docente 2.

Imbernón (2010) e Nóvoa (2017), já citados nesta pesquisa, sugerem que a formação continuada tenha características colaborativas, foi nessa

intenção que realizamos as rodas de conversas, com o enfoque de colaboração que acreditamos termos alcançado nas duas rodas, vimos um momento rico em diálogo e reflexão. Foi interessante para o pesquisador, e acreditamos que para a tese também, explicitar que a formação continuada acontece em conjunto, em aprendizagem coletiva.

Na primeira aplicação, os docentes afirmaram que precisariam de um mediador para momentos de reflexão, algo que foi atendido, neste caso, o doutorando foi o mediador. O curso online serviu como princípio de conversa, um recurso que delineou os debates posteriores, fortalecendo a ideia de que a tecnologia digital pode se aliar aos métodos já adotados pela Semed.

Figura 8: Final das atividades do turno matutino



Fonte: Acervo do doutorando (2024).

No período da tarde após o intervalo, os docentes realizaram uma roda de conversa geral com maior duração de tempo, o que nos permitiu refletir de modo mais profícuo sobre os temas do curso e sobre a avaliação do produto em sua forma e conteúdo, baseados nos critérios de Kaplun (2003).

No período da tarde, alguns docentes não conseguiram participar, devido a outras demandas emergenciais apresentadas pela escola, entretanto, contamos com a maioria dos que estavam presentes no turno matutino, e alguns que aceitaram participar do diálogo, por entenderem que era pertinente a sua prática e pela vontade de contribuir com a pesquisa. Para realização desta roda de conversa, utilizamos as seguintes perguntas norteadoras:

- Eixo Conceitual: Acerca dos conceitos de inovação e autonomia, eles fazem sentido para a formação continuada de docentes?

- Eixo Pedagógico: Você considera essa formação continuada por cursos online e podcasts relevante para sua atuação em sala de aula?

- Eixo Comunicacional: A linguagem oral e escrita do curso, bem como os episódios de podcast presentes neles, condiz com o que se espera para uma formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental?

Sugestões e apontamentos diversos feitos pelos docentes.

Figura 9: Atividades no turno vespertino.



Fonte: Acervo do doutorando (2024).

No período da tarde, iniciamos a terceira roda de conversa, desta vez, direcionada à análise do curso e sua estrutura, baseados nos eixos de Kaplun (2003), assim como o preenchimento do formulário online para apresentação de um aspecto mais individual na análise de cada docente acerca do produto.

Em relação ao Eixo Conceitual: “Acerca dos conceitos de inovação e autonomia, eles fazem sentido para a formação continuada de docentes?”. Esta pergunta foi elaborada para verificar se os conceitos de inovação e autonomia estavam bem colocados no curso, e se os docentes consideram que podem ser temáticas pertinentes para uma formação continuada. Destacamos as seguintes contribuições dos docentes:

“Acho que os conceitos estão bem colocados no curso, esta formação pode ser importante para lembrar esses assuntos que esquecemos ao longo das nossas práticas e acredito sim que ele pode ser usado em uma formação continuada.” Docente 6.

“Para nós dos anos iniciais esses conceitos acabam sendo esquecidos, acredito que do sexto ao nono ano eles estejam mais presentes, então, achei interessante que isso seja resgatado para os professores do primeiro ao quinto ano.” Docente 2.

“Realmente esses conceitos são poucos vistos para os anos iniciais, então acredito que eles fazem sentido, mas precisam ser reforçados com os

professores dos anos iniciais, o nosso público é fundamental no desenvolvimento de capacidades e habilidades que vão nortear a vida dessas crianças quando eles crescerem.” Docente 4.

Estas falas, nos mostram uma necessidade de conceitos como a inovação e a autonomia possam ser temas de formação para docentes dos anos iniciais da Semed/Manaus, os participantes revelam que são conceitos pertinentes, mas pouco vistos nas formações continuadas. Nesse sentido, nossa proposta de produto pode ser uma alternativa para dinamizar e diversificar esses conceitos nas formações da Semed/Manaus.

Em relação ao Eixo Pedagógico: “Você considera essa formação continuada por cursos online e podcasts relevante para sua atuação em sala de aula?”. Esta pergunta foi elaborada para verificar se o curso foi considerado pertinente à realidade, e se ele pode gerar reflexões e aprendizados a partir da análise que cada docente faz de sua própria prática. Destacamos as seguintes contribuições dos docentes:

“O curso online foi um diferencial, e ele pode servir de start para discussões. Mas concordo que deve ter um mediador para os debates, e a partir desses debates a nossa atuação pode mudar dentro das nossas próprias reflexões” Docente 4.

“Esta formação é relevante sim, o curso apresenta uma possibilidade de mudança nas formações, eu penso que ele pode ser realizado até mesmo sem mediador. Mas, quem tem a possibilidade de ter um mediador, também pode aprender mais” Docente 3.

“Concordo com a nossa amiga, o mediador é importante e os conteúdos do curso também são importantes, eles podem flexibilizar nossas formações, mas considerando os colegas que não podem contar com o mediador, penso que isso não impede a aprendizagem e a atualização de conhecimentos na formação continuada” Docente 7.

“Foi bom lembrar esses conceitos, certamente nas minhas práticas pedagógicas isso vai estar mais forte por causa deste momento. Tanto de manhã quanto agora à tarde, na nossa atuação em sala de aula, devemos levar em consideração esses conceitos” Docente 1.

Pensamos que o eixo pedagógico permeia e é um elo de ligação entre todo os demais, sugeridas por Kaplun (2003), a roda de conversa no turno vespertino foi importante para reforçar o que já foi pontuado na manhã, que são conceitos que precisam ser melhor explorados na forma, como as docentes da

escola participante colocaram, foi sinalizado uma mudança de postura futura, após a realização do curso, o que faz-nos reforçar a pertinência do produto para o contexto da Semed/Manaus. Bem como sinaliza a necessidade da adoção de recursos diferenciados, como o podcast e cursos online nos processos formativos da secretaria.

Em relação ao Eixo Comunicacional: “A linguagem oral e escrita do curso, bem como os episódios de podcast presentes neles, condiz com o que se espera para uma formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental?” Esta pergunta foi elaborada para verificar se o curso utilizou uma linguagem adequada à uma formação continuada, especialmente aos docentes dos anos iniciais, bem como se as instruções do curso foram desenhadas a fim de que o cursista consiga compreender as finalidades de cada seção e dos exercícios. Destacamos as seguintes contribuições dos docentes:

“A linguagem do podcast foi adequada, a fala compassada e pausadamente facilitou a compreensão dos conteúdos, por mim, a linguagem de podcast está aprovada” Docente 1.

“A linguagem do podcast está adequada, eu tenho sugestões em relação à plataforma, ao curso né? A sessão de boas-vindas poderia ser reescrita e dar mais detalhes do que nós vamos encontrar na seção, também gostei das questões serem objetivas” Docente 13.

“O tempo do podcast está adequado, sugiro que seja acrescentado mais uma questão em cada seção, O curso está bem objetivo, como nós temos muita demanda, ficou mais tranquilo de fazer. Mas, concordo com a colega que as instruções poderiam estar mais claras dentro de cada seção” Docente 8.

Estas contribuições se tornaram muito importantes para o aprimoramento do curso, certamente, serão levadas em consideração. Durante a tarde, percebemos que as reflexões e sugestões foram mais pontuais.

Os docentes demonstraram empenho em analisar o produto e suas contribuições para o exercício da docência, em contexto de validação de um produto, foi de grande valia as contribuições dos docentes participantes, já no aspecto formativo, pensamos que o curso, aliado a mediação consistiu em trocas importantes e como todos os docentes pertenciam à mesma escola, o fortalecimento da equipe ficou nítido nos discursos e nas trocas de

conhecimentos no campo profissional e pedagógico.

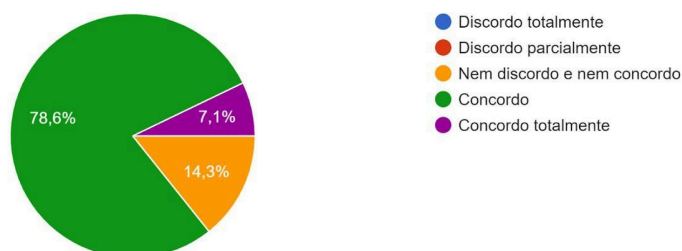
Tal como na primeira aplicação, o aspecto dialógico deste encontro formativo foi elemento chave para que o pesquisador pudesse verificar como a compreensão da prática pedagógica deve ser o ponto de partida e chegada de um encontro formativo, visto que a formação continuada, deve ser uma experiência que proporcione ao fortalecimento da práxis reflexiva, preferencialmente de maneira dialógica (Trebien, 2020)

Seguimos com o preenchimento do formulário Google também baseado em Kaplun (2003), realizado de forma individual, destacamos algumas contribuições abaixo, bem como apresentamos alguns gráficos para exemplificar algumas respostas

Eixo conceitual:

Gráfico 12 : Resposta à questão 1 da seção eixo conceitual.

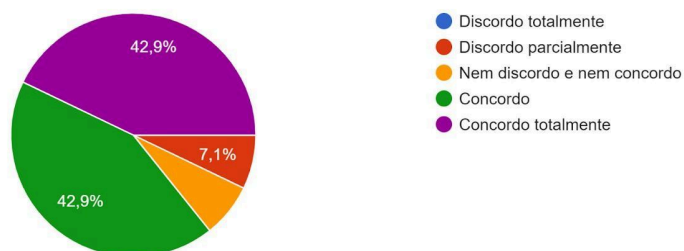
1. O processo formativo via curso online é um recurso que contribuiu para a sua formação?
14 respostas



Fonte: Arquivo do doutorando.

Gráfico 13 : Resposta à questão 5 da seção eixo conceitual.

5. Os conceitos de inovação e autonomia, são conceitos que darão suporte para a sua formação continuada e para suas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental?
14 respostas



Fonte: Arquivo do doutorando.

Sobre as contribuições dissertativas registradas sobre o eixo conceitual, trazemos as seguintes falas pelo Google Formulário:

“Os conceitos foram bem trabalhados, de fácil entendimento, o tempo do podcast foi aceitável.”. Docente 3.

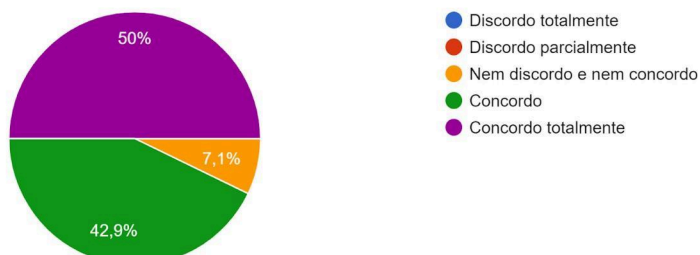
*“São temas interessantes para a nossa área dos anos iniciais, poderiam aparecer com mais frequência nas formações do primeiro ao quinto ano.”
Docente 8.*

“A inovação foi bem explorada, creio que a autonomia poderia ser melhor detalhada, mas nada que prejudique o curso.” Docente 10

Eixo Pedagógico:

Gráfico 14 : Resposta à questão 8 da seção eixo pedagógico.

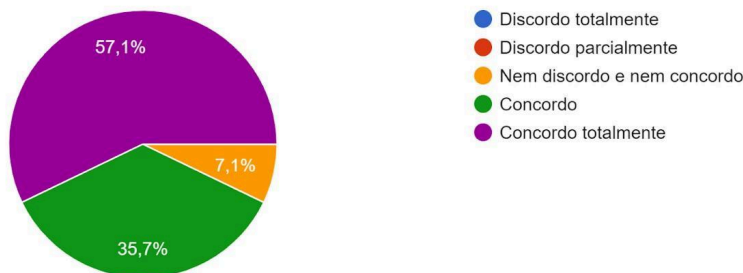
8. A formação Rede de Inovação: Conectando Professores, é adequada para a sua ação formativa? Esse processo proporcionou uma reflexão acerca da sua prática no espaço escolar?
14 respostas



Fonte: Arquivo do doutorando.

Gráfico 15 : Resposta à questão 10 da seção eixo pedagógico.

10. Você considera que recursos didáticos como os podcasts e plataformas online, tal como proposto na nossa formação, são apropriados para...ão em uma formação continuada de professores?
14 respostas



Fonte: Arquivo do doutorando.

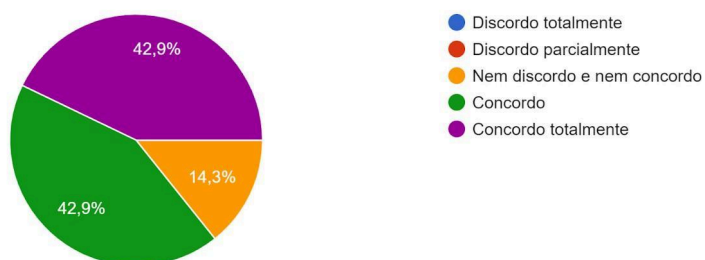
Sobre as contribuições dissertativas registradas sobre o eixo conceitual, trazemos as seguintes falas registradas mediante Google Formulário:

Eixo Comunicacional:

Gráfico 16 : Resposta à questão 13 da seção eixo comunicacional.

13. A linguagem utilizada no podcast e na plataforma formativa condiz com o que se espera de uma formação continuada para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental?

14 respostas

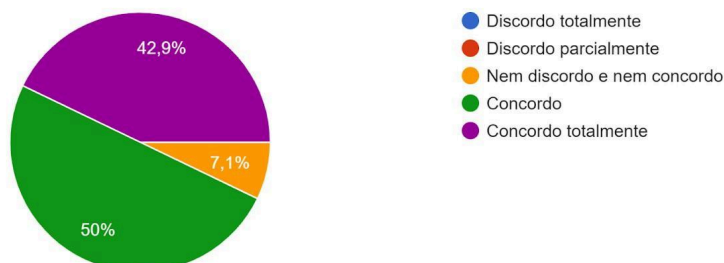


Fonte: Arquivo do doutorando.

Gráfico 17 : Resposta à questão 16 da seção eixo comunicacional.

16. Você indicaria esta formação para ser utilizada na formação continuada em serviço para docentes dos anos iniciais na SEMED/Manaus?

