



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
CAMPUS MANAUS CENTRO**



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRESENCIAIS DO ENSINO
MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA**

**Manaus-AM
2026**

IZIS RACHEL FREITAS MACIEL

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRESENCIAIS DO
ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM - *Campus* Manaus Centro – CMC, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

**Manaus-AM
2026**

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

M152f Maciel, Izis Rachel Freitas.

Formação continuada de professores presenciais do ensino médio presencial com mediação tecnológica / Izis Rachel Freitas Maciel. – Manaus, 2026.

119 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2026.

Orientadora: Profª. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

1. Formação continuada de professores. 2. Ensino presencial – ensino médio. 3. Mediação tecnológica. I. Azevedo, Rosa Oliveira Marins. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.71


IZIS RACHEL FREITAS MACIEL

“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRESENCIAIS DO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA”


Dissertação apresentada ao Mestrado 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 Mestra em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 12 de março de 2026.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO**
Data: 14/03/2026 01:05:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo (Presidente/Orientadora, IFAM)
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO**
Data: 16/03/2026 09:13:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Rutimar de Jesus Belizario (Membro Interno, IFAM)
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 **IRLANE MAIA DE OLIVEIRA**
Data: 15/03/2026 18:07:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira (Membro Externo, UFAM)
Universidade Federal do Amazonas

À minha família, especialmente Fredson, Daniel, Gabriel e Anelízia, cujas existências me enchem dos melhores sentimentos.

À Alcilene Dias, amiga querida, que esteve comigo nas primeiras linhas que tracei para pleitear o mestrado.

E, finalmente, aos professores presenciais do EPMT, pelos quais tenho profunda admiração e respeito profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e pela oportunidade de cursar a pós-graduação no programa que tanto admiro.

À minha família – mamãe e vovó – pelo zelo e pelas incontáveis vezes em que seus joelhos se dobraram em oração pelo meu êxito. Às minhas irmãs Keite e Alana, por estarem sempre comigo; à tia Irani, e sua família, que me acolheram em sua casa e me fizeram sentir amada durante meus deslocamentos para estudar; aos meus filhos, pela compreensão quanto às minhas ausências; à dona Rainha, Suh e Nanda por todo o acolhimento; e ao meu amado Fredson: obrigada por tudo, por tanto e por sempre.

Aos meus colegas de trabalho da SEDUC CRE-ITA, dos setores CAAD e EPMT: Alcilene, Nil, Rose, Manoel, Edimar e Eder que sempre apoiaram esta jornada.

Aos colegas do PPGET/IFAM, turma 2023, em especial Ana Lírcia, Jorge e Virginia, “comissão da fofoca”, grupo que surgiu pela necessidade de um crédito e permaneceu pela escuta; minha querida Laura, por literalmente me conduzir no trajeto para o prédio do IFAM; e Aldemira, “irmã mais velha” de orientação, sempre solícita durante toda essa jornada.

Aos professores do PPGET/IFAM, cujo empenho em nossa formação se manifestou em cada detalhe, sempre colaborativos com nossas dúvidas, curiosidades e dificuldades.

Aos professores que colaboraram com o andamento da pesquisa: à Profa. Dra. Romy Cabral, à Profa. Dra. Rutimar Belizário e à Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira, pelas valiosas colaborações desde o Seminário de Projetos, Qualificação, até a Defesa. Obrigada.

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo, cuja sabedoria e acolhimento transcenderam o âmbito acadêmico, mostrando caminhos quando eu não conseguia enxergar e acreditando no meu sucesso quando eu mesma duvidava. Sua presença e apoio tornaram a distância física um mero detalhe. Obrigada por tanto, “profinha”!

Agradeço aos professores e colegas do GEPROFET, que, em nossas reuniões mensais, compartilharam os desafios e as experiências vivenciadas, tornando nosso caminho mais leve graças ao seu espírito colaborativo e à solicitude uns para com os outros.

Agradeço também à SEDUC, que anuiu a pesquisa. Por fim, manifesto meu sincero agradecimento aos professores presenciais participantes da pesquisa, que me confiaram um bem inestimável: a oportunidade de testemunhar suas práticas, evidenciando um compromisso profundo com a educação de qualidade, mesmo diante das adversidades que permeiam o cenário educacional.

[...] existem lugares que precisam ser vistos. Talvez ninguém nunca vá até lá nem valorize esses lugares nem se dê o trabalho de pensar o quanto são importantes, mas talvez até o menor deles tenha algum significado. Se não tiverem pros outros, talvez tenham pra gente. No mínimo, quando a gente for embora, saberemos que pelo menos os visitamos. Então vamos. Vamos até lá. Vamos fazer alguma coisa.

(Jennifer Niven)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender em que aspectos uma proposta formativa, que trata da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, atua na formação continuada de professores presenciais do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT). Para atingir esse objetivo, foram traçados quatro objetivos específicos: i) discutir a formação de professores do EMPMT e a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem; ii) desenvolver uma proposta formativa com professores presenciais do EMPMT pautada na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem; iii) analisar as contribuições da proposta formativa desenvolvida para prática dos professores presenciais do EMPMT; iv) sistematizar a proposta formativa, produto educacional da pesquisa. Sustenta-se teoricamente em Kenski (2012), para abordar tecnologias na educação; Moran (2006), para discutir mediação pedagógica; Tardif (2014), Imbernón (2011) e Gatti (2019), para tratar da formação de professores; Freire e Faundz (1985), Chin (2004), Chiaro e Leitão (2005) e Wiggins e McTighe (2019), para tratar da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem. É uma pesquisa qualitativa, pelo método da pesquisa-ação, com base em Tripp (2005), para a elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta formativa, produto educacional desta pesquisa. Teve como participantes sete professores presenciais do EMPMT, da Escola Municipal Luíza Mendes, em Itacoatiara. Para a produção de dados, elegeram-se como técnica e como instrumentos, respectivamente, a observação participante e a roda de conversa; diário de campo e gravação em áudio e vídeo. Os dados construídos foram analisados pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016) e Moraes (2020), em três momentos: unitarização, categorização e metatexto. Os resultados da pesquisa evidenciaram contribuições significativas para o desenvolvimento de mudanças na maneira como os professores presenciais do EMPMT olham para sua própria docência, fortalecendo sua atuação como mediadores pedagógicos e não apenas como executores de um planejamento prescrito. A experiência revelou que a pergunta, ao ser utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem, promoveu a reflexão crítica dos professores sobre si mesmos e sobre a própria prática, revelando tensões e contradições presentes no exercício da mediação pedagógica. Além disso, estimulou aprendizagens e fortaleceu práticas autônomas de professores presenciais, possibilitando que se percebessem como sujeitos capazes de elaborar intervenções significativas, mesmo em um contexto institucional marcado por limitações estruturais e pela invisibilidade profissional. O Produto Educacional da pesquisa, intitulado “Perguntar para que, por que, como? — Proposta formativa para professores presenciais do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica”, visa colaborar com a formação continuada de professores presenciais, oferecendo orientações teórico-práticas para o uso da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão, o diálogo e a construção da autonomia docente.

Palavras-chave: formação continuada de professores; ensino presencial com mediação tecnológica; pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem; produto educacional.

ABSTRAT

This research aims to understand in which aspects a training proposal (or program), which addresses the question as a teaching-learning strategy, acts in the continuing education of in-person teachers of In-Person High School with Technological Mediation (EMPMT). To achieve this objective, four specific objectives were outlined: i) to discuss the training of EMPMT teachers and the question as a teaching-learning strategy; ii) to develop a training proposal with in-person EMPMT teachers based on the question as a teaching-learning strategy; iii) to analyze the contributions of the developed training proposal for the practice of in-person EMPMT teachers; iv) to systematize the training proposal, the educational product of the research. It is theoretically supported by Kenski (2010, 2012), to address technologies in education; Moran (2006), to discuss pedagogical mediation; Tardif (2014), Imbernón (2011), and Gatti (2019), to address teacher training; Freire and Faundz (1985), Chin (2004), Chiaro and Leitão (2005), and Wiggins and McTighe (2019), to address the question as a teaching-learning strategy. It is a qualitative research, using the action-research method, based on Tripp (2005), for the elaboration, development, and evaluation of the training proposal, the educational product of this research. Participants were seven face-to-face EMPMT teachers from the Luíza Mendes Municipal School, in Itacoatiara. For data production, the technique and instruments chosen were, respectively, participant observation and conversational circle (roda de conversa); field diary and audio and video recording. The constructed data were analyzed using the methodology of Discursive Textual Analysis (ATD), according to Moraes and Galiazzi (2016), Moraes (2020), in three moments: unitarization, categorization, and metatext. The research results evidenced significant contributions to the development of changes in the way face-to-face EMPMT teachers view their own teaching, strengthening their role as pedagogical mediators and not just as executors of a prescribed planning. The experience revealed that the question, when used as a teaching-learning strategy, promoted the teachers' critical reflection about themselves and their own practice, revealing tensions and contradictions present in the exercise of pedagogical mediation. Furthermore, it stimulated learning and strengthened the autonomous practices of the Face-to-face teacher, enabling them to perceive capable of elaborating significant interventions, even in an institutional context marked by structural limitations and professional invisibility. The educational product of the research, entitled "Asking What for, Why, and How? — Training Proposal for In-Person Teachers of In-Person Teaching with Technological Mediation", aims to collaborate with the continuing education of teachers, offering theoretical-practical guidelines for the use of the question as a teaching-learning strategy, promoting reflection, dialogue, and the construction of teaching autonomy.

Keywords: continuing education in-person teachers; face-to-face teaching with technological mediation; questioning as teaching-learning strategies; educational product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais marcos do ensino com mediação tecnológica no Amazonas	22
Figura 2: Organograma do CEMEAM	23
Figura 3: Esquema da transmissão das aulas no EPMT	24
Figura 4: Pressupostos metodológicos do EMPMT	25
Figura 5: Programação diária das aulas no EMPMT	26
Figura 6: Categorização dos resultados na análise	31
Figura 7: Exemplo de perguntas tópicas e abrangentes.....	43
Figura 8: Mapa de Itacoatiara marcando zona urbana e rural	47
Figura 9: Trajeto até o local de pesquisa	50
Figura 10: Escola Municipal Professora Luiza Mendes.....	51
Figura 11: Fases da pesquisa-ação	53
Figura 12: Professores dialogando sobre as dificuldades de sair das comunidades.....	55
Figura 13: Momento do diagnóstico.....	59
Figura 14: Passos da proposta formativa.....	63
Figura 15: Síntese do primeiro encontro de implementação	66
Figura 16: Orientações para a atividade autônoma	68
Figura 17: Resumo do segundo encontro de implementação.....	69
Figura 18: Orientações para a etapa de atividade autônomo	73
Figura 19: Resumo do terceiro encontro de implementação	74
Figura 20: Reunião com a gerente da GEMTEC.....	76
Figura 21: Desenvolvimento das fases da ATD	79
Figura 22: Capa e contracapa do produto educacional.....	99
Figura 23: Estrutura do produto educacional	100
Figura 24: Organização da parte I do PE.....	101
Figura 25: Organização da parte II do PE	102
Figura 26: Estrutura geral da proposta formativa.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de turmas de EPMT da UEA, no ano de 2023	19
Quadro 2: Resultados da busca por descritores e repositório.....	29
Quadro 3: Critérios de Inclusão e Exclusão	30
Quadro 4: Trabalhos selecionados para compilação do corpus.	30
Quadro 5: Localização das turmas de EMPMT da Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho - destaque da comunidade/escola de realização da pesquisa	49
Quadro 6: Caracterização dos participantes da pesquisa	52
Quadro 7: Visão geral das fases da pesquisa-ação desenvolvidas	58
Quadro 8: Planejamento dos encontros de implementação e avaliação.....	65
Quadro 9: Análise da frequência de palavras do Corpus no AntConc, versão 4.3.1	81
Quadro 10: Categorização.....	82
Quadro 11: Siglas usadas nos metatextos	84

LISTA DE SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

BNC-FC - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CAAD - Coordenação Adjunta Administrativa

CAP - Coordenação Adjunta Pedagógica

CEMEAM - Centro de Mídias de Educação do Amazonas

CGMP - Coordenação de gestão e monitoramento pedagógico

CPAA - Coordenação de projetos e apoio à aprendizagem

CPPE - Coordenação pedagógica e planejamento do ensino mediado

CREI - Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara

CSA - Cronograma de Sequência de Aulas

DLI - Dinâmica Local Interativa

EaD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMPMT- Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica

EMPT- Ensino Presencial com Mediação Tecnológica

GEMCD - Gerência de Mídias e Conteúdos Digitais

GEMTEC - Gerência de Ensino Por Mediação Tecnológica

GEOS - Gerência de Operações e Suporte

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

PADEAM - Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Professor Participante

PPGET - Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico

RL - Revisão de Literatura

SEDUC-AM - Secretaria do Estado de Educação e Desporto do Amazonas

SIGEAM - Sistema Integrado de Gerenciamento de Ensino do Amazonas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRESENCIAIS DO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E A PERGUNTA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	18
2.1 Ensino presencial com mediação tecnológica no Amazonas	18
2.2 O EMPMT na educação básica do Amazonas	20
2.2.1 <i>A estrutura do EMPMT</i>	22
2.2.2 <i>O papel do professor presencial do EMPMT</i>	27
2.3 Revisão de literatura	29
2.3.1 <i>Formação continuada do professor presencial do EMPMT</i>	30
2.3.2 <i>Limitações no processo de ser professor presencial do EMPMT</i>	32
2.4 Formação continuada de professores e professores presenciais do EMPMT	35
2.4.1 <i>Considerações sobre a formação continuada de professores</i>	35
2.4.2 <i>Questões frente à formação continuada de professores presenciais do EMPMT</i>	37
2.5 A pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem: possibilidades para a formação de professores presenciais do EMPMT	40
2.5.1 <i>O papel do professor presencial no processo de ensino-aprendizagem com uso da pergunta</i> ...	41
2.5.2 <i>Planejando o uso da pergunta</i>	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1 Contexto e participantes da pesquisa	46
3.1.1 <i>Contextualização do EMPMT em Itacoatiara</i>	46
3.1.2 <i>Local e participantes da pesquisa – os primeiros desafios</i>	48
3.1.3 <i>Caracterização dos participantes da pesquisa</i>	51
3.2 Abordagem da pesquisa e procedimentos metodológicos	52
3.2.1 <i>Planejamento da pesquisa-ação</i>	53
3.3 Produção e análise dos dados	56
3.3.1 <i>Técnicas e instrumentos para a produção dos dados</i>	56
3.3.2 <i>Metodologia para análise dos dados</i>	57
3.4 Desenvolvimento da pesquisa-ação	58
3.4.1 <i>Diagnóstico</i>	58
3.4.2 <i>Planejamento</i>	61
3.4.3 <i>Implementação</i>	65
3.4.4 <i>Avaliação</i>	75
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	79
4.1 Unitarização	80
4.2 Categorização	81
4.3 Metatextos	83
4.3.1 <i>Reflexão sobre si e da própria prática</i>	84
4.3.2 <i>Construção da identidade docente: reflexão crítica como base para a construção de uma prática docente autônoma</i>	89
4.3.3 <i>Reflexão crítica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas</i>	93
4.4 Síntese integradora dos metatextos	96
5 PRODUTO EDUCACIONAL: MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXO A - Página Inicial do Cronograma de Sequências de aulas (CSA)	113

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela formação continuada de professores presenciais que atuam no Ensino com Mediação Tecnológica surgiu em 2020, ao integrar a equipe da Coordenadoria Regional de Educação¹ de Itacoatiara² (CREI), na função de Coordenadora Adjunta Pedagógica (CAP). Dessa forma, a relação que desenvolvi com essa estratégia de ensino remonta à minha graduação. Fui aluna do curso de Pedagogia, em um projeto pioneiro que, no ano de 2009, ministrou o curso simultaneamente em cinquenta e dois municípios do Amazonas, por meio do sistema IP.TV (*Internet Protocol Television*)³ na modalidade presencial com mediação tecnológica, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A dinâmica pedagógica do meu curso consistia em cerca de uma hora e trinta minutos de aula, seguida de tempo para exercícios. Tínhamos a liberdade de fazer perguntas ou dar sugestões diretamente no chat do IP.TV. Nos primeiros três períodos, no entanto, as professoras assistentes (professoras presenciais), na maioria das vezes, conseguiam sanar as dúvidas, talvez por causa de sua formação — ambas tinham mestrado em educação —, especialmente quando a questão era didático-pedagógica. Com o avanço das disciplinas, houve troca de professores assistentes e, em alguns períodos, não nos sentíamos seguros para consultá-los. Isso acontecia porque eles não dominavam o conteúdo, devido à falta de formação ou experiência na disciplina ministrada. Por isso, optávamos pelo chat, que, por sua vez, recebia dúvidas dos cinquenta e dois municípios e nem sempre as nossas perguntas eram respondidas interativamente.