14 respostas



Fonte: Arquivo do doutorando.

Sobre as contribuições dissertativas registradas sobre o eixo comunicacional, trazemos as seguintes falas pelo Google Formulário:

*“A linguagem utilizada é de fácil compreensão. O tema abordado é apropriado para a realidade das séries as quais foram destinados.”
Docente 3.*

*“É necessário ao adquirir esse material, um mediador, para melhor compreensão, para que o professor possa usar com eficácia.”
Docente 8.*

Os resultados da segunda aplicação apontaram algumas melhorias que se assemelham ao da primeira, entre elas, a presença de um mediador para acompanhar os debates, nesta aplicação foi feita pelo doutorando. O podcast foi citado como algo positivo, e o tempo de duração, mais adequado, em relação à primeira aplicação, consideramos que eles podem ser um atrativo dentro do curso online, tais demandas foram atendidas em sua versão final, apresentada para a banca de defesa.

Podemos considerar que, dentro de um trabalho que tem foco em abordagem qualitativa e fenomenológica, o curso em questão teve sua ideia surgida em um momento de pandemia, onde os docentes tiveram que buscar recursos para aprender a lecionar em um contexto atípico, e encontraram na internet e nas mídias como o podcast e cursos online formas para continuar com seu aprendizado, necessidade constante para o exercício de sua profissão.

Um dos ensinamentos expressos durante a pesquisa, foi o de resignificação da profissão e dos recursos tecnológicos em prática pedagógicas, que foram adotadas e levadas adiante em outros momentos da sua formação e desenvolvimento de práticas, e os cursos online podem apontar uma dessas resignificações, tal que foi identificado essa pontuação nas coletas de dados ocorridas entre 2021 e 2022, e reafirmadas no grupo focal, realizado de maneira presencial, logo, podemos inferir que o produto educacional surgiu mediante um contexto de inovação e autonomia docente que reverbera até hoje nas vivências dos docentes.

Voltamos a refletir que o curso em questão está indicando um pioneirismo nas sugestões em formações continuadas para o público da Semed/Manaus, então, como toda caminho trilhado no início, pode apresentar resistências e percalços, mas cabe aos formadores, a própria Semed/Manaus refletirem sobre os indicativos desta pesquisa, como também dos docentes, que pensem em utilizar essa forma de continuar os estudos.

Os cursos online sempre existiram, entretanto, na Semed/Manaus estão incipientes, e apresentam possibilidades de adoção e boa receptividade dos docentes, ressaltamos que o curso precisa ser trabalhado dentro de um contexto que faça sentido para os docentes, alcançando o seu propósito, que é o de apresentar os conceitos de inovação e autonomia aos docentes .

5.3 Grupo Focal: Ser docente a partir da experiência no Ensino Remoto e presencial.

Esta pesquisa possui uma característica que a distingue de alguns estudos, foi sendo construída em três momentos importantes para a história da educação: Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Ensino Presencial. Logo, exigiu do pesquisador uma análise dinâmica, pois os momentos históricos eram distintos, e apresentavam pontos de vista diferentes, no decorrer da pesquisa, tivemos que ressignificar alguns olhares, e tornou-se impossível não retornar a campo para ouvir as falas dos docentes posterior ao remoto e híbrido.

Tal atitude fortalece o caráter qualitativo da pesquisa, essencialmente humana e preocupada em interpretar e analisar os fatos de acordo com a real fala dos docentes e suas experiências. Nesse contexto, retornamos para o campo de pesquisa para ouvir os docentes em suas colocações mais livres, através de um grupo focal, a fim de levantar novos dados sobre os temas centrais que foram encontrados a partir da ATD, e que permearam a nossa escrita até aqui: Práticas Pedagógicas, Inovação e Autonomia.

A análise se dará conforme os teóricos já expostos nesta tese, reforçando a compreensão de que a teoria está caminhando em consonância com a prática, e que os docentes participantes da pesquisa ainda carregam consigo aprendizados construídos entre os anos de 2020 e 2021. Procuraremos destacar e dar evidência nas falas dos participantes e compreendê-los como profissionais críticos e construtores do seu fazer a partir das experiências vivenciadas e aprendizados adquiridos com o tempo.

O referido grupo focal, aconteceu no mês de julho de 2024, e conseguimos reunir um grupo de sete docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da Semed/Manaus, sendo que duas delas participaram tanto da coleta via formulários Google em 2021, e agora retornaram para participar da mesma pesquisa no presencial.

Entendemos que o grupo focal, pode nos auxiliar a compreender novas formas de percepções e atitudes dos docentes em relação ao tema da tese e seus conceitos centrais, contribuindo para uma interação dos participantes detalhadas com nuances e diferentes perspectivas, diferente de entrevistas individuais. No grupo focal podemos explorar novas ideias e abordar o tema de

forma mais dinâmica.

O grupo focal não é uma técnica de pesquisa recente, entretanto, na educação ainda é pouco frequente seu uso, de maneira geral esta técnica é constituída por um número que pode variar de seis a doze participantes, e estes participantes precisam ter algo em comum, pois, isto possibilitará um diálogo fortalecido, estratégias como a realização de um grupo focal possibilita ao pesquisador acesso a dados construídos coletivamente, auxiliando a elucidar questões pretendidas na pesquisa (Oliveira et,al. 2020).

Backes (2011), observa que os estudos que utilizam a técnica do grupo focal, são estudos que favorecem o diálogo em torno de uma temática, uma forma de estabelecer coletas de dados fortemente elencadas com a pesquisa qualitativa, além disso, as investigações e temáticas abordadas em um grupo focal, permite que sejam abordados de forma mais problematizadas do que em uma entrevista individual, onde os participantes ouvem a opinião dos outros, analisam e constroem as suas próprias, a partir de reflexões coletivas.

Gatti (2005) conclui que o objetivo central da realização de um grupo focal é o de captar as percepções e sentimentos dos participantes acerca de um determinado assunto, permitindo ao pesquisador, compreender os pontos de vista e processos de emergência do próprio momento vivenciado, coletivo. Portanto, a interação permite a elaboração de ideias de forma coletiva.

Nesse contexto, pensamos que o enfoque qualitativo da pesquisa, encontra na realização do grupo focal, a sustentação que precisa, ouvindo os sujeitos que foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa, em todos os períodos observados, garantindo uma visão ampla que se conecta tanto com os participantes do grupo focal, quanto dos docentes que participaram da pesquisa através do Google Formulários, entre os anos de 2020 e 2021.

Acerca das conversas iniciais, o pesquisador explicou para as participantes, os objetivos do grupo focal, as formas de registro, que seriam feitos através de gravações e anotações em caderno de campo, com garantia do anonimato das participantes e seu direito de deixar a pesquisa em qualquer momento. Seguimos com a apresentação do roteiro, o tempo estimado para a duração da ação e explanando que iríamos debater e a participação e envolvimento de todas era de fundamental importância.

Nas páginas que seguem, iremos detalhar o roteiro do grupo focal, lembrando que o pesquisador, assume uma dinâmica que pode flexibilizar as perguntas de acordo com o fluxo da discussão, isso se deve ao caráter autêntico que pode ser delineado a partir da fala dos docentes participantes.

Figura 10: Roteiro do Grupo Focal.

- PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL**
- I. INÍCIO**
1. Apresentação do moderador
 2. Apresentação dos objetivos da investigação e da escolha dos integrantes do grupo focal.
 3. Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos
 4. A proposta do grupo focal e a duração aproximada do encontro.
 5. Defender a ideia de um debate, com o envolvimento de todos.
- II. DESENVOLVIMENTO**
- A. SOBRE SER DOCENTE NO ENSINO REMOTO**
1. Em um primeiro momento, como foi sua reação com a chegada do ensino remoto?
 2. A partir das experiências vivenciadas, como o Senhor (a) organizou suas práticas para atuar em ensino remoto ?
 3. Participou de alguma formação continuada durante o ensino remoto?
 4. Para finalizar, o que o senhor (a) entende por prática pedagógica?
- B. SER DOCENTE APÓS PANDEMIA**
5. Quais as principais mudanças aprendidas em sua prática pedagógica a partir do vivenciado no ensino remoto?
- C. INOVAÇÃO E AUTONOMIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO E O RETORNO AO PRESENCIAL**
6. Você considera a autonomia e inovação, conceitos importantes para as suas práticas pedagógicas?
 7. Que características você considera sendo de um educador inovador?
- III. CONSIDERAÇÕES FINAIS**
1. Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final.
 2. Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.
 3. Agradecimentos pela participação.

Fonte: Arquivo do doutorando.

Em relação às perguntas que direcionaram o grupo focal, buscamos fazer com que os participantes fizessem um resgate histórico da profissão docentes e de suas práticas pedagógicas no ensino remoto, híbrido e presencial, em consonância com os conceitos de inovação e autonomia, que são conceitos chave para esta pesquisa.

Concordamos com Oliveira et.al (2020) quando pontua que as questões que conduzem um grupo focal, devem estabelecer e estimular o debate dos participantes, sem se preocupar com a formação de consensos, mas com a pluralidade de ideias, é normal que durante a realização do grupo, as opiniões podem, ora convergir, ora divergir, mas esses momentos são necessários para que todos tenham as mesmas oportunidades de relatar suas concepções.

De modo geral, o pesquisador seguiu o roteiro exposto na figura onze, as participantes conseguiram se expressar de acordo com o roteiro. Algumas intervenções foram necessárias em alguns momentos, mas, consideramos que não influenciaram no resultado final do grupo focal.

Em relação ao papel do mediador no grupo focal, é importante que o mesmo não atue como diretividade, permitindo ao grupo que desenvolva suas ideias sem grandes intervenções, evitando emitir opiniões particulares diante do grupo, em síntese, o mediador deverá fazer encaminhamentos que favoreçam a troca de ideias dinâmicas e que estejam atentas ao objetivo do estudo (Correa, 2021).

A partir daqui iremos prosseguir com as exposições e análises das contribuições das participantes em consonância com os teóricos expostos nesta tese, a fim de proporcionar ao leitor reflexões que foram essenciais para aprimoramento da tese. Ressaltamos que, as respostas serão expostas por item central, não necessariamente seguindo a ordem das perguntas.

Acerca do item A, intitulado “Sobre o ser docente no ensino remoto”, as docentes ressaltaram o que elas pensam sobre as perguntas centrais do item. Para elas, a prática pedagógica gira em torno de metodologias e estratégias adotadas para o aprendizado dos estudantes com uma intencionalidade pedagógica.

Destacaram ainda que, uma prática pedagógica não ocorre somente no momento da ação dentro de sala, mas também anteriormente, como nos planejamentos e formações continuadas, são ações que interferem na prática em si. Para início de diálogo, trazemos novamente Tardif (2002) enfatizando que o docente, habitualmente, não possui uma só concepção sobre sua prática pedagógica, mas analisa sua atuação em sala de aula a partir de vários pontos de vista, que incluem a sua realidade, seu percurso profissional

disponíveis e também suas limitações.

“Prática pedagógica é tudo que se refere ao que eu desejo ensinar aos meus alunos. Qualquer coisa que eu traga para sala de aula com cunho didático, para ensinar se torna uma prática pedagógica. Qualquer coisa, seja algo visual, um livro, se torna uma prática pedagógica, se eu usar para ensinar.” - Docente 5.

“A prática pedagógica começa em várias ações desde antes da aula, e a formação continuada seria um apoio, um recurso, uma inovação. Muitas vezes, nós vamos lá só para socializar, é claro que a socialização é muito boa para quem está lá ouvindo. Mas das formadoras eu não vejo muito essa inovação, eu tenho essa percepção.” - Docente 6.

“Lembro que antes da pandemia, a diretora e a pedagoga sempre reforçaram a necessidade de ter essa formação continuada voltada para os recursos tecnológicos. Usar o drive, fazer vídeos, após a pandemia, ficou mais claro o quanto é necessário e é importante essas formações em tecnologia.” - Docente 4.

“Eu fui uma das pessoas que respondi essa pesquisa online e eu vivi bastante essa experiência, não vivi muito essa experiência, do remoto online, porque eu estava no interior, e no interior era só a apostila impressa.” - Docente 1.

Podemos inferir, a partir dos destaques acima, que as experiências foram diferentes para as participantes, mas há um elo de ligação entre elas, que é a prática pedagógica com enfoque no metodológico, e na seleção de materiais e recursos para a ação em sala de aula.

O caráter metodológico de uma prática pedagógica foi elencado neste estudo pelos teóricos Diniz-Pereira (2020), quando observa que as dimensões administrativas e sistematizações como a carga horária, levantamento de recursos, curadoria de matérias e reflexões sobre a intencionalidade do aprendizado do docente para com seus estudantes refletem na elaboração da prática pedagógica e são levados em consideração pelos docentes em seus momentos de preparação de aulas.

Veiga (1988), observa que o caráter metodológico está ligado ao lado objetivo de uma prática pedagógica, que envolve os meios ou instrumentos que o docente usa para exercer sua função de ensino.

Franco (2015) também, elenca um ponto importante que foi revelado pela fala das docentes, que uma prática só se torna pedagógica se a mesma foi

elaborada pensando nas intencionalidades, o que concorda com as falas destacadas, quando as docentes revelam possuir a clareza dos objetivos de aprendizagem que elaboram ao pensar em suas práticas, analisando as necessidades dos estudantes antes de selecionar materiais.

O ensino remoto, na SEMED Manaus, não foi somente pautado pela tecnologia digital, em áreas ribeirinhas, o material impresso foi utilizado em decorrência da falta de internet, uma realidade exposta nesta tese e características das áreas ribeirinhas do Amazonas.

O primeiro item também resgata a formação continuada, como um meio importante para atualização de conhecimentos, especialmente em tecnologias, elas tornam-se importantes para a reflexão sobre o papel das tecnologias diante da nova realidade que se construiu mediante a pandemia, hoje podemos considerar que as formações continuadas realizadas em 2020 e 2021 pela Semed, foram essenciais para a mudança de postura dos docentes diante das práticas pedagógicas com uso das tecnologias.