Juntamente com a finalização do curso em 2014, fui aprovada no concurso da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). Atuei como pedagoga da educação básica até 2020, quando fui nomeada para compor a equipe de coordenadores da CREI na função de Coordenadora Adjunta Pedagógica (CAP)⁴. Nessa função, cabia a mim a coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas dezesseis unidades escolares da rede estadual de Itacoatiara. Dessas, uma em especial chamou minha atenção pela quantidade de alunos matriculados que eu não via pessoalmente em minhas visitas. Foi quando descobri o Ensino Médio Presencial

¹ Órgão de assistência e assessoramento da SEDUC-AM, conforme lei delegada nº 8/2005. Disponível no Diário Oficial do Estado do Amazonas - dia 05/07/2005. Consulta em arquivo local.

² Cidade do interior do Amazonas, trataremos sobre no capítulo 3, item 3.1.1.

³ Transmissão de um sinal de televisão via protocolo de internet através de satélite

⁴ A descrição sumária das atribuições do coordenador Adjunto Pedagógico na Lei nº 3642/2011, disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2011/8097/8097_texto_integral.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

com Mediação Tecnológica e logo percebi que se tratava da mesma modalidade em que cursei minha graduação, mas na educação básica.

Passei então a prestar mais atenção à sala "do Tecnológico", como é chamada, e à sua movimentação na época de pagamento, quando todos os professores vinham à cidade e compareciam para receber orientações e despachos junto ao coordenador do EMPMT, que, por sua vez, exerce uma função técnica. Também percebi a ausência de um pedagogo responsável por essa demanda, tanto na CREI quanto na escola "sede" das turmas.

No início de 2021, fui nomeada coordenadora adjunta administrativa (CAAD)⁵. Isso me proporcionou a oportunidade de visitar algumas dessas turmas do EMPMT e mensurar o alcance do trabalho realizado pelo professor presencial. Esse professor atua com alunos, em sua maioria ribeirinhos, cuja habitação não é na sede da comunidade, mas em casas espalhadas ao longo do rio, onde nem mesmo a energia elétrica chega. A ligação entre o lugar de morada e a cidade é o rádio à pilha, comumente encontrado nas casas. Em muitos casos, a própria sede da comunidade não dispõe de energia elétrica, que é gerada por motor a diesel somente para o prédio escolar no período da aula. São alunos cuja vivência, inteiramente dentro da comunidade ribeirinha, requer sensibilidade por parte do professor presencial ao considerar esse conjunto de características em seu fazer pedagógico.

Conhecer o contexto dos alunos do EMPMT me fez pensar: como é possível a atuação eficaz de um professor em tantas disciplinas? Sendo o esquema de aulas semelhante ao que estudei, quais desafios esse professor enfrentava? As inquietações em mim fervilhavam. Eu refletia sobre todas as condições que envolvem ser professor presencial do EMPMT e correlacionava isso com minha própria formação e os imbróglios que enfrentei com alguns professores presenciais que não conseguiam sanar minhas dúvidas e ajudar de maneira efetiva.

Ao final de 2022, quando surgiu a possibilidade de me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), não vislumbrei outro campo de pesquisa que não fosse o fazer pedagógico do professor presencial do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT). Embora esse professor tenha o papel de mediar a aprendizagem em todas as disciplinas, considerando sua formação em uma licenciatura específica, é natural que,

⁵ A descrição sumária das atribuições do coordenador Adjunto Administrativo na Lei nº 3642/2011, disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2011/8097/8097_texto_integral.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

em dado momento, apresente dificuldades no domínio de conteúdos singulares a outras áreas do conhecimento⁶.

Nesse contexto, sua atuação mediadora poderia ser direcionada à valorização da própria estrutura do programa, que disponibiliza diversos recursos para sanar dúvidas. Ao iniciar a pesquisa, ainda na etapa de diagnóstico e, a partir da interação com os professores, emergiu a necessidade de uma estratégia que viabilizasse a aprendizagem por meio da elaboração de boas perguntas.

Dessa conjuntura, surgiu o problema desta pesquisa: em que aspectos uma proposta formativa, sustentada na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, pode contribuir na formação de professores presenciais do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT)?

Em vista do problema apresentado, temos como objetivo geral: compreender em que aspectos uma proposta formativa, que trata da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, pode contribuir para a formação continuada de professores presenciais do EMPMT.

Para tanto, traçamos quatro objetivos específicos: i) discutir a formação de professores do EMPMT e a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem; ii) desenvolver uma proposta formativa com professores presenciais do EMPMT pautada na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem; iii) analisar as contribuições da proposta formativa para os professores presenciais do EMPMT; iv) sistematizar a proposta formativa, produto educacional da pesquisa.

Como sustentação teórica, temos Kenski (2012), para abordar tecnologias na educação; Moran (2006), para discutir mediação pedagógica; Nóvoa (2009), Tardif (201), Imbernón (2011) e Gatti (2019), para tratar da formação de professores; Freire e Faundez (1985), Chin (2004), Chiaro e Leitão (2005) e Wiggins e McTighe (2019), para tratar da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, pelo método da pesquisa-ação, com base em Tripp (2005), para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do produto educacional desta pesquisa, tendo como participantes sete professores presenciais do EMPMT, que atuam na Escola Municipal Luíza Mendes, em Itacoatiara.

Para produção de dados, elegemos como técnica e instrumentos, respectivamente,

⁶ Até este ponto, utilizei a primeira pessoa do singular para contextualizar a vivência da qual emergiu o problema de pesquisa. A partir deste trecho, passa-se a utilizar a primeira pessoa do plural, em consonância com o processo de orientação da pesquisa.

observação participante e roda de conversa; diário de campo, registro fotográfico e gravação em áudio e vídeo.

Os dados construídos foram analisados pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016) e Moraes (2020) em três momentos: unitarização, categorização e metatexto.

Para apresentar a pesquisa realizada, organizamos quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais: primeiro, apresenta um panorama do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas, discutindo o papel e a formação do professor presencial, bem como a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem; segundo, descreve o percurso metodológico adotado para elaborar, desenvolver e avaliar a proposta formativa destinada aos professores presenciais do EMPMT; terceiro, apresenta a vivência da pesquisa-ação que investigou a proposta formativa desenvolvida; quarto, trata da análise e discussão dos dados; por fim, o quinto capítulo trata da sistematização da proposta formativa, produto educacional da pesquisa.

Esperamos que, ao percorrer esta dissertação, outros pesquisadores possam compreender o contexto, os desafios e as possibilidades do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, reconhecendo a centralidade do professor presencial nesse processo. Que possa, a partir da experiência formativa vivenciada, refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e vislumbrar caminhos para a construção de espaços de aprendizagem mais significativos. Além disso, esperamos que o Produto Educacional apresentado possa subsidiar ações teórico-metodológicas que contribuam para repensar e fortalecer a formação continuada e o protagonismo do professor presencial.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRESENCIAIS DO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E A PERGUNTA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo, antes de tratarmos da formação continuada de professores presenciais no EMPMT e a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, apresentamos um breve panorama do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas.

2.1 Ensino presencial com mediação tecnológica no Amazonas⁷

Conforme Páscoa (2021), Nascimento (2018), Aguiar (2018) e Mello (2017), o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica é aquele que ocorre por meio da oferta de aulas síncronas ou assíncronas, transmitidas a partir de um estúdio para todas as salas de aula cadastradas no sistema IP.TV, em tempo real e de modo simultâneo. Esse modelo pressupõe a presença de professores especialistas no estúdio e de um professor presencial em cada sala de aula.

O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica foi criado no Amazonas no ano de 2001, como uma política pública que visa à formação de professores da rede pública de ensino, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996). A Lei instituiu a Década da Educação (1997-2007), determinando que, após esse período, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). Para atender essa determinação, os entes federados deveriam “realizar programas de formação e capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (Brasil, 1996). Assim, para atender a essa demanda legal, o governador da época⁸, criou a Universidade do Estado do Amazonas, em 12 de janeiro de 2001 (Righetti, 2018).

Ao mapear os professores da rede que necessitavam dessa formação, constatou-se que seriam necessários, além das turmas da capital, Manaus, mais 162 turmas no interior do estado.

O fato de a recém-criada Universidade do Estado do Amazonas (UEA) não possuir autorização do Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos na modalidade de Educação

⁷ Cabe destacar que, nas propostas pedagógicas da SEDUC, Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, abrange falas gerais acerca da modalidade em todas as áreas ofertadas (Ensino Fundamental anos finais e Educação de Jovens e Adultos), ao passo que Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, refere-se à modalidade na etapa do Ensino Médio — do qual trata este trabalho—. Assim, quando usamos EPMT, falamos do comum a toda a modalidade e EMPMT quando falamos especificamente do Ensino Médio.

⁸ Amazonino Armando Mendes foi governador do Amazonas de 1995 a 2002 e retornou em outubro de 2017, após cassação do governador eleito.

a Distância (EaD) evidenciava a necessidade de criação de polos para o ensino presencial. Entretanto, a grande quantidade de turmas e a distância entre elas tornaram inviável a oferta do ensino presencial convencional, pois isso geraria alto impacto financeiro ao Estado, devido à logística de pessoal necessária para compor o quadro docente que atuaria em cada polo. Para essa problemática, a solução encontrada foi desenvolver uma modalidade de ensino híbrido cuja ideia consistia em “oferecer ensino superior usando tecnologia, mas ainda com a presença de um professor em sala de aula — proposta que recebeu o nome de Ensino Presencial com Mediação Tecnológica” (Righetti, 2018, p. 8). O projeto pioneiro dessa modalidade no Brasil foi o curso Normal Superior do Programa de Formação de Professores (Proformar), implementado ainda em 2001, que utilizava sistemas de vídeo e teleconferência para garantir a mediação pedagógica.

Devido ao sucesso da iniciativa, e após alguns aperfeiçoamentos no sistema de transmissão das aulas, o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica se consolidou como modalidade de oferta dentro da UEA e está presente em 31 dos 62 municípios do Amazonas, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1: Quantitativo de turmas de EPMT da UEA, no ano de 2023

Curso/ Tipo	Nº de turmas	Município que contempla
Direito Bacharelado	12	Carauari, Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira
Letras - Língua Inglesa Licenciatura	15	Barcelos, Careiro Castanho, Coari, Codajás, Ipixuna, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Tefé, Urucurituba
Educação Física Licenciatura	11	Barcelos, Boa Vista do Ramos, Eirunepé, Ipixuna, Iranduba, Jutai, Manicoré, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá, São Sebastião do Uatumã, Tapauá
História Licenciatura	12	Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Humaitá, Ipixuna, Itacoatiara Itapiranga, Lábrea, Maués, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo, Tabatinga
Ciências Contábeis Bacharelado	7	Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Humaitá, Manacapuru, Manicoré, São Gabriel da Cachoeira
Administração Bacharelado	8	Eirunepé, Lábrea, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tefé
Matemática Licenciatura	17	Apuí, Barcelos, Boa Vista do Ramos, Careiro Castanho, Carauari, Humaitá, Ipixuna, Iranduba, Jutai, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Novo Airão, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá, São Sebastião do Uatumã
7	82	31

Fonte: Elaboração Própria, com base em dados fornecidos pela UEA (2023)

Atualmente, a modalidade ofertada pela UEA atende um total de 82 turmas e já formou ao menos uma turma em cada município do Amazonas⁹.

Cabe ressaltar que o estado do Amazonas foi pioneiro na implantação do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT), tanto no ensino superior quanto na educação básica. A consolidação dessa modalidade na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) possibilitou que se pensasse em estratégias semelhantes para a educação básica.

Atualmente, outros estados também adotam essa modalidade, como Bahia, Rondônia, Goiás e Pará¹⁰. Embora apresentem diferenças em suas nomenclaturas, a dinâmica das aulas mantém-se semelhante: são ministradas por professores em estúdios centrais e acompanhadas, em diferentes localidades, por um professor presencial responsável pela mediação direta com os estudantes.

Na próxima seção, abordaremos brevemente o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT).

2.2 O EMPMT na educação básica do Amazonas

A LDB organiza a educação básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, estabelece metas a serem cumpridas pelos estados para o avanço da educação, dentre as quais: a universalização da educação básica, especialmente na etapa do Ensino Médio¹¹. Entretanto, o Governo do Estado do Amazonas, dadas às características geográficas do estado, não conseguia garantir acesso ao Ensino Médio a todas as suas comunidades (Amazonas, 2021).

As Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais, enfrentavam dificuldades para solucionar uma equação complexa, cujas variáveis envolviam a vasta extensão territorial do Amazonas, a significativa disparidade entre a demanda estudantil e sua dispersão em comunidades geograficamente isoladas, a necessidade de transporte terrestre e fluvial, além da escassez de professores habilitados para o Ensino Médio (Mello, 2017). Esses fatores tornavam inviável não apenas para a captação de recursos financeiros para contratação de docentes que atendessem um número reduzido de alunos em cada comunidade, como

⁹ Disponível em <https://cursos2.uea.edu.br/index.php?mode=modalidade>. Acesso em: 17 set. 2023.

¹⁰ Disponíveis em <http://pat.educacao.ba.gov.br/emitec>, Bahia; <https://rondonia.ro.gov.br/mediacao-tecnologica-do-governo-de-rondonia-atende-cerca-de-6-mil-estudantes-do-ensino-medio-do-estado>, Rondônia; <https://www.youtube.com/watch?v=dvHGwrfRnl0>; Goiás e <https://www.viseu.pa.gov.br/projeto-sei-vai-levar-ensino-medio-para-comunidades-de-viseu/>, Pará. Acesso em: 29 de outubro de 2025.

¹¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

também à disponibilidade de profissionais qualificados dispostos a lecionar em localidades distantes (Silva, 2015).

Nessa conjuntura, ao chegar à etapa do Ensino Médio, os jovens eram obrigados a abandonar a escola ou a migrar para centros urbanos a fim de continuar sua jornada acadêmica (Mello, 2017), o que resultava em altos índices de abandono do processo da escolarização (Nascimento, 2018), uma vez que questões financeiras, de moradia, emocionais, familiares e culturais envolviam a decisão de estudar longe de casa.

Assim, com o intuito de cumprir os dispositivos legais que regiam o Ensino Médio no Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), instituiu, com a prerrogativa de universalizar o acesso ao Ensino Médio em todo o estado, o Projeto Emergencial Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, no ano de 2006, com funcionamento efetivo a partir de 2007¹².

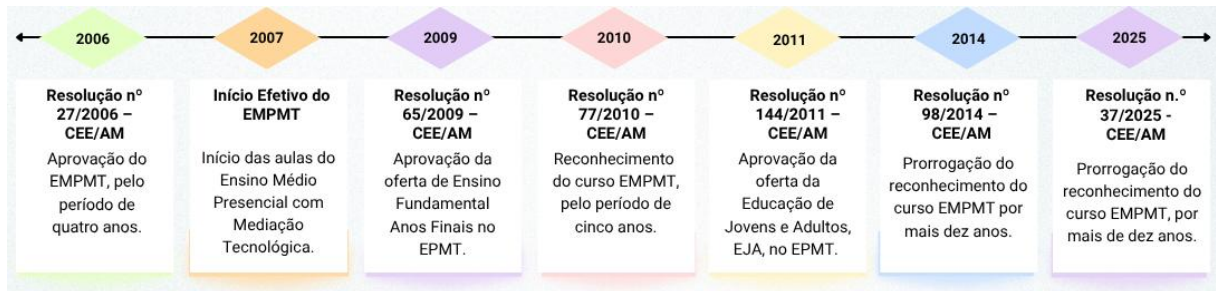
Implementar um programa com o alcance do EMPMT demandou estreita colaboração entre o governo estadual e os chefes executivos municipais. Foi imperativo celebrar convênios com todos os municípios envolvidos, além de realizar um intenso trabalho de persuasão junto às prefeituras. Isso se deveu ao fato de que, para assegurar o funcionamento adequado das escolas municipais rurais que receberiam turmas do projeto, seriam necessários realizar investimentos em infraestrutura, tais como a provisão de serviços básicos (eletricidade) e a adaptação de espaços para acomodar as salas de aula com os equipamentos do kit tecnológico. Essa necessidade acarretou custos para as administrações municipais, o que levou alguns prefeitos a resistir à implantação do programa (Righetti, 2018).

Apesar da resistência inicial manifestada, a experiência bem-sucedida em localidades pioneiras motivou a adesão dos demais municípios, de modo que, no segundo ano de implantação, o EMPMT estava presente em todos os 62 municípios do Amazonas (Righetti, 2018). Posteriormente, em 2012, o Projeto passou a integrar o conjunto de políticas públicas estaduais por meio do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM), deixando a condição de projeto emergencial e se consolidando como programa de ensino permanente (Mello, 2017).

A seguir, apresentaremos os principais marcos dessa modalidade, com ênfase ao Ensino Médio, até o presente momento na Figura 1.

¹² Autorizado através da resolução 27/06 do Conselho Estadual do Amazonas, aprovada em 04.04.2006 — consulta no arquivo local da CREI.

Figura 1: Principais marcos do ensino com mediação tecnológica no Amazonas



Fonte: Elaboração própria, 2025

2.2.1 A estrutura do EMPMT

A dinâmica de planejamento, ajuste, produção e distribuição das aulas do EMPMT ocorre no Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM).

Cabe ressaltar que o centro atua com multiplataformas e elabora materiais para docentes e discentes (Rodrigues *et al.*, 2021). Nesta conjuntura, o EMPMT é um produto do portfólio de projetos educacionais e formações oferecidos pela SEDUC-AM que envolvem o uso de recursos digitais gerenciados pelo CEMEAM. Assim, embora apresentemos todo o organograma básico da gerência, detalharemos apenas as gerências relacionadas ao EPMT.

A Gerência de Mídias de Conteúdos Digitais (GEMCD) gerencia os recursos digitais de aprendizagem por meio de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (portal, aplicativo, canais on-line) e capacita de forma presencial os profissionais da rede (Rodrigues, *et al.*, 2021). No EMPMT, essa gerência é responsável pela produção e gravação de conteúdos digitais para a diversificação do ensino.

A Gerência de Operações e Suporte (GEOS) responsabiliza-se pela gestão dos serviços de logística, aquisição e controle de materiais, além de fornecer suporte técnico para garantir o pleno funcionamento das turmas do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (Rodrigues, *et al.*, 2021). Ela atende também às ordens de serviço abertas pelos professores presenciais no que tange à troca de televisores, kits de internet e acesso deles ao diário digital.

Por fim, a gerência de ensino por mediação tecnológica (GEMTEC), que é composta por uma gerência e três coordenações¹³:

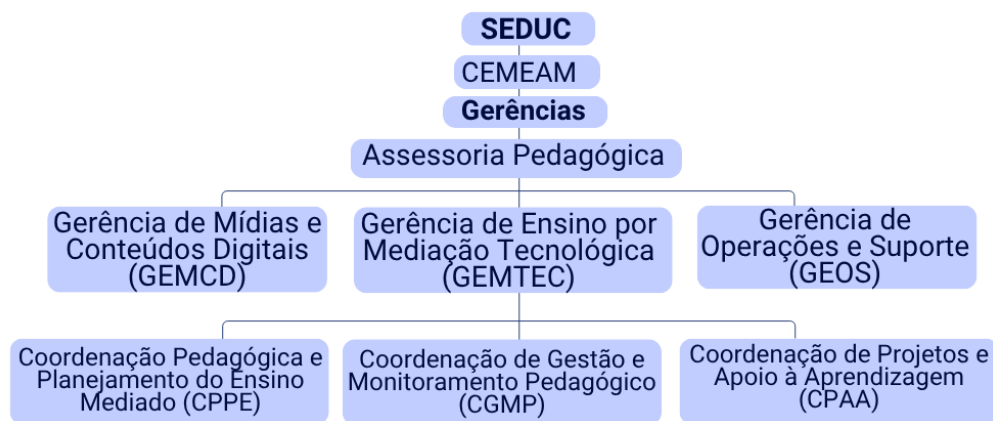
- 1) Coordenação pedagógica e planejamento do ensino mediado (CPPE).
- 2) Coordenação de gestão e monitoramento pedagógico (CGMP).

¹³ Informações sintetizadas a partir do organograma do CEMEAM, disponível em <https://centrodemidias.am.gov.br/organograma/gemtec>. Acesso em 08/02/2024

3) Coordenação de projetos e apoio à aprendizagem (CPAA).

A essas coordenações cabe acompanhar os processos de ensino, aprendizagem e desempenho escolar do EPMT, monitorar o processo administrativo e de gestão do planejamento, supervisionar a produção e transmissão de aulas, bem como orientar o corpo docente de professores ministrantes. Para isso, dezessete pedagogos, que compõem a assessoria pedagógica do EPMT, alternam-se para acompanhar as aulas, responder a dúvidas expostas no chat, auxiliar o entendimento do professor presencial, monitorar os registros de pós-transmissão das aulas e desenvolver ações formativas para os professores ministrantes, presenciais e pedagogos, tanto presencialmente quanto por IP.TV. (Rodrigues *et al.*, 2021). A Figura 2 sintetiza essas gerências e coordenações.

Figura 2: Organograma do CEMEAM



Fonte: Elaboração própria, a partir do site do CEMEAM, 2023

Embora as três gerências do CEMEAM tenham participação em alguma etapa da pré e pós-produção das aulas do EPMT, cabe principalmente à GEMTEC o acompanhamento pedagógico de professores ministrantes e presenciais. Logo, é ela responsável por validar os principais pressupostos metodológicos do EMPMT, os quais são: interatividade, presencialidade e mediação (Amazonas, 2021).

Para melhor entendimento de como se dá cada etapa, é necessário conhecer a dinâmica de transmissão das aulas e seus atores, a saber: professores ministrantes, assessores pedagógicos, professores presenciais e alunos, caracterizados a seguir com base em Mello (2017) e Páscoa (2021):

— Assessores pedagógicos: são responsáveis pelo monitoramento e análise do planejamento pedagógico do professor ministrante, bem como pelo recebimento das aulas para proceder com o fluxo de tratamento midiático do material, garantindo assim, que o professor

presencial receba o pacote pedagógico¹⁴ com tempo hábil para sua preparação;

— Professor ministrante: dá aula a partir do estúdio, é especialista na disciplina que ministra e responsável pelo planejamento das aulas, atividades e avaliações;

— Professor presencial: é o mediador do conhecimento do aluno em sala de aula, ou seja, faz a mediação pedagógica presencial, a partir dos procedimentos metodológicos apresentados pelo professor ministrante no pacote pedagógico e em contextos locais.

— Alunos: público-alvo do EMPMT, distribuídos em turmas nos sessenta e dois municípios. Apresentamos, na Figura 3, a ilustração de como esse processo acontece.

Figura 3: Esquema da transmissão das aulas no EPMT



Fonte: Elaboração própria, com base em Amazonas (2021)

Assim, caracterizamos a seguir os pressupostos metodológicos do EMPMT — presencialidade, interatividade e mediação — correlacionando-os com cada ator do processo:

— Presencialidade: a partir dos estúdios do CEMEAM, professores ministrantes conduzem aulas previamente preparadas e validadas pelo assessor pedagógico, transmitidas diária e simultaneamente a todas as salas de aula do Amazonas. Isso garante a presença virtual do professor especialista e do professor presencial, realizando a mediação pedagógica local.

— Interatividade: por meio de um sistema de videoconferência, os professores ministrantes interagem com áudio e vídeo com alunos e professores presenciais em momentos programados. Os assessores pedagógicos auxiliam pelo chat durante a transmissão.

— Mediação: no EMPMT, ocorre quando professores (ministrantes e presenciais)

¹⁴ Pasta digital que contém os planos e roteiros das aulas, cronograma de sequência de aulas, planos de estudos e avaliações, cartelas são disponibilizados em e-mail da turma, do professor presencial ou em links disponibilizados aos professores (Páscoa, 2021).

atuam de forma integrada para promover a aprendizagem efetiva dos alunos, em um ciclo contínuo de planejamento e ajuste (Páscoa, 2021; Nascimento, 2018).

A Figura 4 ilustra a relação entre os pressupostos metodológicos do EMPMT e seus atores no processo que antecede e durante as aulas, visando à uma educação de qualidade técnica e pedagógica em todo o estado.

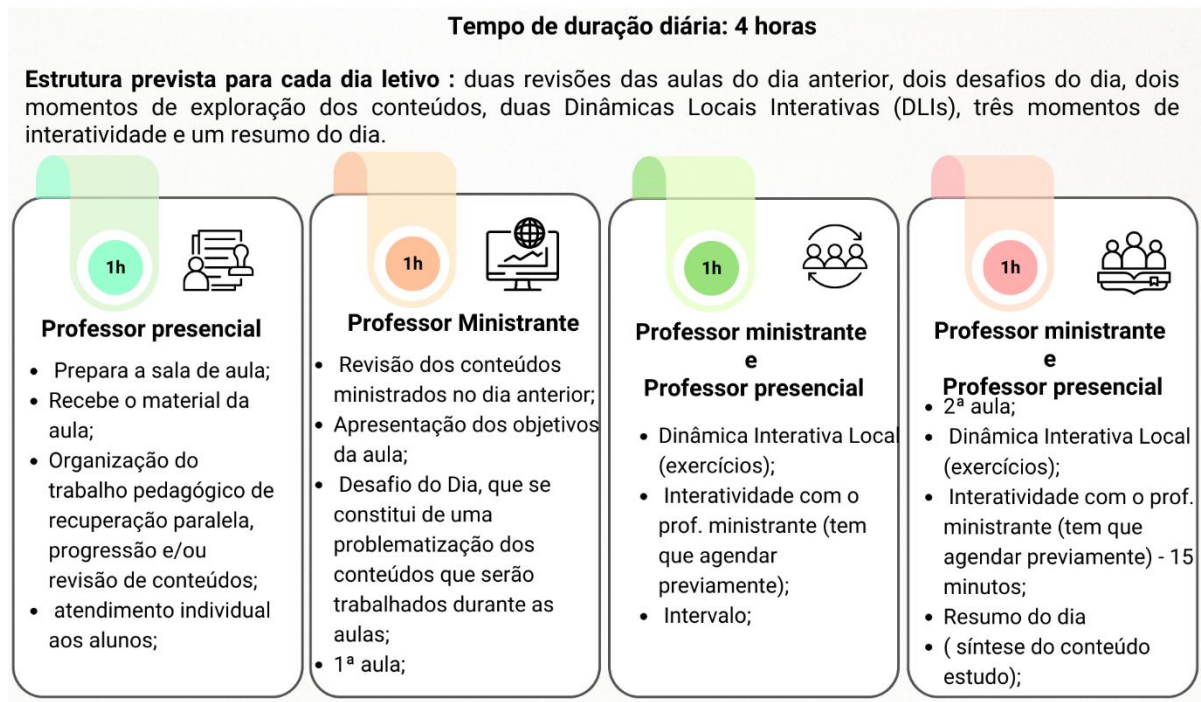
Figura 4: Pressupostos metodológicos do EMPMT



Fonte: Elaboração própria, baseada em Amazonas (2021)

A carga horária e a quantidade de dias letivos seguem o previsto na LDB para cada modalidade de ensino. Assim “os tempos de aprendizagem, nos quais professores ministrantes, professores presenciais e estudantes atuam conjuntamente, ocorrem durante os 200 dias letivos, em horários pré-definidos” (Amazonas, 2021, p. 19). A sequência didática é orientada em “blocos de apresentação, sendo dividida em: Exposição de conteúdo (revisão, desafio e conteúdo), Dinâmica Local Interativa (DLI) e Interatividade, realizados em tempo real” (Amazonas, 2021, p. 17), conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5: Programação diária das aulas no EMPMT



Fonte: Elaboração própria, com base em Nascimento (2018)

A principal diferença dessa modalidade em relação ao ensino regular é a organização sequenciada dos componentes curriculares, que concentra os tempos de aula em uma disciplina por vez, de forma contínua ou modular, até a conclusão de sua carga horária, cobrindo todas as disciplinas ao longo dos dias letivos (Amazonas, 2021).

Estima-se que, somente na educação básica, o Ensino com Mediação Tecnológica no Amazonas, tenha atendido 400.000 alunos até o ano de 2021. Em 2022, foram realizadas mais de 30.000 matrículas, formando 2.100 dispostas em 61 municípios. Considerando um professor presencial por turma, há aproximadamente 2.100 professores presenciais no Estado¹⁵ - panorama mantido em 2023, com turmas do EMPMT em 61 dos 62 municípios, conforme dados da jornada pedagógica daquele ano¹⁶.

A abordagem realizada até aqui oferece um panorama do ensino mediado com mediação tecnológica no Amazonas, com foco no EMPMT. Na próxima seção, trataremos do papel do professor presencial do EMPMT, com foco na mediação pedagógica.

¹⁵ Disponível em: <https://premioespiritopublico.org.br/ensino-presencial-com-mediacao-tecnologica/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/index.php/noticias/jornada-pedagogica-e-tecnica-2023>. Acesso em: 03 out. 2023.

2.2.2 O papel do professor presencial do EMPMT

Segundo a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio no EMPMT, cabe ao professor presencial:

[...] o suporte à mediação tecnológica, mediação pedagógica, a responsabilidade de zelar pela frequência escolar dos estudantes, a assistência diária às aulas, cumprimento da sequência de componentes curriculares, carga horária e calendários escolares específicos. Além disso, verifica por meio da aplicação dos instrumentos avaliativos apropriados, o aproveitamento escolar dos estudantes assim como registra o lançamento de notas no Diário Digital (Amazonas, 2021, p. 18).

Como suporte à mediação tecnológica, o professor é responsável por toda a preparação do ambiente, que inclui ligar e ajustar o aparelho, verificar a qualidade do sinal de internet, baixar o material de apoio referente à aula do dia, sendo responsável por alimentar o diário digital da turma.

Quanto à mediação pedagógica, cabe ao professor presencial acompanhar o desempenho e envolvimento dos alunos tanto durante o momento destinado às atividades de fixação da aprendizagem — como resolução de exercícios — quanto na realização das avaliações.

Para ter condições de realizar a mediação pedagógica, no início de cada disciplina, o professor recebe do CEMEAM, um pacote pedagógico que contém, entre outros documentos, o Cronograma de Sequência de Aulas (CSA), no qual, apresentam-se o componente curricular, o período de transmissão das aulas, a carga horária, as temáticas, o objeto do conhecimento — conteúdo — e seu detalhamento do objeto de conhecimento, conforme modelo exemplificado no Anexo A.

Além dessas atribuições previstas na Proposta Curricular do Ensino Médio, ao professor presencial também é atribuído a incumbência de realizar a busca ativa — tentativas de contato com estudantes faltosos para motivá-los a retornar — entregar na Sede/CREI cópias dos documentos necessários à organização da pasta escolar dos alunos e também é responsável por validar a frequência dos transportadores — condutores de pequenas embarcações ou veículos contratados para transportar os alunos até a escola escolar¹⁷.

Tais atribuições são justificadas pela distância da turma em relação à sede municipal, já que o professor presencial é o principal elo entre a Secretaria de Educação e a comunidade onde a turma do EMPMT está inserida.

¹⁷ Informação obtida com o coordenador do Ensino com Mediação Tecnológica em Itacoatiara, em 22/08/2023.

O professor presencial é um elemento-chave na organização das situações de aprendizagem, “pois, compete-lhe dar condições para que o aluno aprenda a aprender [...]”. Cabendo-lhe não somente atribuições na formação acadêmica de seus alunos, mas também no processo de construção de sua cidadania” (Maia, 2019, p. 86).