Em nossa proposta de resgatar e aprofundar nosso diálogo com os teóricos expostos nessa tese e fortalecer nosso local de fala em conjunto com o que foi colocado pelas docentes no grupo focal, trazemos Kensky (2003) e Dos Santos, Rodrigues e Rezende Júnior (2018), ressaltando que as tecnologias digitais trazem desafios para os docentes e inauguram novas formas de aprendizagem, e com elas novas formas de ensinar são elencadas. Nesse contexto, os saberes tecnológicos adquiridos pelos docentes podem facilitar o processo de inserção das tecnologias nas salas de aula, e isso pode acontecer mediante as formações continuadas.

A relação social e pedagógica com as tecnologias fortalece o domínio dos docentes sobre a sua prática e favorece novas abordagens que se elencam com a concepção de estudante que a escola espera formar para os novos contextos sociais.

Acerca do item B, intitulado “Sobre o ser docente após pandemia”, revelou que as docentes, conseguiram ressignificar, especialmente, o papel das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, em suas falas, fica evidente que até o presente momento, as influências daquela etapa da história permanece em suas atividades profissionais.

Nos anos iniciais, onde não era muito presente o ensino remoto, houve

significativas mudanças na elaboração de práticas, na relação professor e estudante, e nas formações continuadas e seu alcance nas atividades docentes da secretaria.

Fettermann e Tamariz (2020) enfatizam que no campo do planejamento de aulas em contexto de ensino remoto, é importante que o professor consiga relacionar o conteúdo a ser ministrado com o uso das tecnologias, considerando novas formas de ensinar com as ferramentas, pensando nas possibilidades e adaptações a serem feitas, incluindo uma pergunta relevante: O que planejei pode ser ensinado com determinado recurso e ferramenta?

“Eu acredito que a tecnologia a partir da pandemia não vai voltar, só vamos olhar para frente. Entre as dificuldades, houve a necessidade dos professores pesquisarem coisas que, muitas vezes, a gente não sabia. No momento da sua pesquisa remota, eu não tinha a facilidade com os formulários, mas hoje, eu já tenho, eu já lido melhor com isso. No momento da pandemia, uns souberam como contornar a situação, outros não. Analisando, hoje, foi um momento difícil, mas que só veio a acrescentar. A gente deu uma despertada, em relação à prática. Isso deixa muito a desejar na formação continuada, porque nós temos formação continuada em tecnologia, mas como se nós já conhecemos as tecnologias. Acho que as formações tem que começar do começo. O que é tecnologia? É isso! Como eu posso usar? O que eu tenho disponível? isso aqui!” - Docente 5.

“A tecnologia faz muita diferença na nossa vida e na nossa prática. Eu, por exemplo, comprei data show, comprei impressora, eu percebi que isso prende muita atenção da criança, eles aprendem muito mais rápido quando a gente usa as tecnologias. Foi um aprendizado que eu percebi vivendo a pandemia, vivendo o período híbrido, e agora presencial. Não tem mais como viver sem a tecnologia, mas nós não temos os recursos para trabalhar com a tecnologia, nós temos que comprar.” - Docente 3.

“O ensino remoto te fez pensar o quanto a nossa profissão pode ser impactada pelas coisas que acontecem na sociedade, coisas que nós nem imaginamos, se a gente já se encanta pelo digital, imagine as crianças. A escola não vive sem o externo e nem o externo não vive sem a Escola.” - Docente 5.

Estas falas vão ao encontro de muitas outras já colocadas na tese e que foram coletadas via formulários Google entre os anos 2021 e 2022 que demonstra o primeiro impacto para os profissionais da educação com a chegada do ensino remoto, em todo o trabalho de adaptação que foram feitos emergencialmente para que as aulas continuassem. Bem como a rede colaborativa que foi sendo construída entre os docentes para o compartilhamento de saberes e materiais, atividades de autoformação através

de pesquisas próprias, que permanecem em suas memórias até os dias de hoje, conforme podemos verificar na fala de uma participante, que destacamos a seguir:

“A gente vê que tem muitos vídeos no YouTube produzidos nas aulas remotas, e, de vez em quando, a gente se depara com aulas muito boas, que foram produzidas nesse período. Por pessoas amadoras que se dedicaram e se doaram neste período, e produziram materiais de excelente qualidade. E não deixam desejar em nada para os experts no assunto, inclusive, várias professoras continuaram nesse ramo. Depois veio o híbrido, nós ficamos as crianças. vinham um dia sim, um dia não. Porque elas não podiam ficar juntas. Enfim, eu acho que não dá mais para separar o digital do presencial. Às vezes parece que estamos fadados a ser trocados só pelo digital.” - Docente 5.

Refletindo sobre o item B, nos permitimos trazer um teórico que está presente em diversos momentos desta tese, e que dialoga com temas pertinentes ao falarmos de docentes, Nóvoa (2022) elenca em seus estudos que a cooperação é indispensável para as práticas pedagógicas deste século, e consideramos a cooperação em seus sentidos mais amplos, ou seja, entre docentes e estudantes, docentes e comunidade, e entre si, no cotidiano escolar.

Seguindo essa reflexão, na pandemia a cooperação foi mediada pelas tecnologias e produziram respostas que permanecem nas práticas até hoje, ressignificando as relações da escola e das suas atividades.

Esta última fala destacada acima traz uma constatação interessante, muitas docentes buscaram na internet conteúdos que elas consideravam relevantes, e utilizaram para sua autoformação, podemos inferir que as formações continuadas da Semed não as alcançaram ou não estavam utilizando uma linguagem que as mesmas considerassem acessível, um fator que precisa ser considerado pela Secretaria, que está sendo apontado a partir da pesquisa e coleta de dados desta tese.

Um dos principais apontamentos feitos no grupo focal, revela que os docentes da Semed utilizaram as colaborações entre si para elaborar práticas pedagógicas na pandemia, corroborando com o que Nóvoa coloca e já foi citado neste estudo, de que a melhor resposta veio dos próprios docentes, em suas redes de aprendizagens a construídas em um momento difícil, mas que exigiu uma capacidade de adaptação singular.

Essa adaptação refletiu em comportamentos que repercutem até os dias

presentes, como o reconhecimento de que a tecnologia pode estar presente nas práticas dos anos iniciais, a busca pelo conhecimento acerca dos recursos tecnológicos e sua aplicabilidade no cotidiano escolar, além da ampliação do ponto de vista sobre a interferências dos aspectos internos na escola.

Acerca do item C, intitulado “Inovação e autonomia a partir da experiência no ensino remoto e o retorno ao presencial”, as falas das participantes muito se assemelhou ao que vinha sendo discutido nos formulários coletados durante a pandemia, bem como ao que revelou nosso referencial teórico e revisão de literatura, a inovação e autonomia seguem sendo um desafio para os docentes, que reconhecem que são conceitos chave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, entretanto, não se sentem contemplados para desenvolvê-los em sua integralidade, pois lhes faltam apoio da secretaria para tal ato.

“Eu acredito que são duas palavras chaves realmente, nas práticas pedagógicas isso é importante, porque cada um tem uma atividade diferente, uma prática pedagógica diferente. E aí já entra na inovação porque se eu enxergo um recurso de uma diferente maneira eu me torno inovador. Aí entra a autonomia porque eu vou ter que criar uma maneira a partir daquilo que eu conheço, do meu aluno para que eu atenda a necessidade dele de aprendizagem. Então, eu sempre vou estar aqui implementando, pesquisando e aplicando, porque é um círculo que não vai ter fim . Então, a gente tem muita autonomia dentro da sala de aula, porque a partir do que a gente vive e decide, é que a gente vai conseguir atender a necessidade de aprendizagem daquele aluno”. - Docente 5.

“Como a colega professora estava falando, nós temos uma autonomia dentro da sala de aula, mas, se a gente for seguir realmente o que a secretaria coloca, nós não temos essa autonomia. Então, a gente precisa agir naquele momento, de acordo com a necessidade de cada aluno, se a gente for seguir o que vem de lá é uma maquiagem, o real é só quem tá aqui que sabe. Aqui, a gente tem que trabalhar dentro da necessidade de cada aluno, então, aqui a gente realmente toma posse do que tem que fazer para poder desenvolver o aluno.” - Docente 6.

“Eu acho que nós entramos em um consenso aqui, de que a Inovação acontece todos os dias, não é verdade? Se eu tenho recurso e desejo aplicar de outra forma, isso também é um processo de inovação.” - Docente 1.

Para dialogar com as falas coletadas no grupo focal, resgatamos os autores Garcia et.al (2020) onde reflete que a inovação, geralmente, apresenta viés metodológico, o que podemos evidenciar nas colocações destacadas, onde

as docentes encaram a inovação e autonomia como conceitos pertinentes, além de destacar que sua constituição acontece a partir do momento em que dão novo significado ou nova releitura a um material novo ou já existente.

Os significados da inovação e autonomia na área da educação, também reforçam a ideia de que esses conceitos podem caminhar com o significado de trazer algo novo, rompendo com o ensino tradicional, precisamos avançar no sentido de trabalhar esses conceitos na área da educação de maneira mais crítica (Diniz-Pereira, 2022).

Ainda assim, temos que reconhecer a dificuldade de definição da inovação nas práticas pedagógicas, considerando-a como uma palavra polissêmica, mas sempre ligada ao ato de mudança frente a uma realidade posta (Lima, 2017).

Acerca da autonomia, em conjunto com o que foi elencado nas coletas dos anos de 2021 e 20227, o grupo focal revelou que esse conceito ainda precisa ser melhorado em alguns aspectos com os docentes da Semed, muitos reconhecem o conceito como algo importante, entretanto, suas falas nos levam a entender a ênfase na autonomia com um ato de executar e realizar práticas com total liberdade, e não como um conceito que depende de práticas colaborativas e construídas entre estudantes e docentes.

Relembrando o teórico Contreras (2002) quando elenca as três dimensões da profissionalidade e sua relação com a autonomia, a saber: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, sendo as três fortemente ligadas pelo sentimento de diálogo entre docentes, comunidade e estudantes, podemos inferir que os docentes da Semed podem necessitar de formações pedagógicas que enfoquem a autonomia como uma atividade dialógica, uma atividade de articulação e interlocução entre os participantes.

Tais depoimentos também apontam um pedido de auxílio em relação à Secretaria para que fortaleça esse diálogo e construção conjunta, ouvindo os docentes em relação às reais necessidades da escola e dos estudantes, já que os docentes não se sentem contemplados na elaboração de políticas públicas para a aprendizagem e trabalho docente, atualmente.

Durante o andamento do item C, as participantes também pontuaram o

que elas consideravam ser um profissional inovador, dentro do que estava direcionando nossa discussão achamos pertinente expor essas reflexões que caminham em consonância com tópicos fundamentais deste estudo, sobre o profissional inovador, trazemos os seguintes destaques em nosso grupo focal:

“Eu sou uma profissional que tem muitas ideias. Então, se o aluno fala alguma coisa, rapidamente surge uma ideia de transformar alguma coisa em outra. Às vezes, acontecem na aula, situações que nem estavam programadas mas que deu super certo. E daí pode sair em projeto, ou outra coisa, isso para mim é Inovar.” - Docente 1.

“Para mim, profissional inovador é aquele que transforma o lixo no luxo, é você pegar um papel e transformar em algo inovador, um rolo de papel higiênico e transformar em um material pedagógico. A latinha, o metal tudo para gente vira luxo. É o professor que está disposto a fazer, olhar o material, e transformar no que é necessário dentro da sala de aula.” - Docente 2.

De acordo com os apontamentos feitos pelos educadores, o profissional inovador, é aquele que, diante de um recurso, adota uma postura de transformação e inova em suas práticas, concordando com o nosso referencial teórico que aborda a inovação como uma atitude frente a uma determinada situação, algo que aconteceu com os recursos tecnológicos durante a pandemia, e, que pelos nossos achados durante a pesquisa, podemos inferir que essas características já vinham sendo adotadas antes e permanecem após a pandemia.

Parece-nos pertinente voltar a autora Franco (2015) quando ressalta as práticas pedagógicas como expressões de cada momento históricos, podemos inferir que o momento atual foi construído a partir das experiências vivenciadas entre os anos de 2020 e 2021, elencadas com a inovação e seus aprendizados com as tecnologias digitais nesse período, hoje, as docentes reconhecem que as práticas envolvendo as tecnologias são imprescindíveis para a atualidade e formam a identidade do novo docente, mais inovador conectado com as tendências da tecnologia, que sempre interferiram na escola, mas que hoje já não podem ser ignoradas.

Parece-nos que esses conceitos sempre estiveram presentes no cotidiano dos docentes, entretanto, a vivência que o ensino remoto trouxe para cada profissional, foi fortalecendo e fazendo-os refletir com mais propriedade

sobre a importância da inovação e autonomia, para os participantes da pesquisa, o processo de reflexão gerada pelo grupo focal, reafirmou seu papel fundamental na vida dos estudantes a partir de uma reflexão sobre sua própria prática em diferentes momentos da história, ensino remoto, ensino híbrido e presencial.

Falar desses conceitos com docentes dos anos iniciais foi um desafio, mas que abriu a oportunidade de expressão para esses profissionais que são peça chave para o início da vida escolar desses estudantes.

5.4 Avaliação do produto educacional pelo comitê ad hoc

Para efetivar a coleta de dados junto aos avaliadores, concebemos um instrumento avaliativo estruturado por meio de um formulário Google, dividida em três seções, espelhando os eixos teóricos propostos por Kaplún (2003), previamente discutidos neste trabalho. A primeira seção abordou o eixo conceitual, seguida pela segunda, dedicada ao eixo pedagógico, e a terceira, que explorou o eixo comunicacional. Com um total de 21 questões, o formulário convidou o avaliador a, ao término de cada seção, sintetizar sua análise de forma discursiva, permitindo uma expressão aprofundada sobre cada eixo temático.

A seção "eixo conceitual" teve foco em verificar a clareza com que os conceitos centrais tanto do curso quanto da própria tese – inovação e autonomia – foram incorporados e explorados no produto educacional. Buscou-se, primordialmente, discernir de que modo os elementos do curso conseguia manifestar suas ideias centrais e temas propostos, oferecendo uma experiência de aprendizado contínua.