Nesse sentido, a "Jornada Pedagógica do Ensino Tecnológico 2023"¹⁸ (realizada de 13 a 17 de abril) enumera como papel (atribuições) do professor presencial: "mediar a realização das atividades de complementação da aprendizagem", "realizar atendimento individualizado para reposição de aulas perdidas" e "colocar o aluno a par dos assuntos tratados em sua ausência".

Ao falar das atribuições pedagógicas do professor presencial do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, Maia¹⁹(2019) o coloca como agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno. O autor ressalta que o professor presencial assume a classe nos momentos reservados, conforme o cronograma das aulas, para a resolução de exercícios – a chamada Dinâmica Local Interativa (DLI). Nesse momento, ainda segundo ele, os alunos realizam as atividades propostas pelo professor ministrante, enquanto o professor presencial os orienta com explicações e questionamentos sobre o conteúdo ministrado.

Para conduzir esse momento, é comum que o principal material disponível para os professores presenciais — recebido do CEMEAM como suporte pedagógico para o acompanhamento das aulas — sejam as cartelas²⁰ das aulas, “ainda assim em cima da hora da aula”²¹ (Putton, 2022, p. 46).

Essa situação coloca o professor presencial em um cenário complexo para mediar o conhecimento, pois se espera, conforme Maia (2019, p. 89, grifo nosso), que ele não sinta dificuldades na mediação pedagógica em “[...] nenhum componente curricular, afinal, **“ele já é graduado e passou por todos os componentes curriculares que estão sendo ministrados** [...] além de assistir às aulas juntos aos alunos, logo espera-se que possua condições para tal mediação”. Tal pressuposto, desconsidera as especificidades formativas, os limites da atuação do professor presencial e as suas condições concretas de trabalho.

¹⁸ É comum, na SEDUCA-AM, referir-se ao Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, como Ensino Tecnológico.

¹⁹ Haroldo de Oliveira Maia é Gerente de Operações do CEMEAM desde a implantação do EMPMT em 2007 até a presente data.

²⁰ Cartelas são como são chamados os PDF`s com a apresentação do material utilizado pelo professor presencial durante as aulas: resumos, conceitos, exemplos apresentados durante a fala do professor ministrante.

²¹ Embora os assessores pedagógicos do CEMEAM tenham a função de enviar em tempo hábil esse material, é preciso considerar peculiaridades como intermitência e ausência no fornecimento de energia elétrica e internet em muitas comunidades. Esse cenário cria uma disparidade temporal, onde o que é considerado 'tempo hábil' para a instituição por vezes não corresponde à capacidade de uso real nas comunidades com infraestrutura fragilizada.

As reflexões desenvolvidas até este ponto conduziram-nos a problematizar as dificuldades, desafios e necessidades do professor presencial para atuar no EMPMT, especificamente no que se refere à mediação pedagógica. Isso nos direcionou à necessidade de realizarmos uma revisão de literatura para conhecer o que indicam as pesquisas sobre a formação do professor presencial no Ensino Médio com Mediação Tecnológica.

2.3 Revisão de literatura

Para a realizar a revisão de literatura (RL), utilizamos a metodologia DataCon, “cuja finalidade é aprimorar e revisar o processo de coleta, gestão de dados e análise em pesquisas educacionais” (Coelho, 2022, p. 04). Seu percurso metodológico está organizado em 5 etapas, que são: i) Identificar o problema de pesquisa; ii) Selecionar e empregar estratégias de pesquisa; iii) Compilar um *corpus*²² de pesquisa; iv) Explorar e analisar os dados de pesquisa e; v) Identificar os resultados de pesquisa.

Na etapa I, identificamos o problema da Revisão de Literatura: o que indicam as pesquisas sobre a formação do professor presencial no Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica?

Na etapa II, procedemos com a identificação dos descritores de busca envolvendo problema de pesquisa, submetendo-os a repositórios de pesquisa, com uso de operadores *booleanos* e sem a aplicação de filtro temporal, uma vez que a modalidade de ensino iniciou em 2007. Tivemos como resultados o apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Resultados da busca por descritores e repositório

IDENTIFICAÇÃO DOS DESCRITORES DE BUSCA	RESULTADOS		
	Google Acadêmico	CAPES	BDTD
“processo formativo” AND “professor presencial” AND “Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia”	3	33	0
“processo formativo” AND “professor presencial” AND “Ensino Médio Presencial com mediação tecnológica”	11	3	0
"ensino médio presencial com mediação tecnológica" AND "formação docente"	33	2	1
"ensino médio presencial mediado por tecnologia" AND "formação docente"	5	0	0
“professor presencial” AND “Ensino Médio Presencial com mediação tecnológica”	50	29	5
TOTAL	102	67	6

Fonte: Elaboração própria, 2023

²² Utilizamos como referência de *corpus*, a definição de McEnery e Wilson (1996), apresentada por Aluísio; Almeida (2006).

Na etapa III, foi feita a leitura flutuante dos trabalhos resultantes dos descritores de busca e aplicados os critérios de inclusão e exclusão, entrando no escopo da pesquisa descritos no Quadro 03.

Quadro 3: Critérios de Inclusão e Exclusão

Inclusão:	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos, teses e dissertações que contemplem a temática. • Trabalhos que estejam em Português.
Exclusão:	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos, teses e dissertações cujo enfoque não se relacione com a temática. • Trabalhos repetidos.

Fonte: Elaboração própria, 2023

Da aplicação dos critérios e inclusão e exclusão, resultaram em cinco trabalhos selecionados para compilar o *corpus* de pesquisa, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Trabalhos selecionados para compilação do *corpus*.

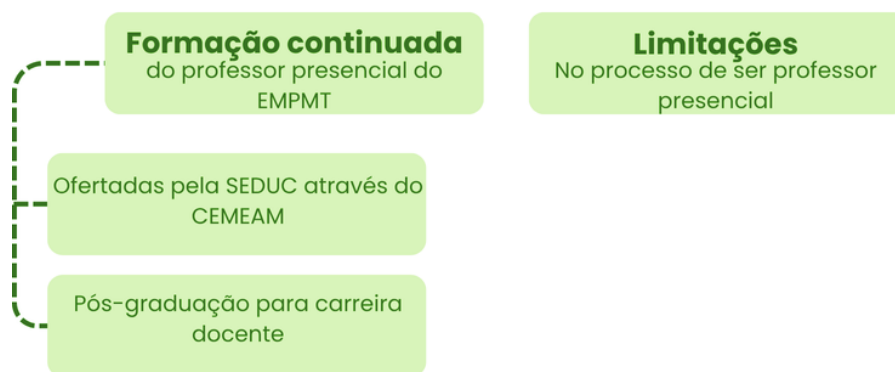
Autor Ano	Tipo/ Plataform a	Título	Enfoque da pesquisa
Páscoa (2021)	Dissertação CAPES	A Formação Continuada Do/a Professor/a no “Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”, no Município de Guajará-AM	Investigou a colaboração da formação continuada do/a professor/a presencial do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica oferecida pelo CEMEAM para a sua prática pedagógica em sala de aula?
Nascimento (2018)	Dissertação Google Acadêmico	Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica: Tempos e Espaços Escolares em Transformação	Investigou as transformações ocorridas, em tempos e espaços diferentes, nas comunidades participantes do Programa “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”.
Aguiar (2018)	Dissertação CAPES	Ser e Fazer-se Docente no Ensino Médio Mediado por Tecnologia: O Caso do Professor Presencial de Rondônia	Investigou o exercício da docência no Ensino Médio com Mediação Tecnológica em Rondônia, objetivando compreender como é exercida a docência dos professores presenciais da modalidade de ensino.
Mello (2017)	Dissertação CAPES	Desafios no Trabalho da Assessoria Pedagógica do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica do Amazonas.	Investigou que ações podem ser adotadas para melhorar o trabalho do Assessor Pedagógico junto aos Professores Ministrantes e Presenciais do Ensino Médio

			Presencial com Mediação Tecnológica.
--	--	--	--------------------------------------

Fonte: Elaboração própria, 2023

Na etapa IV, realizamos a análise do *corpus*, com auxílio do software *AntConc*²³. Para tanto, fragmentamos os textos em unidades menores. Essas unidades, conforme a Figura 6, foram organizadas em duas grandes categorias: 1) Formação continuada do professor presencial do EMPMT – com duas subcategorias; 2) Limitações no processo de ser professor presencial do EMPMT.

Figura 6: Categorização dos resultados na análise



Fonte: Elaboração própria, 2023

Na etapa V, apresentada a seguir, identificamos os resultados da pesquisa, em que procedemos à interpretação e representação dos dados analisados, que constituíram 2 categorias: 1) Formação continuada do professor presencial do EMPMT e 2) Limitações do processo de ser professor presencial do EMPMT.

2.3.1 Formação continuada do professor presencial do EMPMT

Formar-se é uma atitude constante, isto porque lecionar não é mero repasse de conhecimento. Assim, a “formação assume um papel que transcende o ensino [...] e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação” (Imbernón, 2011, p. 15).

A formação continuada de professores está prevista, primeiramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), perpassando pelo Plano Nacional de

²³ *Softwares* para análise textual e linguística de *corpus*. Foi desenvolvido por Laurence Anthony, Professor na Faculdade de Ciência e Engenharia da Waseda University, Japan. O *download* do *software* e as informações sobre ele estão disponíveis em <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 29/09/2023.

Educação (2014-2024) e foi tratada na resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispôs “sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Essa resolução foi revogada pela resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024²⁴, em face das intensas críticas da comunidade educacional²⁵, que a considerava prescritiva, autoritária e alinhada a um modelo de educação tecnicista.

Imbernón (2011) retrata que o professor em sua formação continuada deve buscar desenvolver a capacidade de adequar-se às especificidades dos contextos em que educa, como sujeito que participa de um projeto de construção permanente do conhecimento, o que preconiza desenvolver paralelamente à sua formação profissional, habilidades de interação pessoal com seus pares, alunos e sociedade em geral, considerando que cada sujeito possui uma bagagem sociocultural que o influencia.

A análise dos dados permitiu a identificação de dois tipos de formação para professores do EMPMT: 1) aquela que é obrigatória e oferecida pela SEDUC; 2) a que os próprios professores vão em busca por conta própria. Esses tipos, que emergiram do processo investigativo, permitem compreender a origem e os objetivos das diferentes ofertas formativas, contribuindo para um melhor entendimento da formação docente nessa modalidade.

2.3.1.1 Formação obrigatória oferecida pela SEDUC

Os estudos evidenciam que a jornada técnica e pedagógica do EMPMT é a principal formação continuada visando à atuação do professor presencial.

Esse evento online visa à capacitação e atualização dos professores presenciais que atuam no EMPMT. É realizada uma vez ao ano, no início de cada ano letivo, geralmente durante o mês de fevereiro e caracteriza-se como formação profissional continuada em serviço (Páscoa, 2021).

Essa formação é vital para a orientação acerca dos documentos que farão parte do seu cotidiano e do funcionamento do aparelho que transmite as aulas. Entretanto, o momento em que ela acontece não favorece o aproveitamento por parte dos professores, pois “grande parte

²⁴ Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp001_24.pdf - Acesso em: 10 abr. 2026.

²⁵ Veja, por exemplo, o manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação – ANPED, disponível em: <https://anped.org.br/765-news/> Acesso em: 10 abr. 2026.

dos Professores Presenciais entram por processo seletivo, e muitos são lotados após o período de formação” (Mello, 2017, p. 32).

Concordamos com a autora quando diz que “só há mudança de prática com reflexão, por essa razão é tão importante o espaço e tempo de formação” (Mello, 2017, p. 32). Tal concepção se alinha à visão de Nóvoa (2009) quando, ao discutir a dicotomia teoria/prática na formação dos professores, defende que a formação continuada deve seguir o fluxo prática-conhecimento-prática-conhecimento.

2.3.1.2 Formação que os professores vão em busca por conta própria

As pesquisas apontam que os professores presenciais que atuam no EMPMT, em sua maioria, são oriundos de processo seletivo e, embora este processo tenha como exigência somente a graduação, a pós-graduação conta ponto classificatório. Assim, é comum que, para se manter no programa, eles busquem esta formação (Mello, 2017). Outro apontamento nesta direção é o fato destes professores atuarem no ensino regular durante o dia e utilizarem a formação continuada que fizeram para se qualificar para esta atuação como aporte à sua atuação no EMPMT (Mello, 2017). Entretanto, ainda que tenham uma pós-graduação específica, não têm como esta contemplar toda a sua atuação no programa, uma vez que o “programa é modular e atende a todos os componentes curriculares do ensino médio” (Páscoa, 2021, p. 96).

Nesse sentido, os professores presenciais, em sua prática docente, mobilizam conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e continuada e evocam para tantos, saberes provenientes de diversas fontes (Gatti, 2019). Assim, concordamos com Tardif (2010, p. 23) quando diz que é necessário buscar o equilíbrio entre “saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano [prezando o] equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades” e os “saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”.

2.3.2 Limitações no processo de ser professor presencial do EMPMT

Ao falar da atuação dos professores presenciais, Nascimento (2018, p. 43) afirma que:

Como professor mediador tem a competência de gerenciar e coordenar, localmente as aulas, ativando e motivando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A atuação do professor presencial em parceria com o professor ministrante é um fator impulsionador e relevante para que os objetivos educacionais sejam concretizados.

Isso perpassa pelo processo de desenvolver uma atuação pedagógica, mas também em ter habilidades técnicas para lidar com o aparato tecnológico que envolve sua atuação.

Neste sentido, as limitações acerca da formação continuada dos professores do EMPMT, que embora se apresentem em categorias distintas, imbricam-se no cotidiano do professor presencial, sendo em alguns casos indissociáveis, conforme veremos a seguir.

Além de questões que não lhe cabe resolver (sinal de internet, aparelho com defeito), a revisão de literatura indicou uma necessidade urgente de formação específica para os professores do EMPMT que, conforme Nascimento (2018), relatam dificuldades no manuseio dos equipamentos tecnológicos e insegurança na sua utilização. Essa limitação na formação mostra-se um obstáculo para a plena integração das tecnologias no processo de ensino, pois, conforme Kenski (2012), o professor deve sentir-se confortável e seguro ao utilizar as tecnologias para mediar a aprendizagem.

Desse modo, dedicar tempo para formar docentes para a mediação tecnológica, a princípio, pode não parecer uma atribuição pedagógica relevante. Entretanto, ao conseguir explorar as potencialidades dos meios tecnológicos, o mediador pedagógico pode ter facilitado o “alcance dos objetivos do ensino oferecido” (Kenski, 2012, p. 88), principalmente quando se trata do EMPMT, onde os processos de transmissão e interação com qualidade são fundamentais.

A formação continuada nesse sentido, é importante para que os docentes adquiram as competências necessárias para explorar todo o potencial pedagógico das ferramentas digitais e, assim, minimizar as dificuldades pedagógicas para sua atuação presencial do EMPMT.

Em vista do exposto, é possível inferir que a atuação do professor presencial do EMPMT vai além das expectativas inicialmente previstas constantes nos documentos oficiais, pois a complexidade da modalidade exige desses profissionais um perfil multidisciplinar, capaz de lidar com demandas técnicas, pedagógicas e administrativas.

Assim, os resultados da revisão de literatura indicaram que a formação do professor presencial do EMPMT, frequentemente limitada e descontextualizada da prática, não o prepara adequadamente para a função de mediador; que a ausência de formação continuada e a dificuldade de acesso a suporte técnico e pedagógico agravam essa situação, sobrecarregando o professor e comprometendo a qualidade do EMPMT.

Desse modo, ficou evidenciada a necessidade de processo formativo continuado para professores presenciais do EMPMT. Para tanto, entendemos ser fundamental uma discussão aprofundada em busca de fundamentos teóricos. Nesse sentido, na seção seguinte nos

dedicamos a articular os conceitos de formação continuada de professores e professores presenciais do EMPMT, estabelecendo as bases para a sua compreensão.

2.4 Formação continuada de professores e professores presenciais do EMPMT

Para a articulação dos conceitos de formação continuada de professores e EMPMT, organizamos duas seções: uma que faz considerações sobre a formação continuada de professores, principalmente, em seus aspectos legais; outra que trata de questões frente à formação continuada de professores presenciais do EMPMT.