A seção 2, centrada no "eixo pedagógico", teve o objetivo de analisar a organização didático-pedagógica do material, abrangendo o Guia de Ambientação e o curso *on-line*. O objetivo central foi verificar o potencial formativo para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que os professores deveriam ser capazes de realizar o curso de forma autônoma, dispensando a figura do mediador. Dada a relevância do eixo pedagógico como o principal articulador para o alcance dos objetivos de

qualquer material educativo, a seção procurou esse olhar técnico dos avaliadores, e explorar suas contribuições para o produto.

Na seção 3 "eixo comunicacional", direcionamos a atenção aos aspectos estéticos e de comunicação do produto educacional, a seção se mostrou importante para verificar a qualidade da mensagem endereçada ao público-alvo, os docentes. O foco abrangeu o potencial de facilidade de acesso, compartilhamento e usabilidade, a adequação da linguagem, a base material e, certamente, o design e a estética do material.

Em suma, este instrumento foi concebido para proporcionar uma avaliação crítica e ética do produto, fundamentada nos eixos de Kaplún (2003) e na literatura sobre produtos educacionais foi indispensável para solicitar dos avaliadores uma perspectiva ampla e embasada sobre os materiais.

A validação prosseguiu com a formação de um comitê *ad hoc*, o qual assumiu a responsabilidade de preencher o formulário e, à luz dos critérios de Kaplún (2003), emitir um juízo crítico sobre o produto.

Definimos os critérios de inclusão para o comitê em função das características do público-alvo do produto e do contexto de coleta de dados da tese. Assim, o grupo foi composto por educadores com experiência mínima de três anos na função de formadores de docentes, especialmente atuando na formação continuada e com publicações e pesquisas na área.

Para tanto, foi expedida uma carta-convite, contendo o *link* de inscrição para o curso e o PDF do Guia de Ambientação, a um grupo de 30 formadores. Obtivemos um retorno de 15 adesões, número que julgamos representativo para a robustez da análise. Estabeleceu-se, então, o prazo de 20 dias para a conclusão da avaliação.

Tabela 4: Relação dos componentes do comitê *ad hoc*.

| Nome | Titulação | Experiência como formador (a) na formação continuada de docentes | Instituição que atua |
|------------|-----------|--|----------------------|
| Docente 1 | Doutorado | 12 anos | Semed/Manaus |
| Docente 2 | Mestrado | 20 anos | Semed/Manaus |
| Docente 3 | Mestrado | 5 anos | Semed/Manaus |
| Docente 4 | Mestrado | 5 anos | Semed/Manaus |
| Docente 5 | Doutorado | 10 anos | Semed/Manaus |
| Docente 6 | Mestrado | 3 anos | Semed/Manaus |
| Docente 7 | Doutorado | 5 anos | Semed/Manaus |
| Docente 8 | Doutorado | 5 anos | Semed/Manaus |
| Docente 9 | Mestrado | 18 anos | Semed/Manaus |
| Docente 10 | Mestrado | 18 anos | Semed/Manaus |
| Docente 11 | Doutorado | 10 anos | Semed/Manaus |
| Docente 12 | Doutorado | 10 anos | Semed/Manaus |
| Docente 13 | Mestrado | 18 anos | Semed/Manaus |
| Docente 14 | Doutorado | 6 anos | Semed/Manaus |
| Docente 15 | Doutorado | 12 anos | Semed/Manaus |

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

A avaliação por parte do comitê *ad hoc* do Curso on-line e do Guia de Ambientação “Inovação e Autonomia na Docência” se fundamentou em duas abordagens de análise: quantitativa e qualitativa. Na parte quantitativa, medimos a concordância entre os avaliadores do Comitê Ad Hoc. Segundo Matos (2014), esse tipo de concordância é crucial, especialmente quando as decisões que tomamos têm um impacto significativo. O rigor na validação do Guia é fundamental.

Para calcular o grau de concordância entre os membros do comitê, usamos a porcentagem de concordância absoluta, um método bem direto. Como Alexandre e Coluci (2011) assim descrevem a técnica: basta somar as

concordâncias e dividir pelo número total de respostas para chegar a um percentual. Consideramos 70% o valor mínimo de concordância aceitável e resultados acima de 90% como um resultado excelente, seguindo a indicação de Stemler (2004).

Como o formulário de validação usava uma escala Likert de cinco pontos, consideramos que havia concordância quando os avaliadores marcavam "Concordo"

(4) ou "Concordo totalmente" (5). Além da análise numérica, também levamos em conta os comentários e as sugestões que eles apresentaram, pois essa parte qualitativa permitiu um entendimento mais amplo dos pontos fortes e dos aspectos que precisavam de aprimoramento no Guia e no curso on-line. Organizamos os resultados a partir dos eixos de Kaplún, nos blocos de avaliação.

Tabela 5: Resultados obtidos no eixo conceitual.

| Eixo conceitual | | | | | | |
|--|----|---|----------|---|----|-----------|
| Escala Likert | DT | D | NC ND | C | CT | IC (%) |
| O produto educacional <i>Guia de Ambientação e Curso On-line: Inovação e autonomia na docência</i> , contribui para a formação continuada de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental? | - | - | - | 1 | 14 | 93.33 % |
| Os conceitos e temáticas do produto <i>Guia de Ambientação e Curso On-line "Inovação e autonomia na docência"</i> representam a importância das práticas pedagógicas alinhadas aos conceitos de inovação e autonomia? | - | - | - | 3 | 11 | 78.57 % |
| <u>O</u> Sr./a Sra. considera que o conteúdo abordado no produto educacional <i>Guia de Ambientação e Curso On-line "Inovação e autonomia na docência"</i> se mostra relevante para o planejamento dos docentes dos anos iniciais e pode ser utilizado em formações continuadas? | - | - | - | 2 | 13 | 86.67 % |
| O Sr/Sra considera que os conceitos de inovação e autonomia, são conceitos que darão suporte para a formação continuada e para práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental? | - | - | - | 2 | 13 | 86.67 % |
| A formação continuada via produto educacional <i>Guia de Ambientação e Curso On-line: Inovação e autonomia na docência</i> é pertinente aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental? | - | - | - | 1 | 14 | 93.33 % |
| Índice de concordância do eixo | | | | | | 87,7 % |

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

O eixo conceitual alcançou um índice de aprovação de 87%, ultrapassando o critério mínimo estabelecido de 70%, este resultado permite-nos considerar que os avaliadores validaram a sua pertinência. Eles salientaram, em particular, a qualidade e a relevância dos conceitos de inovação e autonomia no contexto do produto educacional. Salientamos que a expertise dos membros do comitê ad hoc, sendo educadores que atuam ativamente na formação

continuada de professores, agrega valor à avaliação, endossando a aplicabilidade prática e a ressonância desses conceitos nos ambientes de formação.

De acordo com a perspectiva de Kaplún (2002), o eixo conceitual de um material educativo demanda um conhecimento aprofundado dos conteúdos propostos, englobando seus conceitos, debates centrais e autores de referência, além de uma seleção das ideias e do tema principal que irão balizar a experiência de aprendizado pelos usuários do produto educacional. Diante do aval positivo do comitê, compreendemos que o eixo conceitual do nosso produto educacional é sólido em sua fundamentação, mas também sustenta e se harmoniza com os demais eixos.

A partir desse panorama, as contribuições qualitativas sobre o eixo conceitual serão apresentadas a seguir

“O material demonstra uma preocupação notável em desmistificar os conceitos de inovação e autonomia, que podem ser abstratos. O guia aborda a inovação não apenas como o uso de tecnologia, mas como a capacidade de recriar conhecimentos e dar novas roupagens a práticas já existentes. De forma semelhante, a autonomia é apresentada para além do ‘fazer o que quiser’, sendo conceituada como o poder de escolha e construção de ideias de forma crítica e com propósito, visando sempre à melhoria do ensino. Essa abordagem confere clareza e profundidade aos temas”. Avaliador 1

“O Eixo Conceitual é coerente e altamente relevante, pois foca em temas essenciais como inovação e autonomia para a formação continuada de docentes, alinhando a teoria com a necessidade de práticas pedagógicas transformadoras”. Avaliador 8

“O eixo conceitual apresenta um conjunto de elementos que leva o leitor a compreender de forma clara os conceitos abordados durante a formação. As temáticas estão bem organizadas, o que facilita a compreensão por parte do educador”. Avaliador 7

As observações qualitativas atestam a qualidade do produto educacional no que tange à robustez dos conceitos de inovação e autonomia, essenciais para o estudo das práticas pedagógicas, reconhecendo-os como um material conciso e válido para utilização em formações continuadas. Uma vez que o eixo conceitual é uma base importante para o produto educacional, verificamos, de acordo com as observações dos avaliadores e o percentual de concordância,

que esse eixo conseguiu obter êxito em sua proposta, que é de fortalecer os conceitos de inovação e autonomia docente nas formações continuadas e nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 6: Resultados obtidos no eixo pedagógico.

| Eixo pedagógico | | | | | | |
|--|----|---|----------|---|----|-----------|
| Escala Likert | DT | D | NC ND | C | CT | IC (%) |
| O produto educacional Guia de Ambientação e o Curso on-line "Inovação e autonomia na docência" são adequados para ações formativas? Esse processo proporcionou uma reflexão acerca de novas formas de produzir conteúdos para a formação continuada de docentes? | - | - | - | 2 | 13 | 86.67 % |
| A organização pedagógica/sequência das seções está estruturada de forma a facilitar o entendimento da finalidade do curso? Seção 1: A importância da formação continuada para as práticas pedagógicas dos docentes. Seção 2: Inovação e suas características nas práticas pedagógicas. Seção 3 : Diálogos sobre a autonomia docente e práticas pedagógicas Seção 4 : O que considerar para uma atuação profissional inovadora? | - | - | - | 1 | 14 | 93.33 % |
| O Sr./a Sra. considera que recursos didáticos como cursos on-line, tal como proposto no produto educacional Guia de Ambientação e Curso on-line "Inovação e autonomia na docência", são apropriados para aplicação em uma formação continuada de docentes? | - | - | - | 2 | 13 | 86.67 % |
| A formação por meio de cursos on-line torna o processo formativo mais relevante para a atuação do docente em sala de aula e a organização do trabalho pedagógico? Pode ser utilizada em conjunto com formações presenciais? | - | - | - | 2 | 13 | 86.67 % |
| Índice de concordância do eixo | | | | | | 88.3% |

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

O eixo pedagógico atingiu um índice 88,3% de concordância entre os avaliadores. Esse resultado é um indicador robusto da recepção positiva dos cursos on-line para os formadores consultados. É fundamental situar esta validação no cenário da educação contemporânea: as modalidades de formação a distância foram significativamente impulsionadas pelo ensino remoto, motivada pela pandemia de Covid-19. Esse contexto não apenas reconfigurou o formato das aulas regulares, mas também transformou permanentemente as práticas de formação continuada.

Após a superação da crise sanitária, as atividades formativas remotas ou integralmente on-line se consolidaram, sendo agora percebidas como um modelo viável e eficaz de intervenção pedagógica em múltiplos contextos.

Nesse sentido, as características didático-pedagógicas do curso e do seu Guia de Ambientação revelam-se pertinentes. A estruturação do material, notadamente dinâmica, possibilita aos docentes aprofundarem seus conhecimentos sobre inovação e autonomia por meio de formas diversificadas e flexíveis de aprendizado. O produto educacional foi concebido para ser adaptável: pode ser implementado com o suporte de um formador em ambiente presencial ou, em situações de inviabilidade, ser cursado de forma autônoma, garantindo, assim, sua acessibilidade e relevância em diferentes contextos.

Deleposte e Chagas (2024) afirmam que o eixo pedagógico se relaciona com a organização pedagógica, envolvendo metodologia de ensino, organização de conteúdo e recursos didáticos complementares. Buscamos deixar o eixo pedagógico prático e acessível, considerando as realidades que há em escolas dos anos iniciais. Nestas, os docentes possuem uma gama de atividades que podem deixá-los sobrecarregados no cotidiano, e um dos apontamentos dos docentes participantes do curso foi de que as atividades precisam ser mais práticas e objetivas.

Kaplún (2002) observa que o material educativo deve ser concebido com base em investigação prévia dos destinatários, focando seus conhecimentos, linguagem, códigos e universos culturais. O eixo pedagógico surgiu a partir de elementos construídos na tese da qual o produto educacional se originou, quando os docentes foram amplamente ouvidos na coleta de dados.

A seguir, apresentamos algumas contribuições qualitativas dos avaliadores sobre o eixo pedagógico:

“A experiência de aprendizado é desenhada de forma lógica e progressiva. O curso inicia com a importância da formação continuada, estabelecendo a base para, em seguida, aprofundar os conceitos-chave de inovação e autonomia. A estrutura, dividida em quatro seções, permite que o professor primeiro reconheça a necessidade de formação contínua e depois explore as ferramentas conceituais (inovação e autonomia) para qualificá-la. A organização em seções, cada uma com sinopse, podcast e atividades, criou um percurso de aprendizagem claro e bem definido”. Avaliador 1

“O Eixo Pedagógico é bem articulado, com uma estrutura lógica (Seções 1 a 4) que guia o docente do conceito à prática. O formato de curso on-line é apropriado e flexível, potencializando a reflexão e a aplicação dos temas Inovação e Autonomia na rotina escolar”. Avaliador 8

“Esse Guia de Ambientação e Curso On-line ‘Inovação e autonomia na docência’ trata de temáticas altamente relevante para a práxis do professor, além de estabelecer claramente o ponto de partida e onde se quer chegar com essas informações. De fato nos faz refletir sobre nossa prática pedagógica, pois traz uma riqueza de conteúdo bem diversificado”. Avaliador 9

As análises qualitativas fornecidas pelos especialistas demonstram consonância com os dados quantitativos de concordância obtidos no formulário. Ao examinarmos as contribuições discursivas, torna-se evidente a sólida articulação entre o Guia de Ambientação e o curso propriamente dito, que se configuram como elementos complementares.

Os pareceres indicam que o produto educacional estabelece um caminho metodológico coerente, alinhado às expectativas de uma formação continuada pertinente aos tempos atuais. Além disso, podemos notar um ponto de convergência para os demais pilares da avaliação, interligando tanto o eixo conceitual quanto o eixo comunicacional.