2.4.1 Considerações sobre a formação continuada de professores

A formação continuada de professores encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, sendo reafirmada no Plano Nacional de Educação (2014–2024)²⁶ e mais amplamente sistematizada na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020²⁷, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada).

Com a revogação da Resolução CNE/CP nº 1/2020 e a instituição da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, observa-se uma reconfiguração normativa em que a separação formal entre formação inicial e continuada deixa de existir como dispositivos distintos. Ainda assim, a formação continuada permanece contemplada no novo marco, ainda que de forma não central.

Nesse contexto, a Resolução nº 4/2024 incorpora a formação continuada como princípio estruturante da profissionalização docente, ao afirmar que a formação inicial possui “articulação intrínseca e indissociável [...] às políticas de formação continuada” (BRASIL, 2024, p. 2). Além disso, sustenta que a formação docente não se encerra na graduação, ao compreender a educação como um processo que ocorre em múltiplos espaços da vida social e ao defini-la como dinâmica e vinculada à melhoria permanente da qualidade da educação.

²⁶ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 out. 2023. Vigorou até publicação do Novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036 (lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026), disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2026/Lei/L15388.htm. Acesso em 24 abr. 2026.

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 06 out. 2023. A referida Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024.

No que se refere à preparação para a continuidade do desenvolvimento profissional, a resolução orienta que a formação deve promover capacidades de análise, reflexão e aprimoramento constante das competências docentes, bem como o desenvolvimento de autonomia, pensamento crítico e postura investigativa nos licenciandos.

Por fim, a formação continuada é articulada às políticas públicas e à prática escolar, ao estabelecer que a formação inicial deve ocorrer em colaboração com os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação (2026-2036)²⁸, além de reconhecer as instituições de Educação Básica como “espaço privilegiado da práxis docente” e prever a integração entre formação inicial e continuada nas práticas formativas (BRASIL, 2024, p. 3).

Nesse sentido, o professor em sua formação continuada deve buscar desenvolver a capacidade de adequar-se às especificidades dos contextos em que educa, como sujeito que participa de um projeto de construção permanente do conhecimento, o que preconiza desenvolver paralelamente à sua formação profissional, habilidades de interação pessoal com seus pares, alunos e sociedade em geral, considerando que cada sujeito possui uma bagagem sociocultural que influencia na educação (Imbernón, 2011).

Sob esse enfoque, a formação continuada deve transcender a mera atualização didática, constituindo-se como espaço formativo que favoreça reflexões críticas e possibilite ao professor lidar com a diversidade de contextos que permeiam a prática educativa.

Corroborando essa compreensão, Vaillant e Marcelo García (2012) destacam que é no movimento de tentativa, erro e reflexão sobre a prática que o professor passa a reconhecer-se como docente, desenvolvendo habilidades práticas e autoconfiança. Esse processo ocorre, sobretudo, na interação com outros profissionais mais experientes, evidenciando que a docência não se constitui de forma isolada, mas como parte de um contínuo formativo que articula formação inicial e continuada na construção do ser docente. Assim, a formação continuada emerge não como complemento eventual, mas como desdobramento necessário desse percurso, garantindo a permanência do desenvolvimento profissional e a capacidade de o professor responder criticamente às demandas do contexto educacional.

À luz dessas considerações, Vaillant e Marcelo García (2012) evidenciam que o desenvolvimento profissional docente está profundamente relacionado às interações estabelecidas nos contextos de atuação, tanto em sua dimensão espacial quanto temporal. O contexto espacial, entendido como o ambiente social, organizativo e cultural da escola,

²⁸ Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2026/Lei/L15388.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

configura-se como um espaço de múltiplas relações — com colegas, gestores, estudantes e famílias — que podem favorecer ou limitar o crescimento profissional. Paralelamente, a dimensão temporal ou biográfica também incide nesse processo, uma vez que as demandas, interesses e posturas do docente se transformam ao longo de sua trajetória profissional.

Considerando esse cenário, ao refletir sobre a atuação do professor presencial no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT), evidencia-se uma tensão significativa em relação a essas condições formativas. Diferentemente de contextos escolares mais estruturados, nos quais há uma rede de interações profissionais que sustenta o desenvolvimento docente, o professor presencial do EMPMT, sobretudo em comunidades mais isoladas, frequentemente se constitui como o único agente educacional fisicamente presente na escola.

Essa condição fragiliza a dimensão coletiva do trabalho docente, limitando as trocas, o apoio institucional e as possibilidades de reflexão compartilhada sobre a prática, uma vez que as interações que poderiam potencializar aprendizagens profissionais tornam-se escassas ou inexistentes. Desse modo, a constituição docente nesse contexto tende a ocorrer de maneira mais solitária, exigindo do professor a constante reinvenção de sua prática diante de condições que, muitas vezes, inibem o seu desenvolvimento profissional.

Diante desse contexto, torna-se fundamental refletir sobre questões se apresentam diante da formação continuada de professores presenciais, aspecto que será abordado na seção seguinte.

2.4.2 Questões frente à formação continuada de professores presenciais do EMPMT

Considerando que a atuação do professor presencial no EMPMT se efetiva pela medição técnica e pedagógica (Amazonas, 2021), nosso foco na pesquisa está em como ocorre essa mediação pedagógica, no sentido de conhecer dificuldades/desafios/necessidades do professor presencial para atuar no EMPMT, para então pensar em uma proposta de formação continuada.

Moran (2006, p. 142) diz que o papel do mediador pedagógico é de “orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos”, sem no entanto, deixar de exercer a sua

docência, mas a fará sob uma nova perspectiva e que esta deve ser exercida visando ao fortalecimento do aluno enquanto “sujeito da aprendizagem”.

Para fortalecer o aluno enquanto sujeito da aprendizagem, o mediador pedagógico deverá desempenhar um papel de articulador ou, como sugere Moran (2006), de ponte entre o aluno e sua aprendizagem. Dessa forma, ainda conforme o autor, o mediador pedagógico cumpre a sua função quando consegue, junto ao aluno, que o conteúdo de aprendizagem se transforme em conhecimento com significado em seu mundo e sua organização social (Moran, 2006).

Dessa forma, embora o que se busque nesta pesquisa seja a formação continuada do professor presencial, em sua atuação como mediador pedagógico, não podemos esquecer que ele também atua na mediação tecnológica, sendo esta essencial para que possa desenvolver aquela.

Em visto disso, é importante considerar os meios tecnológicos. Nesse aspecto, de acordo com Kenski (2012), mais do que estar disposto a usar tais meios, os professores devem se sentir confortáveis ao manuseá-los, a tal ponto que se sintam seguros em utilizá-los para compor o processo de ensino. Entretanto, por se tratar de uma modalidade mediada pela tecnologia, não há, para os professores do EMPMT, a possibilidade de não uso de meios tecnológicos, que se não forem bem utilizados podem comprometer todo o processo de aprendizagem do aluno e a mediação pedagógica do professor presencial.

Desse modo, dedicar tempo para formar docentes para a mediação tecnológica, a princípio, pode não parecer uma atribuição pedagógica relevante para um processo formativo. Entretanto, ao conseguir explorar as potencialidades dos meios tecnológicos, o mediador pedagógico pode ter facilitado o “alcance dos objetivos do ensino oferecido” (Kenski, 2012), principalmente quando se trata do EMPMT. Neste, os processos de transmissão e interação com qualidade são fundamentais, concordamos com a autora, que tais processos sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas do que das tecnologias utilizadas.

Quando tratamos do ensino com mediação tecnológica, entendemos, assim como Kenski (2003, p. 8, grifo nosso), que o mediador deve concebê-lo como:

Uma nova metodologia de ensino que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos. Que seja criado um clima de aprendizagem que envolva e motive os alunos para a expressão de suas opiniões. **Um procedimento de ensino que se preocupe mais em fazer perguntas e deixar que os alunos as respondam livremente e cheguem aos seus resultados por muitos e diferenciados caminhos.**

Esse aspecto sinaliza um caminho para pensar uma proposta de formação continuada com professores presenciais no EMPMT, a de um mediador pedagógico que instigue os alunos às perguntas, pois, como afirmam Freire e Faundez (1985, p. 24), “no ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e [...] todo conhecimento começa pela pergunta”.

Entendemos que um processo formativo de professores que valorize a pergunta como estratégia no processo ensino-aprendizagem pode trazer, conforme apontam Gatti *et al.* (2019), elementos à reflexão da prática docente ou quando se refere ao professor presencial do EMPMT, à sua mediação pedagógica, que, para exercê-la, busca saberes de inúmeras fontes, principalmente de seu processo formativo para professor da educação básica.

Nesse sentido, encontramos em Tardif (2014, p. 21) uma importante referência para entender que os saberes dos professores não vêm de “uma única fonte”, mas são constituídos em diferentes contextos e etapas da vida, carreira e experiências diversas, e que a “experiência do trabalho é apenas um lugar onde o professor aplica saberes”. Que saberes os professores presenciais do EMPMT vêm desenvolvendo ao longo de sua atuação como mediadores pedagógicos? Que saberes são necessários para exercer tal mediação?

Assim, concordamos com o autor, que ao tratar da formação de professores, é necessário buscar o equilíbrio entre “saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”, prezando o “equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades” e os “saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”. (Tardif, 2014, p. 23).

Tal concepção se alinha à visão de Nóvoa (2009) quando, ao discutir a dicotomia teoria/prática na formação dos professores, defende que a formação continuada deve seguir o fluxo prática-conhecimento-prática-conhecimento.

Diante do exposto, percebemos que, embora possamos pensar em caminhos para a formação continuada de professores presenciais do EMPMT, em seu trabalho docente, especificamente como mediadores pedagógicos, a questão fundamental para que ela seja efetiva é ouvi-los para entender quais dificuldades/desafios/necessidades, pois conforme Aguiar (2018, p. 95) “os saberes docentes não se limitam ao conhecimento de conteúdos específicos, mas se estendem a um conjunto muito mais amplo de conhecimentos relativos aos contextos político, econômico, social e à prática pedagógica”.

Assim, investir no trabalho do professor presencial do EMPMT implica reconhecer questões que se colocam diante de sua formação continuada. Dentre elas, destacam-se: a complexidade de sua mediação pedagógica; as lacunas formativas ainda pouco exploradas de

sua mediação pedagógica. Soma-se a isso a necessidade de processos formativos que dialoguem com a realidade local de atuação desses profissionais e que valorizem seus saberes e experiências, de modo a permitir que promovam mediações pedagógicas efetivamente significativas. Sem a consideração dessas questões, dificilmente a formação continuada desses professores se constituirá de maneira consistente. É nesse ponto que emerge a importância de discutir possibilidades para investir na formação de professores presenciais do EMPMT, por meio da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem.

2.5 A pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem: possibilidades para a formação de professores presenciais do EMPMT

Souza (2006) diz que a pergunta é uma importante estratégia de promoção do pensamento crítico em ambientes de ensino – sala de aula ou fora dela – e se constitui como estratégia de aprendizagem ao promover engajamento dos alunos na busca de conhecimentos, facilitando a compreensão profunda dos tópicos abordados no contexto educacional e possibilita ao professor olhar de forma mais ampla para o conhecimento que se apresenta, dando-lhe oportunidade em aprender pela ótica do aluno.

Acerca das possibilidades de explorar uma pergunta Rubinstein (2019, p. 321) diz que:

Ao questionar, são criadas as condições para estabelecer uma relação supostamente harmônica consigo mesmo e com o outro. A pergunta é mediadora entre o sujeito e o outro. A pergunta pode ser tanto o resultado de uma angústia, de uma falta, como propiciar condições para a elaboração das mesmas. Angústia e saber se complementam.

Assentimos com o autor quando coloca o desconforto causado pela curiosidade como angústia, uma vez que “a construção do conhecimento é uma forma de sublimar a angústia inerente do ser humano”. Correlacionado essa angústia com a construção do conhecimento, “perguntas não cessam, ao encontrar respostas para alguns dos desafios, criam-se novos” (Rubinstein, 2019, p. 321), e nesse movimento cíclico de equilíbrio versus desequilíbrio as construções do conhecimento vão se fazendo nos espaços de ensino, aguçando alunos e professores a pensar criticamente sobre o material apresentado.

Desta feita, com base em Camargo *et al.* (2011), elencamos alguns benefícios que o professor pode extrair da inserção da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem:

a) Compartilhamento de aprendizagem e desenvolvimento da comunicação: por se sentirem mais encorajados a compartilhar suas ideias e dúvidas. O ato de fazer perguntas pode incentivar os alunos a participarem mais ativamente nas aulas, estimulando a troca de ideias

entre eles, gerando uma aprendizagem colaborativa, ao passo que se habituar a responder perguntas pode desenvolver habilidades de comunicação dos alunos, tornando mais fácil e natural expressar suas ideias de maneira clara e articulada.

b) Identificação de concepções errôneas: a interação proporcionada pela pergunta entre professor e alunos permite que os alunos possam identificar concepções errôneas sobre um determinado tópico. Isso possibilita a correção imediata e ajuda na consolidação de um entendimento mais preciso.

c) Avaliação e compreensão: o diálogo através de perguntas possibilita ao professor avaliar a compreensão dos alunos sobre os tópicos abordados, já identificando possíveis lacunas no conhecimento a partir das respostas dadas ou pela complexidade da elaboração da pergunta.

Diante de tais benefícios, vejamos o papel do professor presencial no processo de ensino-aprendizagem por meio do uso da pergunta.

2.5.1 O papel do professor presencial no processo de ensino-aprendizagem com uso da pergunta

O diálogo e a pergunta têm sido considerados como possibilidades importantes para a sala de aula e como recursos para aulas mais interessantes e participativas. Entretanto, ao se utilizar desses recursos, o professor se coloca como mediador das situações de aprendizagens que venham a surgir desse processo. Concordamos com Camargo *et al.* (2011) que nesta função mediadora, o professor deve contribuir para que o sujeito da aprendizagem tome consciência sobre a realidade que o cerca, a sua forma de aprendizagem e explicita experiências de vida relacionadas ao conhecimento adquirido.

Em um estudo conduzido por Chiaro e Leitão (2005), que investigou o papel do professor na construção discursiva da argumentação na sala de aula a partir do contraste entre grupos em que há mediação do professor e grupos em que alunos interagem sem essa mediação, conclui-se que a mediação do professor é fundamental para que emergja a construção lógica do conhecimento, ao passo que o grupo sem a mediação deste, as interações giravam em tornos de conversas, sem que houvesse uma estrutura que embricasse o que estava sendo conversado com o objetivo inicial da proposta, por fim, o estudo finaliza afirmando que “o processo social de apropriação do conteúdo curricular depende significativamente da mediação do professor na medida em que suas ações discursivas conferem estatuto epistêmico ao discurso dos alunos” (Chiaro; Leitão, 2005, p. 357).

Assim, acreditamos que, ao adotar essa postura, o professor pode corroborar para que haja uma postura reflexiva dos alunos, ao mediar o processo de acessar conhecimentos prévios

e associá-los às experiências ora vividas, dando robustez ao conhecimento acerca do assunto em pauta.

Haja vista o pensamento ser dirigido por perguntas e não por respostas (Freire; Faundez, 1985), que postura deve adotar o professor frente à utilização da pergunta em contextos de ensino-aprendizagem?

Um cuidado a ser considerado é não privilegiar o recurso escolhido (nesse caso a pergunta) em detrimento ao conteúdo abordado em sala de aula, uma vez que é a validação de ambos que proporcionará aos estudantes o preparo necessário para arguir sobre, ou utilizar o aprenderam na escola em outros contextos ao passo que os instiga a trazer para escola considerações advindas de outros espaços (Sasseron, 2013).

Logo, é importante que o professor em seu papel mediador tenha claro o objetivo do espaço de perguntar, tenha ele mesmo iniciado ou que algum aluno o tenha feito. Assim, deve preocupar-se em direcionar o momento a comentários e informações trazidos pelos estudantes tendo como intuito de agregar ao que fora tratado em sala de aula. Certificando-se que o momento não enviesse para “uma conversa banal” (Sasseron, 2013, p.41).