O eixo pedagógico se enquadra como um articulador, e, como podemos verificar, no caso do produto educacional em questão, ele cumpre essa função, de interligar os dois eixos, antecessor e sucessor, atuando com uma perspectiva estruturante de um material educativo (Deleposte; Chagas, 2024).

Tabela 7: Resultados obtidos no eixo comunicacional.

| Eixo comunicacional | | | | | | |
|--|----|---|-------|---|----|---------|
| Escala Likert | DT | D | NC ND | C | CT | IC (%) |
| A linguagem utilizada no produto educacional Guia de Ambientação e no Curso on-line "Inovação e autonomia na docência" está adequada à formação continuada para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental? | - | - | - | 2 | 13 | 86.67 % |
| O Sr./a Sra. considera que a criação de uma playlist no Youtube para hospedar os podcasts e curso no site Symppla facilita o acesso ao produto educacional? | - | - | - | 1 | 14 | 93.33 % |
| O Sr./a Sra. considera que o produto educacional Guia de Ambientação e o Curso on-line "Inovação e autonomia na docência" podem ser utilizados por docentes que atuam no 1º ao 5º ano do ensino fundamental sob o acompanhamento de um formador ou de forma autônoma pelos docentes? | - | - | - | 2 | 13 | 86.67 % |
| O Sr./a Sra. indicaria o produto educacional Guia de Ambientação e o Curso On-line "Inovação e autonomia na docência" para serem utilizados na formação continuada em serviço para docentes dos anos iniciais? | - | - | - | - | 15 | 100 % |
| O design (layout, cores, tipografia) do produto educacional Guia de Ambientação e do Curso On-line "Inovação e autonomia na docência" é atraente e agradável? | - | - | - | 3 | 12 | 80 % |
| A forma como as informações são apresentadas visualmente no produto educacional Guia de Ambientação e Curso On-line: Inovação e autonomia na docência (diagramação, espaçamento, uso de caixas de texto) facilita a compreensão e a leitura do conteúdo? | - | - | - | 3 | 12 | 80 % |
| A experiência de interação com o produto educacional Guia de Ambientação e Curso On-line: Inovação e autonomia na docência é fluida e facilita o percurso proposto para o aprendizado? | - | - | - | 3 | 12 | 80 % |
| O design do produto educacional Guia de Ambientação e Curso On-line: Inovação e autonomia na docência está em congruência e sólida coerência com o conteúdo (eixo conceitual) e os objetivos de aprendizado (eixo pedagógico)? | - | - | - | 1 | 14 | 93.33 % |
| Índice de concordância do eixo | | | | | | 87.5%. |

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

No que se refere ao eixo comunicacional, o índice de concordância obtido foi de 87,5%. Este eixo engloba elementos cruciais como o design, a linguagem e os elementos visuais. O percentual de aprovação atesta a adequação e a aplicabilidade do material ao contexto de formação proposto e dialoga com os objetivos da tese e com as observações feitas pelos docentes nas aplicações anteriores. A validação deste bloco de questões para o produto educacional é necessária para garantir que os componentes comunicacionais sejam empregados de maneira otimizada, proporcionando uma experiência de aprendizagem fluida e engajadora para os docentes cursistas.

Nesta perspectiva, o eixo comunicacional não pode se limitar somente a função instrumental; ele deve alinhar uma arquitetura de palavras, linguagem e pensamentos que se constroem e se complementam. Conforme preconiza Kaplún (2003), a elaboração de um material educativo não se restringe à simples transmissão de informações, mas à produção ativa de novos saberes por parte do público a que se destina o produto educacional.

A seguir, apresentamos a contribuição qualitativa dos avaliadores:

“O design e a estruturação do produto lhe confere uma boa apreciação e navegação. É possível acessar e avançar nas etapas que o compõem com facilidade”. Avaliador 3.

“Gostei muito da apresentação da fonte no guia. Percebi que a apresentação destaca pelo menos três assuntos/objetos, para este, sugeria que fossem apresentados em quadros, diagramas, cada conteúdo distinto. Dessa forma se apresentaria mais agradável para leitura. Essa sugestão da diagramação, uso de caixa de texto poderia aparecer mais ao longo do texto do guia, para assim se tornar uma leitura mais leve e dinâmica”. Avaliador 6.

“O Eixo Comunicacional é eficaz. A linguagem é apropriada para o público (docentes) e a escolha das plataformas (Youtube/Sympla) garante facilidade de acesso e compartilhamento. O design é atraente e facilita a compreensão e a navegação”. Avaliador 13.

Cordeiro e Altoé (2021) destacam que o eixo comunicacional dialoga com as experiências dos sujeitos da pesquisa e com o público a que se destina o produto educacional. É importante levar em consideração que esse eixo enriquece o universo de significação e de sentido para o público.

Dessa maneira, as observações dos avaliadores em relação a esse eixo

revelam a profundidade e eficácia do produto, mesmo sendo um produto educacional oriundo de uma tese ocorrida no ensino remoto. O produto educacional consegue dialogar com a sociedade mesmo após o fim do ensino remoto, revelando a capacidade de reinvenção dele, dando continuidade à relevância da tese e do produto. Linguagem, usabilidade e publicidade de um produto são aspectos importantes para que um estudo se sustente e permaneça relevante ao longo dos tempos, o que consideramos ter sido alcançado no processo de validação.

A validação baseada nos indicadores de concordância superou o índice de 70%, expresso como critério para aprovação de um produto, indicando que este não apenas atende, mas também excede as expectativas de qualidade, tendo aprovação acima de 90% em algumas avaliações.

A avaliação qualitativa, atestada pela expertise dos formadores da Semed/Manaus, foi importante para destacar a clareza e a profundidade dos conceitos de inovação e autonomia, reconhecendo o produto educacional como capaz de desmistificar esses conceitos. No eixo pedagógico, houve o destaque para a estrutura lógica e progressiva, tanto do curso *on-line* como do Guia de Ambientação. Por fim, o eixo comunicacional foi considerado eficaz, considerando sua linguagem apropriada, *design* atraente e escolha de plataformas flexíveis.

Em resumo, o produto educacional não apenas valida a pesquisa de doutorado que lhe deu origem, mas também oferece uma solução concreta para alguns desafios enfrentados por educadores. Com a finalização desse processo, o Guia de Ambientação e o Curso *on-line* se consolidam como recursos validados, prontos para serem implementados e contribuir para o aprimoramento contínuo da educação básica. A validação desse produto educacional também pode inspirar outros pesquisadores que estejam com dificuldades no processo de validação de seus produtos educacionais em mestrados e doutorados profissionais, norteando-os nesse sentido.

Considerações

Esta pesquisa teve como objetivo central apresentar uma investigação que leve o leitor a refletir e analisar os percursos de construção de práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Educação de Manaus. A partir de depoimentos coletados via Google Formulários com docentes que atuaram nessa etapa de ensino durante os anos de fevereiro de 2020 a agosto de 2021 e a realização de um grupo focal em 2024. Buscamos ainda, a compreensão desse percurso realizando a pesquisa de caráter qualitativo, fenomenológico e participante, bem como as etapas da Análise Textual Discursiva (ATD), onde compreende-se cada manifestação ou posicionamento dos participantes como um texto, desta forma, os resultados foram analisados a partir desses textos.

O presente estudo investiga a educação no contexto de pandemia de COVID-19, em especial os anos de 2020 e 2021, uma doença que teve Manaus/AM como uma das capitais brasileiras mais afetadas em contexto social e sanitário, diante do cenário que se desenhava, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed/Manaus) adotou o ensino remoto como alternativa para a continuação das atividades educacionais nas escolas.

A discussão teórica apresentada no capítulo I nos mostra que a capital amazonense já vivia uma situação delicada em relação aos serviços de saúde, mas que foram expostos e demonstrados em situações alarmantes nos anos supracitados, em relação a qualidade de vida dos cidadãos de Manaus/AM, a pesquisa aponta que o contexto de fragilidades revelados pela pandemia estava sendo uma realidade para a população antes do acontecido, pensamos que embora o cenário global fosse semelhante em muitos lugares do mundo, na capital fomos surpreendidos com cenários nunca antes vistos, o que demandou soluções emergenciais em quase todas as camadas da sociedade, especialmente o educacional.

Este primeiro debate, iniciado no capítulo I, evidenciou a contribuição social desta pesquisa, expondo situações que podem ser base para futuros estudos, documentando em produções acadêmicas o contexto em que se encontrava uma

das capitais mais importantes da região norte do Brasil. O contexto exposto na tese abriu caminho para delimitarmos nosso estudo em foco na educação e nas práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Partindo das discussões iniciais, a pesquisa seguiu com sua investigação através primeira coleta de dados, ocorrida de maneira remota, foco do capítulo II, mediante formulários online e analisadas via ATD, em sua execução houve representatividade de todas as zonas de Manaus.

Encaramos os estudos como este, que teve sua ideia inicial surgido a partir de um evento que afetou vários setores sociais, de diferentes formas, alinhado à abordagens metodológicas essencialmente humanas, pois, lidamos, ao decorrer da pesquisa com vidas que passaram por acontecimentos que estavam fora de nosso controle, e por apresentar percepções diferentes, adotamos a abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, por entendermos que tanto o estudo da pandemia na cidade de Manaus, quando a curiosidade por analisar o processo de construção de práticas pedagógicas nesse contexto, precisava de olhares humanizados para tais fenômenos, para isso, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), na primeira coleta de dados para expressar os resultados com o rigor acadêmico que uma pesquisa em ciências humanas precisa.

A pesquisa apontou que processos educativos que acompanhem circunstâncias excepcionais como uma pandemia, podem ser expressas de forma qualitativa e deve ser desenvolvida com rigor e qualidade técnica, pois espera-se que os participantes se sintam representados pela escrita do pesquisador.

Os textos revelaram pontos importantes para direcionamento da pesquisa, aprofundados no capítulo III. As evidências nos levaram a considerar que a escola e a organização do trabalho pedagógico dos docentes em suas práticas foram influenciados a partir do contato com as tecnologias digitais no ensino remoto, e essas interferências apontaram que podem ser incorporadas em muitas escolas, agora sem as resistências que pairava sobre os docentes antes da pandemia, quando falávamos na inserção das tecnologias na sala de aula.

Neste contexto, as tecnologias passaram a ser consideradas na sua

perspectiva mediadora entre docente e estudante, e ampliaram-se os leques de entendimento do que seria um recurso tecnológico, anteriormente resumido a periféricos como datashow ou notebook, plataformas digitais, vídeos online, aplicativos de mensagem e desenvolvimento de questionários e atividades disseminados via links.

Os docentes passaram a ter um olhar mais aguçado em relação ao uso de aplicativos, hoje conseguimos visualizar os potenciais pedagógicos em recursos digitais diversos, mesmo aqueles que não foram desenvolvidos para fins educacionais, em sua maioria, os dados coletados nos revelam que havia um número expressivo de estudantes que tinham acesso apenas a aplicativos que não tinham finalidade educativa para estabelecer comunicação com a escola, então, os docentes encontraram formas de transpor a linguagem didática comum para adequá-la aos recursos que os estudantes tinham acesso.

O contato dos docentes com a tecnologia também nos fizeram concluir que nem todos passaram por esse processo de maneira tranquila, muitos precisaram de auxílio das formações continuadas em tecnologias educacionais digitais, ferramentas Google principalmente, entretanto as formações oferecidas pela Semed/Manaus não conseguiram atingir todos os docentes, uma realidade que precisava de melhorias.

A alternativa encontrada por muitos docentes foram os tutoriais e vídeos que explicam como utilizar as ferramentas tecnológicas para fins educacionais, crescendo assim a quantidade de docentes que se formavam a partir da autoformação, a busca independente por informações que os ajudassem a dar continuidade a elaboração de atividades para os estudantes.

Dentro dos achados nas respostas da coleta de dados expressa no capítulo III, foi revelado-se aos poucos dois conceitos que apresentaram-se comuns nas falas dos docentes que responderam aos questionários: inovação educativa e autonomia docente, junto a esses conceitos, por entendermos ser inerentes à eles, nos debruçamos sobre o estudo de práticas pedagógicas, formação continuada de docentes e ensino tecnológico, expressos no capítulo IV.

Por práticas pedagógicas, podemos concluir, a partir de nossas reflexões e embasados em nossos referenciais teóricos, que se caracteriza como uma ação dotada de intencionalidade, meios pelos quais os docentes

elaboram estratégias visando o aprendizado dos estudantes, em um processo de colaboração mútua.

A prática pedagógica carrega consigo representações da história em que está situada, a pesquisa aponta também, que a adoção de intervenções com uso das tecnologias digitais interferiram nas atuações dos docentes da Semed/Manaus, conforme as nossas análises, após o ensino remoto, os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, mostraram-se menos resistentes às intervenções pedagógicas com uso das tecnologias, isso se deve ao fato de estarem mais familiarizados com a tecnologia no seu dia a dia na escola.

Todas essas informações coletadas, nos levaram a uma ideia central de concepção de práticas pedagógicas a partir de dois conceitos centrais: inovação educativa e autonomia docente.

Por inovação, entendemos, sustentados nos teóricos da pesquisa como Hernandez et.al (2000), dentre outros, que esta não se define com um conceito fechado, mas ocorre mediante as circunstâncias que podem acontecer em uma sala de aula, além disso, o conceito perpassa por atitudes como arriscar-se diante de possibilidades, explorar recursos diferentes que atendam a uma demanda de aprendizagem e que buscam proporcionar novas experiências para os estudantes.

Por autonomia docente, podemos concluir baseado nos autores apresentados na pesquisa como Freire (1996, 1999, 2005), que ela caminha junto aos processos inovativos, a autonomia pode acontecer a partir de uma combinação de fatores internos e externos à escola, como as políticas públicas vigentes, a relação com a comunidade, a quantidade de recursos pedagógicos disponíveis e também a remuneração dos docentes, essas são algumas interferências nos processos de autonomia dos docentes, que, em conjunto com a sua facilidade em lidar com as dinâmicas da escola, auxilia e firma seu papel de protagonista em seu fazer pedagógico.