Freire e Faundez (1985), ao mencionarem a castração da curiosidade na sala de aula, dizem que o professor por vezes já traz respostas a perguntas que nunca foram feitas. Na mesma linha de pensamento, Sasseron (2013) diz que outra postura com a qual o professor deve preocupar-se na promoção efetiva de um diálogo baseado em perguntas é o saber perguntar e saber ouvir. A isto, acrescemos que é necessário ter sensibilidade para ouvir e interpretar o que o aluno tem a dizer através da atenção, para não incorrer em um “discurso monológico” (Sasseron, 2013, p. 42).

O autor supracitado diz que, ao promover um espaço para perguntas, o professor deve estar atento ao momento em que estas devem ser exploradas, esmiuçadas, confrontadas e até mesmo contextualizadas, atentando para não podar o desejo de interação dos alunos por não explorar o que foi expresso por eles, recaindo na falha inicial de só atribuir valor ao que é dito pelo professor.

Ao pesquisar sobre como a formulação de perguntas pode facilitar a construção do conhecimento, Chin (2004) concluiu que o uso dessa estratégia estimula os alunos a gerarem explicações e a propor soluções para os problemas. O autor menciona estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula para potencializar a exploração de perguntas como mecanismos de aprendizagem, vejamos:.

a) Antes de iniciar a aula, o professor deve solicitar aos alunos que pensem em perguntas sobre o tópico a ser abordado. As perguntas podem ser registradas em papel ou no

quadro. Após a formulação, os alunos são incentivados a agrupar ou categorizar as perguntas.

b) No ensino de resolução de problemas, o professor pode pedir aos alunos que formulem perguntas sobre o problema. Essas perguntas podem auxiliar na definição dos parâmetros envolvidos no problema, como as variáveis relevantes e as informações necessárias para a resolução.

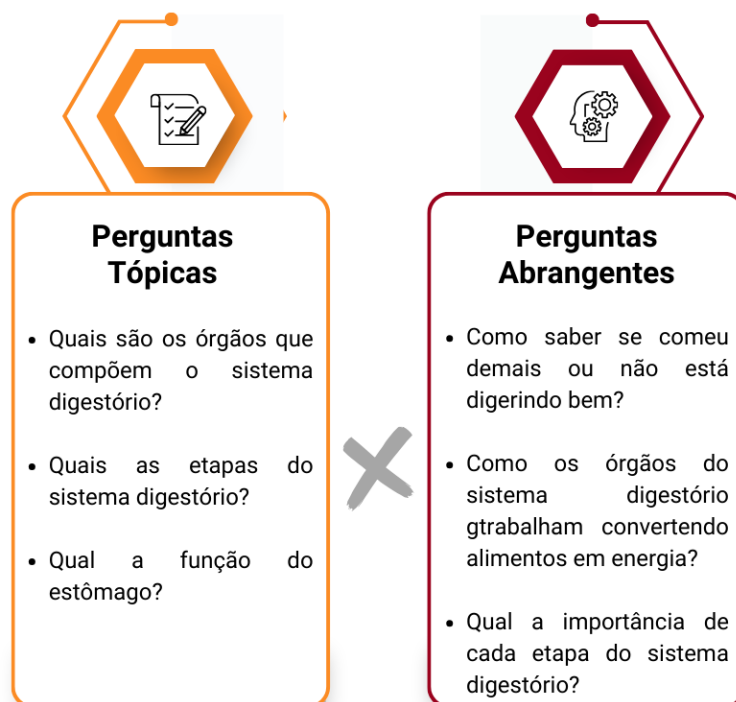
c) Formular perguntas antes de uma atividade laboratorial e registrá-las no caderno de laboratório.

d) Treinar os alunos em estratégias de questionamento relacionadas à aprendizagem da sintaxe, da linguística e da tipologia do ato de interrogar.

e) Ensinar os alunos a categorizar diferentes tipos de perguntas pode ajudá-los a ter consciência de que diferentes tipos de perguntas desencadeiam diferentes processos de pensamento, contribuindo assim para a construção de respostas por meio de abordagens distintas.

Quanto aos diferentes tipos de pergunta, encontramos em Wiggins e McTighe (2019), uma perspectiva de como os professores podem preparar-se para utilizá-las a partir da compreensão do que são perguntas essenciais e sua classificação em tópicas – perguntas específicas sobre determinado tema – e abrangentes que são perguntas que perpassam o tema da unidade, conforme exemplificado na Figura 7.

Figura 7: Exemplo de perguntas tópicas e abrangentes



Fonte: Elaboração própria, a partir de Wiggins e McTighe (2019)

Percebemos que as perguntas abrangentes tendem a esticar a resposta para além de um conteúdo, provocando no respondedor a necessidade de uma resposta elaborada, que envolva uma reflexão em torno do que foi perguntado e não somente uma resposta estilo certo e errado.

Ao optar por utilizar-se dessa ferramenta, o professor deve destituir o ato de perguntar de um feito intelectualista, em que a pergunta por si não é o cerne da questão e sim o processo maturativo que envolve sua elaboração, tornando-se condutor e companheiro de aprendizado do aluno, ajudando-o a “refazer a pergunta” melhorando-a a cada reflexão, ensinando-o a “viver a curiosidade” e associando-a a questões que partam da cotidianidade, (Freire; Faundez, 1985), tornando a pergunta em um hábito que gera conhecimento pela organização das ideias que precede o perguntar.

Entretanto, para que essa prática seja eficaz em despertar os alunos para o aprendizado, faz-se necessário que o professor se planeje para utilizar a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem.

2.5.2 Planejando o uso da pergunta

A pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem constitui-se como uma ferramenta estratégica importante que possibilita a aprendizagem de forma colaborativa (Surmac; Lopes, 2018) e que viabiliza trocas de conhecimento e aprendizado para aluno e professor.

Para que tenha êxito em utilizar a pergunta, o professor não pode temer estimular a curiosidade do aluno por meio do ato de perguntar, mas deve incentivá-lo através da correlação entre o que ele vive e o que busca aprender. Assentimos com as palavras de Freire e Faundez (1985, p. 24) quando dizem:

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos [...] e estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos.

Tal observância oportuniza ao professor um novo olhar sobre como os seus alunos aprendem e como pode colaborar efetivamente para auxiliá-los nesse processo, bem como estabelece uma relação mais afetiva, em que o ensino acontece de forma prazerosa e mais significativa (Surmac; Lopes, 2018).

Wiggins e McTighe (2019) consideram essencial a um planejamento cujo foco esteja

na compreensão do aluno que considere quatro aspectos: 1) estabelecer o objetivo, 2) determinar o que os alunos deverão ser capazes de entender do assunto abordado, 3) determinar que perguntas guiarão o aluno em sua descoberta de conteúdo, 4) que conhecimentos e habilidades os alunos terão ao fim daquela exposição.

Ao contrapormos as afirmações dos autores com o papel do professor presencial, entendemos que, pela própria estrutura predisposta pelo programa, é inerente ao professor presencial a responsabilidade de acessar com antecedência o material das aulas e se inteirar do que será passado, desta forma, também é possível que ele consiga seguir os 4 passos dispostos por Wiggins e McTighe (2019).

Corroborando entre si, Freire e Faundz (1985), Chiaro e Leitão (2005), Chin (2004) e Wiggins e McTighe (2019) destacam que se o objetivo é auxiliar o aluno a dar significância ao conhecimento, o planejamento – e por consequência o ensino resultante – deve-se planejar a partir de ideias grandes, conceitos maiores, cujas perguntas elaboradas não retornem com uma sentença monossilábica como resposta, mas sim que possam gerar outros questionamentos e possibilidades de transferência de conhecimento, ultrapassando as fronteiras do conteúdo estudado e se conectando com as experiências da vida fora da escola.

Assentimos, assim com Wiggins e McTighe (2019), que uma pergunta pode ser considerada viva em um tema se os alunos realmente se engajam em refletir sobre ela, de tal modo que, de sua elucidação, emergja conhecimento conectado com outros previamente adquiridos.

Desse modo, concluímos que utilizar a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem pode resultar em muitas possibilidades de aprendizagem do estudante, desde que o professor esteja preparado para mediar esse processo.

O percurso metodológico da pesquisa, apresentado a seguir, considerou tais questões para pensar uma proposta formativa com professores presenciais do EMPMT – produto educacional da pesquisa – que tenha sustentação na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, atentos em compreender o quanto essa vivência é formativa para o professor.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA²⁹

Neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico para desenvolver uma proposta formativa com professores presenciais do EMPMT pautada na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, cuja realização concebe o produto educacional da pesquisa.

Com esse propósito, a apresentação do capítulo está organizada em três seções: contexto e participantes da pesquisa; abordagem da pesquisa e procedimentos metodológicos; produção e análise dos dados.

3.1 Contexto e participantes da pesquisa

Por se tratar de uma modalidade de ensino, mantida por parceria entre prefeituras e Governo do Estado, entendemos que o EMPMT possui peculiaridades que precisam ser mencionadas, dentre as quais, sua organização nas cidades do interior do estado, especialmente em Itacoatiara, e como isso afeta a escolha do local de pesquisa e dos participantes.

3.1.1 Contextualização do EMPMT em Itacoatiara

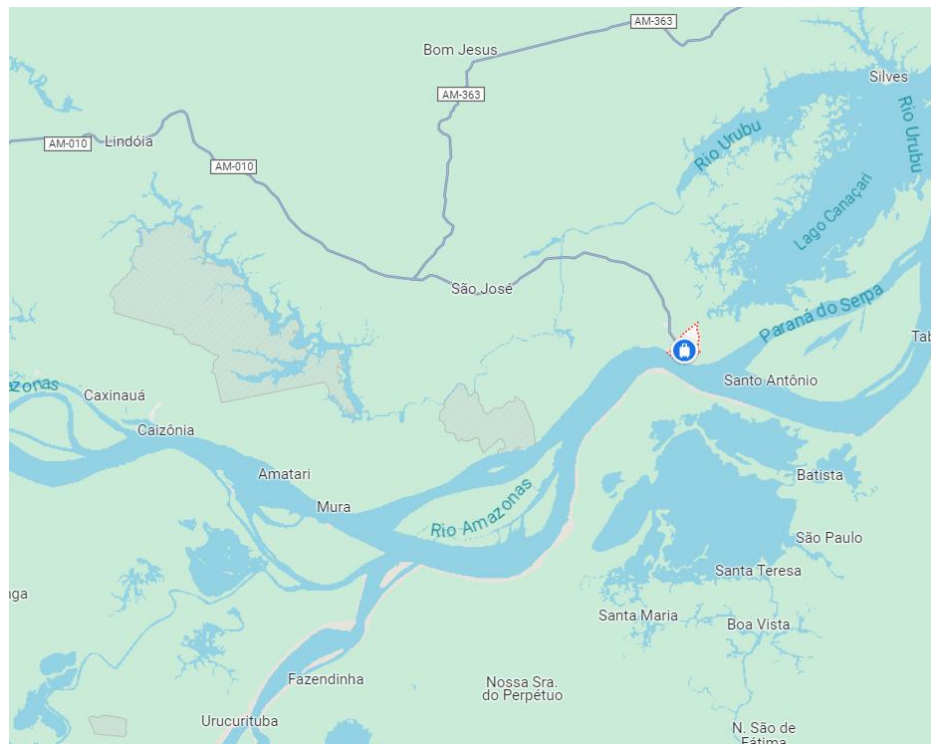
Com 8.891,906 km² de extensão, o município de Itacoatiara, está localizado no estado do Amazonas. Distante 270 quilômetros ao Leste da capital Manaus, é o terceiro município mais populoso do estado com mais de 100 mil habitantes, dos quais, mais de 28 mil concentram-se na zona rural³⁰.

Situada à margem esquerda do Rio Amazonas, Itacoatiara possui um extenso território rural cortado pela presença de rios e outros corpos d'água, conforme demonstrado na Figura 8.

²⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com o CAAE nº 74410423.6.0000.8119 e Parecer Consubstanciado nº 6.511.557 de 17/11/2023.

³⁰ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara/panorama>. Acesso em: 5 abr. 2024.

Figura 8: Mapa de Itacoatiara marcando zona urbana e rural



Fonte: Google Maps, 2023

Em resposta à demanda de comunidades ribeirinhas sem acesso ao Ensino Médio, o EMPMT iniciou suas atividades no município em 2007, no mesmo ano de sua implantação estadual. Inicialmente, contava com 15 turmas e 362 alunos da 1ª série do Ensino Médio regular, sendo que as matrículas e a certificação eram vinculadas à Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho (Souza, 2019).

A Instrução Normativa nº 001/2023/SEDUC³¹, no artigo 13, determina que a partir de 09 turmas de EMPMT criadas em uma escola, seja lotado um professor para atuar como coordenador do Ensino com Mediação Tecnológica.

Até 2017 apenas vinte municípios possuíam coordenação de Ensino por Mediação Tecnológica (Mello 2017, p. 97)³², a saber: Anamã, Autazes, Barreirinha, Benjamin Constant, Boa Vista do Ramos, Borba, Carauari, Careiro da Várzea, Coari, Codajás, Guajará, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Manacapuru, Novo Airão, Parintins, Rio Preto da Eva, São Paulo de Olivença e Tefé.

Embora a normativa estabeleça que a lotação do coordenador do Ensino com Mediação

³¹ Publicado no DOE/AM em 09/01/2023.

³² Em um diálogo com o coordenador do EMPMT em Itacoatiara, Manoel da Cruz Paiva Pontes, fomos informados que atualmente todos os 62 municípios do Amazonas possuem coordenação de Ensino por Mediação Tecnológica, no entanto, não localizamos nenhum material escrito com essa informação.

Tecnológica deva ser na escola mãe, devido ao expressivo crescimento da modalidade na escola Carlos Mestrinho, foi necessário remanejar o coordenador de Ensino Tecnológico e sua equipe (assistentes administrativos que cuidam da parte documental dos alunos matriculados) para um espaço de trabalho na Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara (CREI)³³, uma vez que a escola mãe não possuía estrutura física para atender à demanda gerada pelas turmas de Ensino com Mediação Tecnológica.

Atualmente, três escolas estaduais no município de Itacoatiara são “escolas-sedes” de Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, a precursora José Carlos Martins Mestrinho, que detém a maior demanda e, por isso, seu corpo técnico foi alocado na CREI, e duas outras escolas situadas em comunidades rurais do município: Sérgio Mendonça de Aquino, localizada na Vila de Novo Remanso e Anília Nogueira da Silva, localizada na Costa da Conceição, onde o gestor escolar faz o gerenciamento das turmas pois não atendem ao número mínimo para terem um coordenador para a modalidade.

No ano de 2023, Itacoatiara possuía 108 turmas de Ensino com Mediação Tecnológica, dentre as quais, 4 ofertam os anos finais do ensino fundamental, 3 ofertam Ensino Médio na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e 101 turmas ofertam a etapa do Ensino Médio.

3.1.2 Local e participantes da pesquisa – os primeiros desafios

A priori, intencionávamos, realizar a pesquisa com todos os professores presenciais do EMPMT lotados nas comunidades mais distantes, nos dias em que estivessem na cidade, intenção esta que recebeu total apoio da coordenação do EMPMT na CREI, entretanto, por motivos expostos no item 3.2.1, tivemos que adequar a pesquisa.

Em tratativa com o coordenador do EMPMT, fomos esclarecidos acerca da geografia dos lugares em que se encontram essas turmas, comunidades cujo acesso se dá exclusivamente por rio, ou por etapas que envolvem parte do trajeto na estrada e parte em barcos com o agravante de não haver embarcações com rotas regulares, o que requer uma organização junto a transportadores ou a comunitários que possuam transporte aquáticos.

Considerando a experiência do coordenador, reduzimos a abrangência da pesquisa para as turmas de Ensino Tecnológico da Escola Estadual José Carlos Mestrinho, uma vez que os alunos matriculados nesta escola, somam a maioria do público atendido pelo EMPMT, logo, detém o maior número de professores presenciais.

³³ Nas cidades do interior do Amazonas, os órgãos de Assistência e Assessoramento da SEDUC, são as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) – Lei nº 3642 de 26/07/2011.

A partir da escola José Carlos Mestrinho, o EMPMT alcança 41 comunidades na zona rural de Itacoatiara - Quadro 5 - e atende, segundo dados da coordenação, 1.400 alunos.