Acerca dos dois conceitos dentro da realidade da Semed/Manaus, coletados tanto na pesquisa remota, como no grupo focal realizado presencialmente, podemos verificar que há uma solicitação dos docentes para que a autonomia seja trabalhada em sentidos mais amplos, tal qual os teóricos situam em seus debates. Sendo a inovação e autonomia frutos de acordos

internos e externos à escola, a pesquisa apontou que as demandas acerca das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos docentes, apresentadas pela Secretaria chegam prontas às escolas, não sendo ouvidas as solicitações dos docentes em suas elaborações.

Como recomendações, após os dados analisados, pensamos que seja necessário dinamizar os caminhos de escuta entre a Secretaria e os docentes, elaborar pontes que contribuam para que essa comunicação seja mais efetiva e consiga atingir um maior percentual de escolas, estratégias como essa, poderiam refletir em práticas mais conectadas com o cotidiano das escolas.

A pesquisa nos permite estabelecer pontes que vão além do estudo do ensino remoto na Semed/Manaus, nos projetando para o futuro, embasados nos capítulos III e IV, voltamos nosso olhar com essa pesquisa, para a elaboração de políticas municipais de educação que considerem as especificidades dos estudantes da Rede, bem como o incentivo ao uso das tecnologias educacionais de qualidade nas escolas, investimentos em equipamentos e formação continuada para os trabalhadores da educação, mediante o fortalecimento da Divisão de Desenvolvimento profissional do Magistério (DDPM), responsável pela formação continuada dos docentes da Rede.

Entendemos que qualquer projeto de formação continuada deve ser alinhado à materialidade do trabalho, bem como na compreensão dos docentes como seres sociais que são oriundos de uma realidade ao mesmo tempo em que atuam como construtores de outras.

A Semed/Manaus com sua dimensão e grande número de escolas necessita de meios para que educação alcance melhores patamares em qualidade formativa e de docentes, adequação das instalações das escolas, e melhores condições de aprendizagem para os estudantes, temos potencial para alcançar isso. Todos essas respostas dissertadas nessas considerações são fatores que interferem nas práticas pedagógicas dos docentes da Semed/Manaus, a dinâmica do ensino remoto reforça a nossa tese de que a escola nunca foi alheia ao seus arredores, e as práticas são reflexos do momento histórico que se vive, e podem sofrer alterações a qualquer momento, enxergamos isso de uma maneira saudável, pois cada sociedade reflete aquilo que vive.

Vivenciamos algumas lições com o ensino remoto, e podemos

incorporá-las daqui pra frente, respeitando a autonomia, protagonismo e processos de inovação de docentes, estudantes e comunidade, entretanto, entendemos que o fortalecimento dessa tríade não é tarefa instantânea e pode acontecer a médio e longo prazo, mas o primeiro passo precisa ser dado, e cremos que já foi dado pelos docentes, e há uma palavra-chave fundamental para esse primeiro passo: cooperação.

Para além das vivências destacadas no ensino remoto, a realização do grupo focal serviu para a pesquisa apresentar as experiências adquiridas pelos docentes a partir do vivido e apontar prospecções para o futuro da docência a partir do presente, onde a Semed/Manaus já está com o ensino presencial funcionando.

Este grupo focal demonstrou a capacidade reflexiva dos docentes, apontando que a docência não pode mais ser encarada como uma atividade descontextualizada, mas é uma profissão dinâmica e caminha com a história, além da intencionalidade, a prática pedagógica, a inovação educativa e a autonomia docente, caminham lado a lado com o que acontece externo à escola.

Reforçando o que dizem os teóricos Garcia et.al (2020); Diniz-Pereira (2022) e Nóvoa nesta pesquisa, a inovação, e autonomia se entrelaçam e são conceitos pertinentes e mutáveis, independente da modalidade de ensino, precisando ser trabalhada na área educacional de maneira mais crítica.

A autonomia, inovação e práticas pedagógicas se conectam com palavras importantes como a colaboração, cooperação e diálogo, quanto aos docentes, os consideramos responsáveis pelas melhores respostas ao momento epidêmico e as circunstâncias advindas do ensino remoto, os mesmos demonstraram atitudes audazes e corajosas para enfrentar um inimigo invisível e que afetou diretamente seu trabalho, emocionalmente e estrategicamente, sendo necessário uma flexibilidade emocional e técnica vista em poucas profissões.

O entrelaçamento dos conceitos abordados no capítulo IV, prática pedagógica, inovação educativa e autonomia docente, assim como os desdobramentos da formação continuada para os docentes dos anos iniciais, desenharam o percurso para a elaboração do produto educacional (capítulo V) em formato de curso online, aplicado e validado pelos atores centrais desse

estudo, os docentes dos anos iniciais da Semed/Manaus.

A pesquisa apontou que a Semed/Manaus pode adotar novas abordagens em suas formações continuadas, pois houve boa aceitação entre o público que realizou o curso e as tendências indicam que os processos formativos podem incluir novos recursos que ainda não são explorados pela Secretaria em seu cotidiano, assim como as práticas foram ressignificadas, os processos formativos também devem passar por reformulações constantemente e acompanhar as mudanças sociais e educacionais.

A formação continuada de docentes atua como um fio condutor que liga os conceitos chave desta pesquisa e do produto educacional, a partir das reflexões apresentadas pelos teóricos no decorrer do texto como Gadotti (2008), Demo (2002), Imbernón (2010) e Nóvoa (2017) que esse processo é um momento, especialmente de construção reflexiva entre docentes, o entrelaçamento de experiências dos personagens deve promover a ressignificação da função docente.

Portanto, para nós, a formação é um momento conduzido de forma a levar os docentes a aprenderem a partir de suas próprias experiências, e na troca, no diálogo, permitir a descoberta, revisão e reconstrução de sua prática pedagógica.

O produto educacional foi desenhado e pensado no decorrer de todas as etapas da pesquisa, a partir da contribuição de cada docente nas aplicações chegamos a um produto final que atende a uma demanda e pode ser utilizado mediante os objetivos dos formadores ou do docente que opta por fazê-lo de forma autônoma.

Diante do exposto, podemos concluir que essas configurações impostas pela pandemia influenciaram e constituíram diversos sentidos para o trabalho docente, como seres sociais e históricos temos a tendência a assumir muitos riscos que fogem ao nosso controle, com os docentes não foi diferente, para além desse movimento, a busca por melhores condições de trabalho tem que passar por uma análise reflexiva da atividade docente.

Uma práxis criativa, inovadora e autônoma, passa por um caminho que leve a emancipação em seus amplos sentidos, como Freire (2015) reforça em seus escritos, o ensino precisa ser carregado de sentido a cada instante que o fazemos.

Conforme exposto em algumas passagens este estudo aconteceu em diferentes momentos da educação, ensino remoto, híbrido e presencial, portanto aponta perspectivas que foram inseridas em momentos passados para construção de cenários futuros, entretanto, consolida também discussões que já são conhecidas e que permanecem relevantes, citamos os conceitos de autonomia, inovação e práticas pedagógicas, que seguem sendo objetos de estudos futuros de pesquisadores.

Resgatamos a indagação central desta pesquisa: Qual a interferência do ensino remoto nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Manaus do Ensino Fundamental I? Dentro das exposições elencadas no decorrer da pesquisa, e nesta conclusão, entendemos que a pergunta foi respondida com evidências e rigor da pesquisa acadêmica apresentada. O ensino remoto foi uma experiência marcante para os docentes, e para a educação como um todo, dentro da Semed/Manaus as práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais passaram por mudanças processuais e significativas que reverberam até os dias atuais, com prospecções para o futuro que podem ser vista hoje, no presente, seja com a melhor aceitação das tecnologias digitais, maior apropriação dos conceitos de inovação e autonomia, ou como nosso produto sugere, novas oportunidades de se formar com recursos tecnológicos online.

Pensamos que a pesquisa contribuiu para o surgimento de novos debates dentro do campo de ensino tecnológico, práticas pedagógicas e formação de docentes dos anos iniciais, apontamos como contribuições e abertura para futuras pesquisas, acerca dos conceitos supracitados para docentes dos anos finais, comunidades ribeirinhas, em outras realidades escolares diversas pelo Brasil.

Assim como a educação carrega consigo características do tempo histórico situado, os conceitos trabalhados nesta pesquisa não são estanques e futuramente podem revelar novas abordagens e conhecimentos construídos, dada a magnitude do tema e das implicações do seu estudo em diversas partes do Brasil.

Por fim, pensamos que a pesquisa nos revelou o poder do imponderável, do imprevisível, colocou em xeque aquilo que pensamos já saber sobre educação, o que prevemos que pode dar certo e o que pode dar errado,

precisamos ser eternos aprendizes, ser educador é estar atento às tendências que se mostram em práticas pedagógicas, e, acima de tudo, ter a mente livre para inovar.

Tomara que não precisemos de outra situação extrema como a pandemia de Covid-19 para rever algumas práticas que sobreviveram a esse momento, mas não dá para prever.

Referências

Documentos oficiais

AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Amazonense** Educação é a base. Disponível em:

<http://www.amazonas.am.gov.br/2019/10/referencial-curricular-amazonense-e-aprovado-com-diretrizes-da-nova-bncc/> Acesso em: 05 jan.2022

BRASIL. Portaria N. 343. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.53 , p. 39, 18 mar. 2020a.

_____. Decreto 10.282 de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília , n.53 , p. 39, 18 mar. 2020b.

_____, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724#:~:text=1%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20disp%C3%B5e.%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)%2C%20constante%20do.2020c](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724#:~:text=1%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20disp%C3%B5e.%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)%2C%20constante%20do.2020c). Acesso em 01 mai. 2022.

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: em 06 fev. 2020

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise em Saúde e Doenças não Transmissíveis. **Guia de vigilância epidemiológica Emergência de saúde pública de Importância nacional pela Doença pelo coronavírus 2019 – covid-19**[recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Primeira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 05 jan 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Segunda Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> > .Acesso em:05 jan 2022.

MANAUS. Portaria N. 0356/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4799 , p. 24, 16 mar. 2020a.

_____. Portaria N. 0356/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4799 , p. 24, 16 mar. 2020b.

_____. RESOLUÇÃO N. 038/CME/2015 APROVA o REGIMENTO GERAL DAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XVII, n.3852 , p. 01, 18 mar 2020c

_____. Portaria N. 0338/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4803 , p. 15, 20 mar. 2020d.

_____. Portaria N. 0380/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4810 , p. 18, 31 mar. 2020e.

_____. Portaria N. 0380/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4810 , p. 18, 31 mar. 2020f.

_____. **Lei n.º No 2.595, DE 31 de março de 2020. INSTITUI o Programa Nossa Merenda, no âmbito do município de Manaus, como medida emergencial de enfrentamento à pandemia da COVID-19, e dá outras providências.** **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4810 , p. 02, 31 mar. 2020g.

_____. Decreto n.º N. 4.806, de 1 de abril de 2020, RECOMENDA, em caráter temporário, no âmbito do Município de Manaus, a utilização de máscaras pela população como meio de prevenção ao novo coronavírus (COVID-19), e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4819 , p. 01, 14 abr. 2020h.

_____. Portaria N. 0427/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4832 , p. 13, 05 mai. 2020i.

_____. NOTA TÉCNICA No 03/2020 – DAP/SUBGS/SEMSA Utilização de Máscara em crianças, considerando a progressão da pandemia pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), visando manter as medidas de prevenção, assistência e vigilância em saúde na rede Municipal de Saúde de Manaus. Disponível em:

<<https://semsa.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/NOTA-TECNICA-N.-03-20-M%C3%81SCARA-EM-CRIAN%C3%87AS-COVID.pdf>> , 2020j. Acesso em: 05 jan 2021.

_____. Portaria N. 0427/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4832 , p. 13, 05 mai. 2020k.

_____. Decreto n.º N. 4.836, de 29 de maio de 2020, PRORROGA o prazo do regime excepcional de teletrabalho aos agentes públicos no âmbito da Administração Pública Municipal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4851 , p. 01, 29 mai. 2020l.

_____. **Lei n.º 2.643, de 30 de julho de 2020. DISPÕE sobre a obrigatoriedade do uso de máscara de proteção no município de Manaus e dá outras providências.** **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4893 , p. 01, 14 jul. 2020m.

_____. Plano municipal de operacionalização da vacinação contra a covid-19. Disponível em:

<<https://semsa.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/PROPOSTA-COVID-181220-versa%CC%83o-1.1-1.pdf>> 2020n Acesso em: 07 jan 2021.

_____. **Lei n.º 2.733, de 16 de março de 2021. INSTITUI o Programa Auxílio Conectividade no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Semed), com a finalidade de proporcionar aos profissionais da educação, em efetivo exercício, ajuda financeira para contratação de serviços de dados e internet.** Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM, a. XXII n.5055 , p. 01, 16 mar. 2021a.

_____. Decreto n.º N. 5.061, de 15 de abril de 2021, REGULAMENTA a Lei no 2.733, de 16 de março de 2021, que instituiu o Programa Auxílio Conectividade, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, com a finalidade de proporcionar aos profissionais da educação, em efetivo exercício, ajuda financeira para contratação de serviços de dados e internet. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.5076 , p. 01, 15 abr. 2021b.

_____. **Informativo Semed abril 2021.** Disponível em:
<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/INFORMATIVO_2021_AB_R.pdf> Acesso em 02, jan 2021.

_____. Plano de Contingência Municipal para Infecção Humana pelo novo Coronavírus (Covid-19). Disponível em:
<<https://semsa.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/PLANO-DE-CONTINGENCIA-A-COVID-19-2021.pdf>> Acesso em: 05 ago 2021c.

_____. Decreto n.º N. 5.080, de 10 de maio de 2021, CRIA o Grupo de Trabalho Intersetorial – GTI Municipal para definição de Ações de Prevenção e Controle da Covid-19, na Rede Municipal de Ensino de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.5094, p. 01, 10 mai. 2021f.

_____. **Informativo Semed maio 2021.** Disponível em:
<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/INFORMATIVO-285-X-38-c_m_2021_MAIIO-OK.pdf> Acesso em 02, jan 2021g.

_____. **Informativo Semed junho 2021.** Disponível em:
<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/INFORMATIVO-285-X-38-c_m_2021_JUNHO_01-OK.pdf> Acesso em 02, jan 2021h.

_____. **Informativo Semed julho 2021.** Disponível em:
<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/INFORMATIVO-285-X-38-c_m_2021_JULHO-OK.pdf> Acesso em 02, jan 2021i.