Quadro 5: Localização das turmas de EMPMT da Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho - destaque da comunidade/escola de realização da pesquisa

Comunidade	Escola Municipal que abriga a turma	Nº de turmas
Batista Peniel	E. M. Batista Peniel	2
Colônia do Itaubal - Rio Arari	E. M. Epitácio Pessoa	1
Ilha do Januário	E. M. Eduardo Gomes	2
Irmãos Unidos - Muirapucuzinho	E. M. Raimunda Auzier Moreira	1
Lago do Agostinho - Rio Arari	E. M. Ajuricaba	1
Lago do Anta - Rio Arari	E. M. Paulo Afonso	2
Lago do Pahi - Rio Arari	E. M. Leopoldo Amorim	1
Lago do Pé Grande - Rio Arari	E.M Monte Sinai	2
Lago do Pombo - Rio Arari	E. M. Wenceslau Brás	2
Lago Preto - Rio Arari	E. M. Presidente Castelo Branco	3
Monte Cristo - Rio Arari	E. M. Monte Cristo	3
Monte Moria- Lago do Tarumã	E. M. Cristo Redentor	3
Nª Sª de Fátima II- Vila Fátima	E. M. Nossa Senhora De Fátima II	3
Nª Sª de Nazaré- Vila de Lindoia	E. M. Ivo Amazonense De Moura	7
Nª Sª do Perpétuo Socorro - Paraná Da Eva	E. M. Padre José De Anchieta	3
Nª Sª do Perpétuo Socorro - Vila do Batista - Rio Arari	E. M. Vereador Luiz De Oliveira Onety	3
Nataria- Rio Arari	E. M. Vereador Geraldo Braga	2
Nova Aliança - Am 010 Km 138	E. M.Campo Verde	1
Paraná do Amatary	E. M. Rui Araújo	1
Primavera- Rio Arari	E. M. Primavera	2
Rondon II	E. M. Mª Clara G. de Vasconcelos	1
Rosa de Saron- Boca do Rio Madeira	E. M. Rosa De Saron	3
Sagrado Coração De Jesus - Vila Do Engenho	E. M. Luiza Mendes	7
Sagrado Coração de Maria - Lago do Mutuca- Rio Arari	E. M. Abilio Nery	3
Santa Luzia - Ilha Grande do Soriano	E. M. Martin Afonso De Souza	3
Santa Rita - Estrada da Sudam	E. M. Deputado Ulisses Guimarães	3
Santa Rosa - Rio Arari	E. M. Santa Rosa De Lima	1
Santa Tereza- Rio Arari	E. M. Joaquim Nabuco	2
Santo Antônio do Sangaua	E. M. Paulo Tomihiko Imay	3
São Francisco - Lago do Itapaiuna - Rio Arari	E. M. Senador Jose Esteves	2
São Francisco Xavier - Costa do Tabocal - Rio Amazonas	E. M. Eduardo Ribeiro	1
São João do Araçá - Rio Arari	E. M. Dom Pedro I	3
São José do Amatari	E. M. Benjamin Constant	2
São José do Amatari	E. M. Monsenhor Joaquim Pereira	3
São Lázaro - Ilha do Beija- Flor	E. M. Pedro Teixeira	2
São Paulo - Rio Arari	E. M. São Paulo	1
São Raimundo do Curuçá - Rio Arari	E. M. Bartolomeu De Gusmão	3
São Tomé - Lago do Itapaiuna - Rio Arari	E. M. Monte Belo	1
Varre Vento	E. M. Coelho Neto	1
Vila São Pedro de Iracema	E. M. Antonia Vieira	3
Total	40	93

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara, 2023

Assim, são 93 turmas que, para fins de registro no Sistema Integrado de Gerenciamento de Ensino do Amazonas (SIGEAM), estão ligadas à “escola-mãe”. Entretanto, conforme já explicado, todo atendimento de cunho administrativo aos professores e aos alunos desta modalidade nesta escola, dão-se na CREI, através da Coordenação de Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. É a esta coordenação que os professores presenciais se reportam para apoio técnico-administrativo.

Dentre as opções possíveis³⁴, escolhemos a Escola Luiza Mendes, localizada na comunidade Sagrado Coração de Maria, na Vila do Engenho, como local de pesquisa. O acesso à escola consiste em 169 km na estrada AM 010, 34 km na estrada que leva à vila de Novo Remanso, 21 km no ramal que dá acesso a vila do Engenho, mais 6 km após à vila até a comunidade totalizando 230 km de distância da sede da cidade, representamos o trajeto na Figura 9.

Figura 9: Trajeto até o local de pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2023

A escolha da escola Municipal Luiza Mendes, Figura 10, como local de pesquisa, deu-se em função do acesso exclusivamente terrestre, o que possibilitava a pesquisadora deslocar-se sem depender de terceiros e principalmente por deter o maior número de professores efetivos (o que daria segurança quanto à permanência deles na rede de ensino durante a da pesquisa)

³⁴ O item 3.2.1 - Planejamento da pesquisa-ação -, pormenoriza os percalços até a escolha do local de pesquisa.

bem como era a segunda maior escola em número de turmas.³⁵

Figura 10: Escola Municipal Professora Luiza Mendes



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa, 2023

O prédio escolar embora simples, é um dos mais estruturados das escolas das comunidades rurais. É todo construído em alvenaria e possui 10 salas no prédio principal, um refeitório pequeno e um prédio anexo, onde funciona secretária, sala de gestão e sala dos professores.

Funcionam em concomitância no turno noturno, os ensinos da rede estadual e municipal, sendo que são duas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa final do Ensino Fundamental I (8º e 9º ano) cuja responsabilidade é da rede municipal de ensino e sete salas de EPMT na etapa do Ensino Médio, ofertados pela SEDUC.

3.1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram inicialmente 7 professores presenciais do EMPMT, na Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho, cuja atuação ocorre na Escola Municipal Luiza Mendes, no turno noturno. Entretanto, durante a visita de campo realizada em 24 de maio de 2024, identificamos três alterações no quadro docente em razão de licenças médicas extensas, o que gerou o afastamento destes servidores pelo restante do período destinado à

³⁵ A maior escola em número de turmas no EMPMT é a Escola Municipal Ivo Amazonense de Moura, situada na Vila de Lindóia que possui 9 turmas, e portanto, 9 professores presenciais. No entanto, apenas 2 professores são efetivos; os 7 demais, são temporários.

pesquisa. Diante dessa situação, tornou-se necessário incluir novos professores que passaram a compor a equipe e que aceitaram participar da pesquisa, ainda que não tenham vivenciado o encontro diagnóstico inicial.

Em virtude dessa reorganização, optamos pela elaboração de um quadro único — Quadro 6 —, integrando todos os docentes participantes, de modo a apresentar de forma consolidada o conjunto completo de professores envolvidos no estudo, suas formações e seus tempos de atuação no magistério e no EMPMT e marcando os que foram substituídos logo após o diagnóstico. Essa decisão visa garantir maior clareza, coerência metodológica e transparência na apresentação dos dados.

Quadro 6: Caracterização dos participantes da pesquisa

Professores Participantes (PP) ³⁶	Formação (Graduação ou Licenciatura)	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação no EPMT
PP1	Pedagogia	18 anos	05 anos
PP2	Pedagogia	05 anos	04 anos
PP3	Pedagogia	09 anos	02 anos
PP4	Pedagogia	13 anos	07 anos
PP5	Letras	17 anos	14 anos
PP6	Licenciatura em Informática	05 anos	05 anos
PP7	Pedagogia	14 anos	04 anos
PP8	Matemática	29 anos	12 anos
PP9	Licenciatura em Informática	09 anos	09 anos
PP10	Sociologia	09 anos	07 anos

Fonte: Elaboração própria, 2024

Assim, a pesquisa seguiu com sete participantes ativos até a sua conclusão, pois PP2, PP5 e PP7 foram substituídos por PP8, PP9 e PP10 em vista de mudança no quadro docente da escola.

Destacamos que todos os docentes, mesmo os com vínculo temporário, são moradores efetivos ou da própria comunidade Sagrado Coração de Jesus, onde está localizada a escola, ou da vila do Engenho, e dividem a sua atuação entre município (diurno) e estado (noturno) e vivem, portanto, a rotina da comunidade.

3.2 Abordagem da pesquisa e procedimentos metodológicos

Haja vista o problema explorado nesta pesquisa, compreender em que aspectos uma proposta formativa, sustentada na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem pode

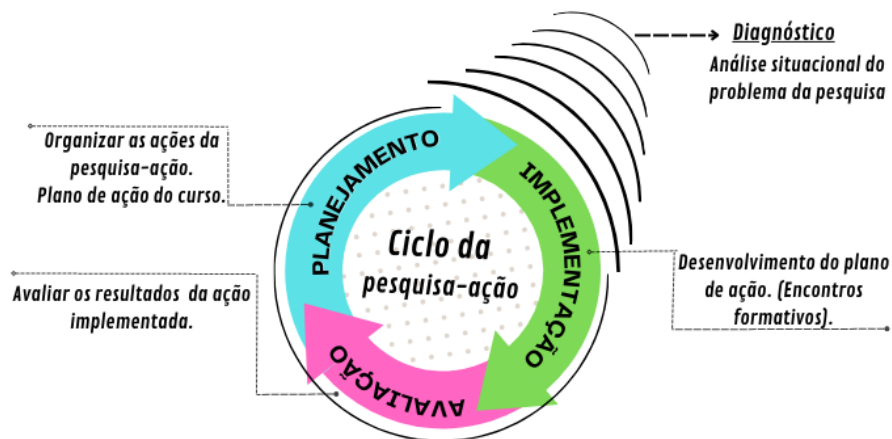
³⁶ A sigla PP significa Professor Presencial, seguido do número de identificação dos 7 professores participantes da pesquisa a fim de preservar sua identidade.

contribuir na formação de professores presenciais do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, anuímos ser a abordagem qualitativa a que melhor nos sustenta, uma vez que buscamos investigar o problema, sob o prisma pesquisador e participante, valorizando o processo de pesquisa e os múltiplos significados que os participantes dão ao problema (Creswell, 2014).

Com essa perspectiva, elegemos a pesquisa-ação, na modalidade discutida de Tripp (2005), como método, pois ao nos propormos a intervir na prática rotineira dos professores, precisamos deliberar junto com eles sobre quais ações são mais propensas a otimizar a situação de forma eficaz.

Desta feita, desenvolvemos a pesquisa-ação, com base no autor, em 4 fases³⁷: 1) Diagnóstico, 2) Planejamento, 3) Implementação e 4) avaliação, conforme demonstrado na Figura 11 e tratadas logo a seguir.

Figura 11: Fases da pesquisa-ação



Fonte: Elaboração própria, com base em Tripp (2005)

3.2.1 Planejamento da pesquisa-ação

Esta seção apresenta o desenvolvimento das quatro fases da pesquisa-ação, mas antes de entrarmos na primeira fase da pesquisa-ação, explanamos uma visão geral de situações que envolvem o contexto da pesquisa e as alterações ocorridas no que planejamos para a primeira fase, o diagnóstico.

Segundo Tripp (2005), para que o pesquisador tenha conhecimento necessário para conceber e executar os passos propostos no ciclo da pesquisa-ação, é essencial que este realize

³⁷ Diagnóstico, nesta pesquisa, representa o que Tripp (2005) trata como análise situacional.

uma avaliação situacional detalhada em relação ao problema de sua pesquisa, analisando tanto o contexto da pesquisa-ação quanto os participantes envolvidos no processo.

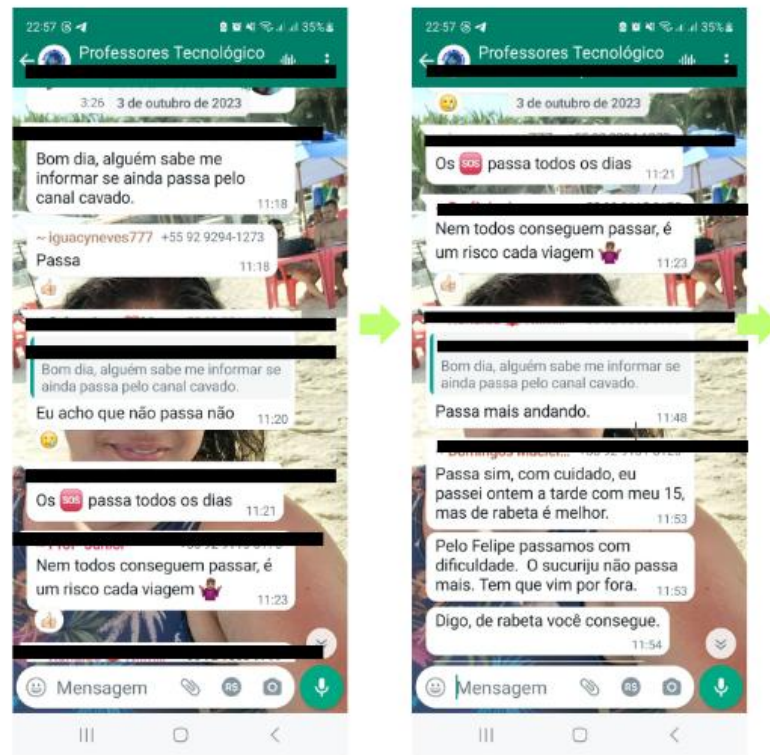
Assim, em agosto de 2023, após conversa com o coordenador do EMPMT em Itacoatiara, decidimos organizar uma reunião no auditório da Coordenadoria Regional de Educação (CREI) com o intuito de comunicar a todos os professores presenciais do EMPMT, o nosso interesse em realizar a pesquisa.

Iniciar essa tratativa enquanto aguardávamos a aprovação do CEPSH se justifica, pois, como citado, esses professores atuam em comunidades rurais e sua vinda à cidade ocorre de maneira pontual, geralmente em função de receber seus proventos, por motivos de saúde ou por convocatória da CREI. Nesse caso, fazer uma reunião de triagem nos permitiria mapear as comunidades participantes e anotar contatos dos interessados em participar, para contatá-los assim que recebêssemos a aprovação do comitê de ética e pesquisa.

Alinhamos a reunião ao dia do pagamento dos professores, que ocorreria no dia 01 de setembro/2023, para garantir que todos estariam na cidade. Entretanto, por uma questão de incompatibilidade entre os calendários escolares do estado e do município, onde os professores também atuam, foi necessário reagendar a reunião para o dia 04 de outubro/2023. Nessa data, mais uma vez não conseguimos realizar, pois estávamos vivendo a seca histórica ocorrida na região amazônica no ano de 2023³⁸, que causou o isolamento de muitas comunidades e dificultou o deslocamento dos moradores da região, conforme demonstrado, no diálogo entre os professores na Figura 12.

³⁸ Período do verão amazônico, onde os rios baixam o volume d'água.

Figura 12: Professores dialogando sobre as dificuldades de sair das comunidades



Fonte: Arquivo do grupo de whatsapp com os professores presenciais do EMPMT, 2023

Gradativamente, mais professores iam ficando isolados nas comunidades, pois os canais de água, por onde acessavam os rios, foram secando e se tornando uma lama densa e quem decidisse caminhar sobre, terminava num atoleiro.

Por tudo que vivemos até aqui, concordamos com Creswell (2014) quando diz que a pesquisa qualitativa pode ter suas fases, seus instrumentos e seus locais de visitação, alterados a qualquer momento a partir daquilo que o pesquisador encontra quando adentra o campo.

Nesse sentido, por não conseguir realizar a reunião com todos os professores pelos motivos expostos acima, reajustamos nosso planejamento, e nos reunimos novamente com o coordenador de EMPMT que nos orientou a direcionar nosso olhar para uma das escolas municipais a seguir; Luiza Mendes, Ivo Amazonense de Moura, Campo Verde, Paulo Tomihiko Imay e Deputado Ulisses Guimarães para realização da pesquisa, uma vez que elas possuíam acesso terrestre.

Nesta nova conjuntura, outro desafio surgiu; as escolas mais acessíveis abrigavam poucas turmas e foram excluídas, restando apenas duas, das quais, elegemos a Escola Municipal Luiza Mendes, localizada na comunidade Sagrado Coração de Maria, na Vila do Engenho, como local de pesquisa.