_____. **Informativo Semed agosto 2021.** Disponível em:
<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/INFORMATIVO-285-X-38-c_m_2021_AGOSTO-ok.pdf> Acesso em 02, jan 2021j.

_____. **Lei n.º 2.000, de 24 de junho de 2015. APROVA o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências.** Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM, a. XVI, n.3674 , p. 01, 24 jun. 2015.

_____. Covid-19: Guia orientador para prevenção e controle na rede municipal de Manaus. Disponível

em:

<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/GUIA-ORIENTADOR_A4_GACPE_SEMED-2021.pdf> Acesso em: 07 jan 2021.

_____. **RESOLUÇÃO N. 038/CME/2015 APROVA o REGIMENTO GERAL DAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS. Diário Oficial do Município de Manaus,** Manaus, AM, a. XVII, n.3852 , p. 01, 18 mar.

_____. **RESOLUÇÃO N. 005/CME/2016** Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus a partir do regime instituído pela Lei No 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. **Diário Oficial do Município de Manaus,** Manaus, AM, a. XVII, n.3906 , p. 15, 10 jun. 2016.

Bibliografias consultadas

ABREU, Alexandre. Rede municipal lança campanha para auxiliar alunos sem acesso ao 'Aula em Casa'. **SEMED.** 2020. Disponível

em:

<<https://semed.manaus.am.gov.br/rede-municipal-lanca-campanha-para-auxiliar-alunos-sem-acesso-ao-aula-em-casa/>>. Acesso em: 31 dez 2021.

_____, Alexandre. Prefeitura irá adotar ações de segurança para o retorno às aulas. **Prefeitura de Manaus.** 2021. Disponível em:

<

<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-ira-adotar-acoes-de-seguranca-para-o-retor-no-as-aulas>>. Acesso em: 25, jan 2022.

_____, Marise Jeudy Moura de. **O diálogo da educação física com a Educação Ambiental na educação infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil** : diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança São Paulo : Moderna, 2016.

_____, Fernando Luiz **Desafios da profissão docente** : experiência internacional e o caso brasileiro / Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto ; [organização Instituto Península, Instituto Ayrton Senna]. – São Paulo : Moderna, 2021.

ALECRIM, Bruno Bufuman; MENDES, Isabella Marcela Teixeira Laborda; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. A tecnização e suas contribuições para o ensino tecnológico. In: II Simpósio Processos Civilizadores na PanAmazônia, 09,10,11 de junho 2021. Manaus. **Anais 2021.** Manaus:UFAM. 2021. p.1-8.

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de

construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 7, p. 3061-3068, 2011. Disponível

em:

<<https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?lang=pt>>. Acesso em: 09 out. 2024.

ALVES, Elaine Jesus et al. FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS PANDEMIA: OS PROFESSORES COMO PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO REMOTA NO BRASIL. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 14-30, 2022.

AMARAL, JMA et al. Representações sociais de professores do ensino médio sobre os conceitos de ensino híbrido e ensino remoto. **Anais eletrônicos do VI CONAPESC...** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Aprendizagem do adulto professor**: Edições Loyola, 2006.

ANDRADE, Tatiane Sabino da Silva de. **A importância da divulgação científica em processos formativos de professores no ensino tecnológico. (2016)**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/78>> Acesso em 16.set.2021.

ANECLETO, Úrsula C. Formação de professores e ação educativa na era da cultura digital: algumas reflexões. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 08, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i08.477.

Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/477>. Acesso em: 16 set. 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível

em:

<<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>>. Acesso em: 05 jan. 2022. doi:<https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>.

ANTUNES, Denise Delpiaz.; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40, 29 maio 2018.

AULA EM CASA. Disponível em: <<http://www.aulaemcasa.am.gov.br/>>. Acesso em: 08 jan.2022

ÁVILA, Gabriel da Costa. **Epistemologia em conflito**: uma contribuição à história das Guerras da Ciência. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido–personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAGETTI, Sabrina e cols. **Produsage e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

BASTOS, Maria Ayane Costa; GUILHERME, Adriano Pereira. O retorno às aulas híbridas em uma escola pública no Amazonas (Brasil) no período de pandemia 2020-2021: um estudo de caso sobre novos desafios docentes. **Revista Educação e Humanidades**, v. 3, n. 2, p. 191-206, 2022.

BARROSO, Denise Araújo; OLIVEIRA, Rosa Marins. DISCUTINDO O CONCEITO DE TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO TECNOLÓGICO. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 8, n. 01, 2018.

BAZZO, Walter A.; COLOMBO, Ciliana R. **Educação tecnológica contextualizada, ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro**. Revista Ensino de Engenharia da ABENGE. Brasília, v. 20, n. 1, p. 9-16, ago. 2001.

BERNAL, Lina Rosa Parra et al. Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. **Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 17, n. 1, p. 70-94, 2021.

BERNARDI, Guilherme Bardemarker. **“A palo seco” ou autonomia docente na sociedade neoliberal: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre (2017-2020)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa; Significados e a Razão que a Sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, ano 1, n.1, p. 7-26. 2005. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/7>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAETANO, Saul Silva. **Professores enquanto atores na rede social de elaboração dos currículos do ensino tecnológico de telecomunicações**. 2011. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, SC, 2011.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A. O. C. (2010). **A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. [Dissertação Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

_____, A. P. Educação e inovação. **Millenium**, nº 6, março de 2007. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm Acessado em janeiro de 2020.

CHAGAS, Ariana et al. O conceito de tecnologia: pressupostos de valores culturais refletidos nas práticas educacionais. In: **Congresso Nacional de Educação. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**. Curitiba: Champagnat. 2008. p. 4323-4335

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Atenção Escolas! O Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovado em 2019, atualize seus documentos dentro do prazo**. Disponível

em:

<<http://www.cee.am.gov.br/?p=1649>>Acesso: 30 dez, 2021.

CONTRERAS, Malena; COLMENARES, Adrián Filiberto Contreras. Prática pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos.

Heurística: Revista digital de historia de la educación, n. 15, p. 17, 2012.

_____, José. **Autonomia de professores**.; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela ;revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. -São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Robson Vinicius; ALTOÉ, Renan Oliveira. Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós-graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em Movimento. In: Amazônia - **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.17, n. 39, 2021. P. 253-270. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8240620> >. Acesso em: 28 out. 2025.

CORRÊIA, Maíra Baumgarten. Tecnologia. Inc: CATTANI, Antonio D. (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes: Editora da Universidade/UFRS, 1999.

Covid-19. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em:

<<https://www.volp-acl.pt/index.php/item/covid-19>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto.

Tradução: Márgda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE MACEDO SANTOS, Vinício. A FORMAÇÃO DE FORMADORES: QUE FORMAÇÃO É

ESSA?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18, p. 61-64, 2005.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 71-88.

_____, Pedro. Educação Hoje - "**Novas**" **Tecnologias, Pressões e Oportunidades** . São Paulo: Grupo GEN, 2009. 9788522465934. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522465934/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

DELESPOSTE, Tatiana; SÁ, Lauro Chagas. Reflexões a partir de um produto educacional sobre Educação Financeira para o Mundo do Trabalho. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 29, n. 82, p. 01-13, jan./mar. 2024. DOI: 10.37001/emr.v29i82.3715.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO. **DDPM**.

Gerência

de

Tecnologia

Educacional.

Disponível

em:

<<https://ddpm.manaus.am.gov.br/gerencia-de-tecnologia-educacional/>>. Acesso em: 01, jan. de 2022.

DA COSTA SANTOS, Maria Aparecida. A Prática Docente: Reflexão acerca do ato de ensinar e aprender. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 2, n. 2, p. 113-121, 2021.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações** (Campo Grande), v. 21, p. 681-683, 2020.

Dezoito escolas têm casos suspeitos ou confirmados de Covid-19 em Manaus, aponta Sinteam. **Portal G1 Amazonas**, 2021. Disponível

em:

<<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/06/21/dezoito-escolas-tem-casos-suspeito-s-ou-confirmados-de-covid-19-em-manaus-aponta-sinteam.ghtml>>. Acesso em: 03, jan 2022.

ERICLES, Andrew. Prefeitura lança programa para retorno seguro às aulas. **Prefeitura de Manaus**. 2021. Disponível

em:

<<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-se-reune-com-gestores-escolares-para-tra-tar-sobre-a-volta-das-aulas-100-presenciais/>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FANTIN, Mônica. Tecnologias como dispositivo de participação e práticas colaborativas na escola. IN: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (Orgs). **Tecnologia e educação [recurso eletrônico]**: passado, presente e o que está por vir . – Campinas, SP : NIED/UNICAMP, 2018.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.).**Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165

FERREIRA, Adriano Charles. **Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de Minorias Ativas em relação à Indisciplina Escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

_____, Debora Pazetto; DE LACERDA ABRAHÃO, Luiz Henrique. Filosofia da tecnologia. **Problemata-Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 2, p. 235-267, 2018.

_____, T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Formação Continuada de Professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FETTERMANN, Joyce; TAMARIZ, Annabell Dell Real. **Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação**. Texto Livre [online]. 2021, v. 14, n. 1 [Acessado 4 Julho 2022] , e24941. Disponível em:

<<https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24941>>. Epub 27 Jun 2022. ISSN 1983-3652. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24941>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo : Paz e terra, 1996.

2008.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes e práticas necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e Aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Escola Cidadã; 2).

GATTI, Bernardete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. **Brasília, DF: Unesco**, 2019.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GIRON, Graziela Rossetto. **Movimentos de ensinar e aprender matemática em convivência**. Tese de doutorado. Universidade de Caxias do Sul, 2019.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 20-36, 2013.

GONZAGA, Amarildo Menezes; ANIC, Cinara Calvi. A fenomenologia como pressuposto investigativo. IN: **Projetos em investigações educacionais**. GONZAGA, Amarildo Menezes (org.). Manaus: IFAM, 2019. 94 p.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2. Ed. SP: Cortez, 2011

GODOI, Katia Alexandra de et al. Tecnologia e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 263-268, 2014.

GONÇALVES, William Teixeira. O podcast como recurso pedagógico para professores de ensino religioso. Orientadora: Netilia Silva dos Anjos Seixas. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13001>. Acesso em: 07 mar.2024.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; NETO, Sérgio Candido de Gouveia. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e105720, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6i.1057. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057>. Acesso em: 30 dez. 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; ROSSI, Fernanda. A formação continuada de professores: entre o real e o'ideal'. **Pensar a prática**, p. 915-932, 2012

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127.

JUSTO, Maria Christina; REBOUÇAS, Chrissandra; SECCO, Karen. **Inovação em educação**: refletindo sobre aspectos inovadores na Educação Superior. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-POR TU GAL-296.pdf>>.s.d. Acesso em 02 ago. 2024.

KAMINSKI, Christiane. **Mediação pedagógica e mediação tecnológica na EAD: o olhar do discente**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2017.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ORDÉAS, Jean. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS MEDIADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS . **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141–152, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9872. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LIDOINO, A.C.P; SANTOS, D.M dos; REIS, G. de A. Reflexões sobre a formação

continuada de professores na contemporaneidade. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 9, pág. e19996473, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6473. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6473>. Acesso em: 7 jan. 2022.

LIMA, Sônia Maria Pereira de. **Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo, iniciação científica e pesquisa do PROEMI**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

MACHADO, Flávia Cristina; LIMA, Maria de Fátima Webber Prado. O uso da tecnologia educacional: um fazer pedagógico no cotidiano escolar. **Scientia cum Industria**, v. 5, n. 2, p. 44-50, 2017.

_____, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MAGALHÃES, Amanda Oliveira. A prática docente no ensino tecnológico. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 4, p. 117-122, 2018.

_____, Solange Martins Oliveira. Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica. **Revista Intersaberes**, vol. 13, n. 30, 2019.

MAGNO, Alexandre. Prefeitura promove oficina sobre ferramentas do Google Educação para profissionais da rede municipal de ensino. **SEMED**. 2020. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-promove-oficina-sobre-ferramentas-do-google-educacao-para-profissionais-da-rede-municipal-de-ensino/>>. Acesso em: 01, jan 2021.

MANAUS. **Informativo Semed abril 2021**. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/INFORMATIVO_2021_AB_R.pdf> Acesso em 02, jan 2021.

_____. Plano de Contingência Municipal para Infecção Humana pelo novo Coronavírus (Covid-19). Disponível em: <<https://semsa.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/PLANO-DE-CONTINGENCIA-A-COVID-19-2021.pdf>> Acesso em: 05 jan 2021c.

_____. **Informativo Semed maio 2021**. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/INFORMATIVO-285-X-38-c_m_2021_MAIO-OK.pdf> Acesso em 02, jan 2021g.

_____. **Informativo Semed junho 2021**. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/INFORMATIVO-285-X-38-c_m_2021_JUNHO_01-OK.pdf> Acesso em 02, jan 2021h.

_____. **Informativo Semed julho 2021**. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/INFORMATIVO-285-X-38-c_m_2021_JULHO-OK.pdf> Acesso em 02, jan 2021i.

[8-c m_2021_JULHO-OK.pdf](#) > Acesso em 02, jan 2021i.

_____. **Informativo Semed agosto 2021.** Disponível em:

<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/INFORMATIVO-285-X-3-8-c_m_2021_AGOSTO-ok.pdf> Acesso em 02, jan 2021j.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Podcast, participação social e desenvolvimento.** Educação em Revista, 2016, 32: 307-335

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Caderno de formação: introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 112p. (Pedagogia/Prograd). Disponível

em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337929/1/caderno-formacao-pedagogia_1.pdf

. Acesso em: 23 abr 2023.

LO BIANCO, Vittorio Leandro Oliveira. **Direito à educação:** um estudo sobre o consórcio Cederj nas políticas públicas fluminenses. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

MANFREDO, Elizabeth Cardoso Gerhardt; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Saberes nas histórias de vida e na prática de formadores de professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 16, n. 36, p. 66-81, jul. 2020. ISSN 2317-5125. Disponível

em:

<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7291>>. Acesso em: 21 jan. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v16i36.7291>

MARINHO, Érica. Prefeitura se reúne com gestores escolares para tratar sobre a volta das aulas 100% presenciais. **Prefeitura de Manaus.** 2021. Disponível em: <<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-se-reune-com-gestores-escolares-par-a-tra-tar-sobre-a-volta-das-aulas-100-presenciais/>>. Acesso em: 02, jan 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/handle/11441/29247>> Acesso em 02 mai 2022.

MATOS, Daniel Abud Seabra. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. Estudos em avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 59, p. 298- 324, 2014. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2750>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MELLO, Andrelisa Goulart de et al. **Políticas curriculares: conhecimento em diáspora.** 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

_____, Maurice. Fenomenologia da percepção; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo : Martins Fontes, 1999

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

_____. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, 114 (Nov.), 225-233.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2003.

MONTEIRO, Sandra; ARRUDA, Andréa. Imunização de trabalhadores de educação inicia nesta quarta-feira. **Prefeitura de Manaus**. 2021. Disponível em:

<<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/vacinacao-de-trabalhadores-de-educacao-inicia-nesta-quarta-feira/>>. Acesso em: 02, jan 2021.

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 191-211, 2003.

_____, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. 9786586074192. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

_____, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAN, José Manuel. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.

_____. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6.ed.Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Porto Alegre: Penso, 2018

MOREIRA, W. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, Lorena, ano 1, n. 1, 2º sem. 2004.

MOURÃO, Andreza Bastos. **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas na educação profissional e tecnológica: conceitos e aplicação**/ Andreza Bastos Mourão; Organizadoras: Danielle Pompeu Noronha Pontes, Ingrid Sammyne Gadelha Figueiredo e Joelma Monteiro de Carvalho. – Manaus (AM): Editora UEA, 2022.

MUNHOZ, Antonio S. **Tecnologia educacional**. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 978-85-472-0095-4. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-472-0095-4/>. Acesso em: 12

jun. 2022.

NALIN, Jaime Antônio. **A educação superior na formação do professor em exercício na educação básica pública: um estudo de caso do benefício do Prouni.** 2018. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade LA SALLE, Canoas-RS.

NASCIMENTO, Eliana. Escolas da rede municipal de Manaus retomam as aulas e voltam a receber alunos. **G1 Amazonas.** 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/31/escolas-municipais-de-manaus-reto-mam-aulas.ghtml>>. Acesso em: 02, jan 2021.

_____, Erlande D. Ávila D. Ávila; DE SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro; DE OLIVEIRA, Silmar Antonio Buchner. Reflexões sobre a mudança de paradigmas no ensino tecnológico. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 4, n. 07, 2018

NEDER, Ricardo Toledo. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Brasília: Editora da UNB, 2013

NETO, Joaquim Maria Ferreira Antunes. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?. **Prospectus (ISSN: 2674-8576)**, v. 2, n. 1, 2020.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, v. 2, p. 357-372, 2016.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: CATANI, Denise B.; BASTOS, Maria Helena C. **Educação em revista: imprensa periódica e a História da Educação.** São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

_____, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>> Acesso em 02 mai 2022.

_____, Antonio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. Rev. Bras. Educ., 2022 27, 2022.

OLIARI, Gilberto et al. **Ofício de professor/a: artesanias da relação pedagógica escolar.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

ORELLANA, Jesem Douglas Yamall et al. Explosão da mortalidade no epicentro amazônico da epidemia de COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de; ALENCAR, Simône de Oliveira. Educação Básica no estado do Amazonas em tempos da pandemia do covid-19. **Seminários Regionais da ANPAE.** 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/INFORMATIVO/docs/Artigo1-4.pdf>.

Acesso em: 01 jan. 2022.

_____, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 5, pág. 1-13, 2008. <https://doi.org/10.5216/rir.v2i5.510>

_____, Antônio Ricardo Fagundes de. **Projeto Aroeira-uma experiência teatral no Oeste Baiano**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2017. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 8 out. 2023.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

Parceria entre Município e Estado amplia as séries atendidas no programa 'Aula em Casa.

Prefeitura de Manaus, 2020. Disponível em:

<<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/parceria-municipio-estado-aula-em-casa/>>. Acesso em: 01 jan. 2022.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 09, n. 27, p. 351-361, ago. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jul. 2024

PETRY, Paulo Padilla. O papel dos colegas na construção da identidade docente. IN: GIL, Juana M S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016. 9788584290895. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290895/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Aprendizagem do adulto professor. IN: ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Aprendizagem do adulto professor**: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In

_____(org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

PROCÓPIO, Elizabete Ramalho. **Tecnologias e Formação de Professores: Implicações da Educação a Distância**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

QUEIROZ, Carol. Aulas da rede municipal de Manaus retornam 100% presenciais no dia 23 de agosto. **CNN Brasil**. 2021. Disponível em:

<<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aulas-da-rede-municipal-de-manaus-retornam-100-p-resenciais-no-dia-23-de-agosto/>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

PORTAL G1 AMAZONAS. **Retorno de aulas presenciais em escolas municipais de Manaus é adiado para 31 de maio**, 2021. Disponível em:

<
<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/13/retorno-de-aulas-presenciais-em-escolas-municipais-de-manaus-e-adiado-para-31-de-maio.ghtml>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. **Primeiras doses de vacina contra Covid-19 chegam ao Amazonas**. 2021. Disponível

em:
<<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/18/primeiras-doses-de-vacina-contracovid-19-chegam-ao-amazonas.ghtml>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RICARDO, Elio Carlos. CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 3, p. 190-208, 2020. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p190>

RODRIGUES, Janini Gomes Caldas; OLIVEIRA, Henrique Ricardo de; SCHERER, Suely. Movimentos de uso de tecnologias digitais em uma escola pública. **Revista Brasileira de**

Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 114-130, mai./ago. 2021.

Disponível em:<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/13050>>. Acesso em: 16 jul.

2022.

ROCHA, Karol. Covid-19:Um ano da chegada da pandemia no Amazonas. **Portal Acrítica**. 2021. Disponível

em:
<<https://www.acritica.com/channels/manaus/news/covid-19-um-ano-da-chegada-da-pandemia-no-amazonas>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

RODRIGUES, Telma; ALMEIDA, Iara; DAL FORNO, Letícia. formação de professores para uso de TDICS em sala de aula: revisão sistemática das produções brasileiras. In: **Anais do V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONEDU-Olinda (PE)** v. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. "**Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**". Jornadas sobre Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE, Universitat de Barcelona. 1990.

SANCHO, Juana María. **Tecnologias para transformar a educação** [recurso eletrônico] / Juana María Sancho, Fernando Hernández [organizadores] ; Ángel San Martín Alonso ... [et al.], autores ; tradução Valério Campos – Porto Alegre : Artmed, 2007.

SANTOS, Alzanira de Souza; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GONZAGA, Amarildo Gonzaga. Tendência dos Saberes na formação profissional do professor: um olhar a partir do ensino tecnológico. **EDUCITEC–Revista de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Tecnológica (Manaus)**, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2015.

_____, Taís Wojciechowski. **Formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica à luz do pensamento complexo**. 2019

SAVIANI, Dermeval. **CRISE ESTRUTURAL, CONJUNTURA NACIONAL, CORONAVIRUS E EDUCAÇÃO – O DESMONTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463>.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Nossa história**. Disponível em:
<<https://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 1 jan. de 2022.

SEIXAS, Marlúcia. Fiocruz Amazônia confirma reinfecção por nova variante do Sars-CoV-2.

Portal **Fiocruz**. 2021. Disponível em:

<<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-amazonia-confirma-reinfeccao-por-nova-variante-do-sars-cov-2>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

SGOBBI, Isabela Vicenzo. **Práticas pedagógicas na história da escolarização** [recurso eletrônico]: ouvindo alunos e repensando práticas/Isabela Vicenzo Sgobbi. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SILVA, Gildemarks Costa. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 94, n 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8yzpyFXhFS3bHdpCRsgGRtH/?lang=pt>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

__, José Lúcio Rodrigues da. **A inserção na vida ativa na perspectiva dos intervenientes dos cursos de educação e formação: percepção da aplicabilidade prática do ensino tecnológico**. 2013. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu.

_____, Arthur Rezende da.; MARCELINO, Valéria de Souza. . A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 114–130, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2277.

Disponível

em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SILVA, Peterson LO; COSTA, Alan R. Formação de professores de redação online? Considerações preliminares sobre plataformas disponíveis na Web. 2018.

SILVA JÚNIOR, José Ferreira da. **A (re) orientação como conhecimento profissional para a formação da habilidade de descrever segundo a teoria da assimilação por etapas de Galperin**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

SOARES, Caroline. CovacManaus 2: nova pesquisa avaliará terceira dose com vacina AstraZeneca no Amazonas. **Instituto de pesquisas clínicas Carlos Borborema**. 2022. Disponível

em:

<<https://www.ipccb.org/post/covacmanaus-2-nova-pesquisa-avaliar%C3%A1-terceira-do-se-c-om-vacina-astrazeneca-no-amazonas>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOUZA, R. B. A. de.; COSTA, M. de O.. REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE: APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POSSÍVEIS TRANSGRESSÕES.

REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e21017, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i1.11475. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/11475>. Acesso em: 30 dez. 2021.

_____, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. **Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 4, n. 6, p. 311-333, 2016.

STEMLER, Steven. A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. Practical Assessment, Research, and Evaluation, v. 9, n. 1, p. 4, 234A **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.11 234 2004. Disponível em: <<https://scholarworks.umass.edu/pare/vol9/iss1/4/>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SUAREZ, Adriana Rodrigues. **Educação, Cinema e Linguagem cinematográfica: Entrecruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de Artes Visuais**. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI; nº 73; Dezembro/2000.

_____. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TELLES, Édna de Oliveira. **Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.48.2016.tde-04112016-150828. Acesso em: 2024-07-30.

TEMPORÃO, José Gomes. O Programa Nacional de Imunizações (PNI): origens e desenvolvimento. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]**. 2003, v. 10, suppl 2 [Acessado 1 Janeiro 2022] , pp. 601-617. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000500008>>. Epub 09 Mar 2004. ISSN 1678-4758. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000500008>.

TOLEDO, Evelyn Jeniffer de Lima. **Estudo da correlação entre motivação, estilo de aprendizagem e os tipos psicológicos Junquiano**. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. - 2. ed. -São Paulo : Artesanato Educacional, 2017.

TRANCHE, Vagner Novaes. **A influência da televisão no comportamento de estudantes do ensino fundamental**: Estudo de caso em escolas da Zona Leste de São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero, sob a orientação do Professor Dr. Laurindo “Lalo” Leal Filho. São Paulo, 2008.

TREBIEN, Marlise Márcia et al. Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 13, n. 1, p. 91-102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/359>. Acesso em: 7 jan. 2022.

VACINÔMETRO MANAUS COVID-19. Disponível em: <https://vacinometro.manaus.am.gov.br/view/#> . Acesso em 2 jan. 2021.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de; OLIVEIRA, Eliane Vasconcelos. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 112-132, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1592>. Acesso em: 19 dez. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 1988. 271f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual De Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574726>. Acesso em: 27 jul. 2024.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 91–105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 27 jul. 2024.

XAVIER, Jhonatan Luan de Almeida; VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo. RECURSOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM UM PROGRAMA TELEVISIVO. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

_____; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. O ensino remoto na rede municipal de educação de Manaus: compreensão a partir de uma teórica linha do tempo. In: GOMES, Fábio Alves; SILVA, Iolete Ribeiro da; VILLAR, Valter Luciano Gonçalves. **A dimensão subjetiva do processo de escolarização**. Manaus: EDUA, 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa : como ensinar [recurso eletrônico] / Antoni Zabala ; tradução: Ernani F. da F. Rosa ; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre : Penso, 2014.**

GLOSSÁRIO

Ensino Tecnológico: Nesta pesquisa, entendida como processos de ensino realizado pelos docentes com uso de tecnologias digitais on-line ou off-line, para ensino e mediação de suas práticas pedagógicas.

Formação continuada de professores: Processo dialógico que pode ser dividido em um ou mais encontros, desde que atendam as necessidades dos docentes, sejam no conhecimento de novos recursos pedagógicos ou no trabalho com conceitos importantes para o desenvolvimento de sua profissão e criticidade diante dos contextos educativos historicamente situados.

Inovação: Ato do docente de inovar diante das possibilidades apresentadas na sua profissão, enxergando novas possibilidades no uso de determinados recursos ou criando novos a partir de ideias originais.

Autonomia docente: Resultado de uma combinação de fatores como políticas públicas, relação escola e comunidade, recursos pedagógicos, entre outros, esses fatores resultam em maior liberdade do docente em exercer seu trabalho.

Tecnologias: Nesta pesquisa, entendidas como recursos digitais, como tablets, computadores, smartphones dentre outros com uso online e offline.

Práticas pedagógicas: Ação realizada pelos docentes em seu cotidiano, caracterizada pela intencionalidade didática, elaboração de estratégias para o aprendizado dos estudantes, e na colaboração para sua sistematização.

APÊNDICES

6.1 QRcode para acesso à página inicial do Curso Inovação e autonomia na docência.



6.2 Parecer Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/IFAM

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I,

Pesquisador: JHONATAN LUAN DE ALMEIDA XAVIER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60696622.5.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.580.414

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Doutorado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como temática: “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, SEMED/AM”. A área de Concentração está dentro dos processos e produtos para o ensino tecnológico e a linha de pesquisa, segue os processos para a eficácia na formação de professores e no trabalho pedagógico em contextos de ensino tecnológico. Os procedimentos metodológicos propostos são de natureza qualitativa, que procura compreender os percursos que nortearam a sistematização de práticas pedagógicas dos professores (as) no período do ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Manaus. Como proposta metodológica para alcançar os objetivos, apresenta a abordagem qualitativa, com professores e gestores que atuaram na administração da rede pública de ensino da rede municipal de Manaus. As coletas de dados ocorrerão durante o período estipulado do curso de doutoramento proposto pelo programa. Quanto aos procedimentos técnicos realizaremos a pesquisa bibliográfica e documental, correspondentes ao ensino remoto durante o período estipulado entre 2020 e 2021. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas e entrevistas. Os resultados serão analisados a partir da técnica Análise de Conteúdo e posteriormente serão submetidos à plataforma de software Nvivo 12 pró.

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br