Além do acesso terrestre, que possibilitaria o nosso deslocamento sem depender de terceiros, a escolha se deu principalmente por deter o maior número de professores efetivos – o que daria segurança quanto à permanência deles na rede de ensino durante a realização da pesquisa – bem como era a segunda maior escola em número de turmas do EMPMT³⁹.

Desta forma, para que fosse possível realizar um planejamento, fez-se necessário realizar um diagnóstico, ouvindo os professores da escola escolhida, coadunando assim com Thiollent (2011) que afirma que é a partir da ampla interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada que podem ser elencados quais os problemas a serem pesquisados e as ações que podem solucioná-los.

Assim, apresentamos até aqui um panorama geral das situações que envolveram o contexto da pesquisa em seu planejamento, que será detalhado logo após apresentarmos as técnicas e instrumentos para a produção de dados, bem como a metodologia de análise.

3.3 Produção e análise dos dados

O foco da pesquisa qualitativa reside nas percepções e experiências dos participantes, e em como eles interpretam o problema da pesquisa em suas vivências, com isso, o pesquisador lida não com uma, mas com múltiplas realidades (Creswell, 2007), tornando-se, especialmente importante, a etapa de produção e análise de dados.

3.3.1 Técnicas e instrumentos para a produção dos dados

Para produção de dados, elegemos como técnica e instrumentos, respectivamente, observação participante e roda de conversa; diário de campo e gravação em áudio e vídeo.

Segundo Flik (2009), o pesquisador deve conduzir a observação participante em dois passos: primeiro, integrando-se como participante ao campo do problema pesquisado; segundo, afunilando gradativamente a observação aos aspectos essenciais às questões de pesquisa.

Assim, iniciamos a observação participante desde a etapa do diagnóstico até a avaliação final da intervenção proposta.

No que tange à roda de conversa, concordamos com Moura e Lima (2014), quando a caracterizam como momento ímpar de trocas, por meio do diálogo, implicando em um exercício

³⁹ A maior escola em número de turmas no EMPMT é a Escola Municipal Ivo Amazonense de Moura, situada na Vila de Lindóia que possui 9 turmas, e portanto, 9 professores presenciais. No entanto, apenas 2 professores são efetivos; os 7 demais, são temporários.

ativo de escuta e expressão, envolvendo diversos interlocutores, com ênfase em períodos de escuta superiores aos de fala. Esse processo visa a possibilitar que as opiniões de cada participante emergjam através da interação com os demais, seja para complementar, discordar ou concordar com as falas anteriores. Deste modo, as rodas conversas ocorrerão em todos os encontros do curso, por meio das discussões sobre os materiais estudados e na avaliação realizada ao fim de cada encontro.

Tanto na observação participante quanto na roda de conversa foi utilizada a gravação em áudio para que os participantes se manifestem a seu próprio tempo, sem que, com isso, se perca detalhes dessa interação, uma vez que o foco da pesquisa está nas percepções e experiências dos participantes e cabe ao pesquisador constituir instrumento para extrair esses dados (Creswell, 2007).

O diário de campo se foi utilizado pela pesquisadora como substancial instrumento de registros de pensamentos, impressões e percepções dos participantes e pessoais, um espaço narrativo da sua própria vivência enquanto pesquisadora/observadora/partícipe (Zabalza, 2004).

Uma vez produzidos, os dados foram analisados conforme metodologia apresentada na sequência.

3.3.2 Metodologia para análise dos dados

Os dados construídos foram analisados pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016), em três momentos, a saber: unitarização, categorização e metatexto.

A unitarização é o primeiro momento do ciclo analítico do *corpus* – conjunto de documentos que carregam as informações da pesquisa – em que os dados são fragmentados para compreender seu conteúdo e contexto em unidades de significados relevantes para a pesquisa.

A categorização é o momento de organizar e sistematizar os dados, identificando padrões, categorias e temas emergentes a partir da análise dos fragmentos gerados na unitarização, estabelecendo-se sentido e relações entre eles.

O metatexto é um novo texto, que emerge da interpretação dos dados à luz do referencial teórico, das questões de pesquisa e do contexto mais amplo, expressando significados subjacentes, conexões que emergjam dos dados, elaborando conclusões que respondam/problematizem o problema de pesquisa.

Passamos, então, a apresentar como ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, por meio da pesquisa-ação, que permitiu conceber o produto educacional da pesquisa.

3.4 Desenvolvimento da pesquisa-ação

Esta etapa descreve o desenvolvimento da pesquisa-ação, ou seja, o caminho para elaborar, desenvolver e avaliar a proposta formativa, Produto Educacional da pesquisa.

Iniciamos pelo diagnóstico, momento de levantamento da realidade e identificação das necessidades formativa; em seguida, apresenta-se o planejamento, seus fundamentos e a discussão coletiva que orientou sua elaboração; a etapa posterior aborda a implementação; por fim, trata-se da avaliação, reunindo evidências, ajustes e reflexões produzidas ao longo da pesquisa.

No Quadro 7 apresentamos a visão geral da pesquisa-ação que desenvolvemos e que detalharemos logo a seguir.

Quadro 7: Visão geral das fases da pesquisa-ação desenvolvidas

Fase da Pesquisa-ação	CH	Nº de encontros	Objetivos
Diagnóstico	4 horas	1	<ul style="list-style-type: none"> Traçar o perfil dos professores Identificar as dificuldades pedagógicas de ser docente presencial e como um processo formativo poderia colaborar com o trabalho pedagógico.
Planejamento	3 horas	1	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar a participação ativa dos cursistas na elaboração da proposta formativa.
Implementação	17 horas	3	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem. Explorar a dinâmica da relação entre ensino-aprendizagem e a eficácia do uso da pergunta na fixação da aprendizagem. Reconhecer perguntas essenciais.
Avaliação	3 horas	1	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o curso.

Fonte: Elaboração própria, 2024

3.4.1 Diagnóstico

Após aprovação da pesquisa pelo CEPESH, realizamos o diagnóstico no 17 de novembro de 2023, em um encontro com seis dos sete professores participantes da pesquisa, sendo quatro mulheres e dois homens (na ocasião, uma professora encontrava-se ausente por

motivos de saúde).

O diagnóstico intencionou traçar o perfil dos professores, identificar as dificuldades pedagógicas de ser docente presencial e como uma proposta formativa poderia colaborar com o trabalho pedagógico.

Tal encontro teve duração de quatro horas, sendo que, no primeiro momento foi feita a apresentação da pesquisadora e sua história pessoal com EPMT e da pesquisa e como esta surgiu a partir do interesse na atuação do professor presencial, seguido pela apresentação do TCLE. A Figura 13 ilustra esse momento.

Figura 13: Momento do diagnóstico



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa, 2023

Após a apresentação da pesquisadora e o aceite dos professores em participar da pesquisa, fora solicitado aos participantes que respondessem oralmente algumas perguntas. Essas perguntas ajudaram na caracterização dos participantes.

Fora destacado que este era o contato inicial para a pesquisa e, a partir do que decidíssemos ali, alinharíamos os próximos encontros, pois precisaríamos de tempo para falarmos sobre as necessidades docentes existentes na modalidade e para isso seria necessário que eles verbalizassem o que viam como necessidade formativa para o professor presencial do EMPMT.

A primeira fala veio da PP4, que relatou que no corrente ano atua como professora dos formandos da 3ª série, na turma que acompanhou desde a 1ª série e que ao longo desse trajeto percebeu o desânimo que abate a turma. A professora atribui tal situação à falta de perspectiva de como o processo educativo pode melhorar a vida deles.

Explicou que, em sua percepção, o fato de a vila, embora isolada, ter uma economia consolidada na produção agrícola, especialmente no cultivo e exportação do abacaxi, faz com que esses alunos acreditem que já alcançaram o “máximo que poderiam ter”.

No período de colheita, famílias inteiras são contratadas e faturam em diárias, gerando renda a todos. Com um pouco menos de intensidade, no período de plantio, são contratados para cuidar dos campos. Isso, nas palavras da professora, gera um círculo vicioso, em que “meu pai lavrador, ganha o suficiente para vivermos e não possui diploma, logo também não preciso”.

Ainda segundo a mesma professora, isto ocasiona desmotivação para as aulas como se o ensinado fosse desnecessário. Corroborando com essa fala, o PP5 acrescentou que mesmo aqueles cujas famílias sejam as detentoras da produção também pensam assim, pois viram os pais prosperarem financeiramente sem grandes avanços nos estudos.

Em ambas as colocações, sobressaiu a necessidade de dar sentido ao ensinado, uma vez que esses jovens não ambicionam sair da vila. Os professores presentes destacaram que, neste sentido, sempre pensam em motivá-los acerca da melhoria dos processos já existentes e que os conhecimentos adquiridos servirão não para afastá-los do local de origem, mas para melhorar a produção e os processos gerenciais que envolvem o modelo de negócio que já conhecem.

O PP3 acrescentou que, pela sua experiência dentro do EMPMT, percebe que a dificuldade maior apresentada pelos alunos se dá no entendimento dos conteúdos das disciplinas de exatas. Entretanto, no público da escola Luiza Mendes, essa dificuldade é minimizada e acredita que isto ocorra justamente devido ao fato de trabalharem com plantação e insumos agrícolas que requerem o uso de proporções, multiplicação e divisão para seu cálculo, o que facilita o entendimento dos alunos acerca dessas disciplinas.

O PP1 acrescentou que a oscilação do sinal de internet para transmissão das aulas e a lenta substituição de aparelhos danificados que compõem o kit de transmissão das aulas, potencializam a desmotivação já apresentada pelos alunos e reforça, que mesmo se tratando de questões técnicas, tem efeito direto sobre o fazer pedagógico.

Ao retomar à fala, o PP4 mencionou que as disciplinas de itinerários formativos (referentes ao Novo Ensino Médio) que abordavam o empreendedorismo, despertou a atenção dos alunos, mas não houve uma continuidade, haja vista a curta duração delas.

Foi relatado pelos professores a necessidade que sentem de formações presenciais, momentos em que possam ser ouvidos nessas demandas e partir daí serem orientados a como proceder diante desses desafios.

Cabe ressaltar que, pela estrutura de aulas do EMPMT, o professor presencial em sua

atuação docente desempenha o papel de mediador pedagógico e dispõe de uma hora diária de interação com alunos para as demandas da turma (chamada, preencher diário) e para comentar a aula e fazer revisão. O restante do tempo é dedicado a uma programação previamente preparada e transmitida para turma via IP.TV, intercalados pelos exercícios que compõem a dinâmica local. Logo, as possibilidades de intervenção por parte do professor presencial teriam que, necessariamente, ocorrer nesse momento da dinâmica local.

Ao considerarmos que todas as salas de aula do EMPMT recebem a mesma transmissão simultaneamente, sem avaliar situações como as descritas pelos professores participantes da pesquisa, concordamos com o que diz Freire e Faundez (1985) ao falar do que chama de “castração da curiosidade” em que classifica a educação como movimento unilinear, sendo o conhecimento disposto por seu fim, como finito e acabado, sem que tenha sido originado de uma pergunta ou curiosidade e sem deixar margens para o “por descobrir. Para burlar essa “castração”, aluno e professor podem utilizar a pergunta para que através da curiosidade em aprender, possam imbuir significado à aprendizagem.

Dessa forma, o diagnóstico sinalizou que aprender e ensinar o aluno a perguntar pode ser uma fonte de conhecimento para ambos, pois utilizando-se dos aparatos técnico-pedagógicos de apoio do CEMEAM, ao abraçarem a pergunta para valoração e contextualização local das aulas, poderão estabelecer uma interação que seja mediadora para a construção de conhecimento.

Assim, o diagnóstico, considerando o campo atuação do professor presencial, levou-nos à importância do ato de perguntar, que por sua vez nos leva a organizar/planejar uma proposta com esse encaminhamento como colaboração à formação do professor do EMPMT.

3.4.2 Planejamento

Antes de apresentarmos como ocorreu o planejamento da pesquisa-ação, que representa o pensar/planejar a proposta de aplicação do curso, faremos uma abordagem do fundamento pedagógico que o norteou.

3.4.2.1 Fundamentos do planejamento

Para organizar um planejamento que considere a importância do ato de perguntar, buscamos antes de tudo um compromisso com o ato de educar, sobretudo alimentar a curiosidade que está na base de cada pergunta (Freire; Faundez, 1985). Ao professor, cabe maturar e aperfeiçoar essa prática no aluno, acolhendo mesmo perguntas que pareçam

“ingênuas e mal formuladas”, possibilitando-as serem propulsoras para novos conhecimentos. Ao fazer isso, o professor contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais ativo, em que o conhecimento é construído de forma colaborativa.

Ao olharmos o alcance do EMPMT, entendemos a necessidade de contribuir para a formação continuada de professores presenciais. Via de regra, as comunidades onde estão alocados esses professores estão distantes entre si e das sedes das cidades.

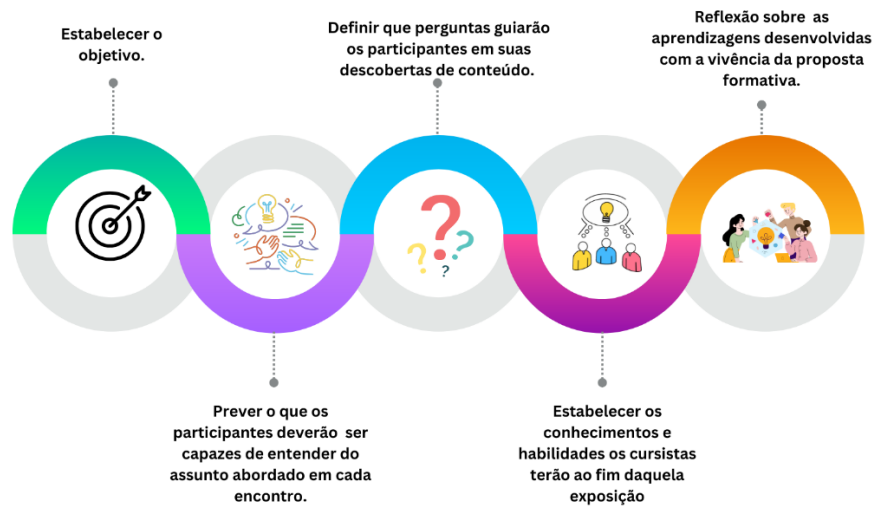
Assim, ao pensarmos numa proposta formativa, consideramos as extensas deslocções tanto ao formador quanto aos cursistas e como isso poderia afetar o desempenho e interesse deles no curso.

A escolha de uma proposta formativa, no formato de curso, ocorreu em função da própria organização do EMPMT, pois o mesmo aparato destinado à transmissão de aulas para os alunos, também pode ser utilizada para ofertar a proposta formativa simultaneamente a todos os professores presenciais. Embora não haja previsão disso acontecer no decorrer da pesquisa, entendemos que seria importante pensar num produto educacional que tenha esse potencial. Com isso, surgiu a ideia de uma proposta formativa híbrida, em que parte pode ser realizada por um formador presencial ou por mediação tecnológica – com prévio preparo – e a outra parte como atividade autônoma.

Para isso, embasamos a oferta da proposta formativa nos quatro passos propostos por Wiggins e McThighe (2019) quando tratam de perguntas essenciais à compreensão de alunos, que são: 1) estabelecer o objetivo, 2) determinar o que os alunos deverão ser capazes de entender do assunto abordado, 3) determinar que perguntas guiarão o aluno em sua descoberta de conteúdo, 4) que conhecimentos e habilidades os alunos terão ao fim daquela exposição, considerando os participantes do curso, como alunos em questão.

Para adequar ao público da pesquisa, fizemos as devidas complementações em cada passo e acrescentamos mais um, estabelecendo cinco passos, conforme demonstrado na Figura 14.

Figura 14: Passos da proposta formativa



Fonte: Elaboração própria, com base em Wiggins e McTighe (2019)

Passo 1 – estabelecer o objetivo – é fundamental definir de forma clara a finalidade de cada atividade em cada encontro formativo, bem como o modo como a pergunta será utilizada de maneira intencional. Nessa etapa, o professor formador deve compreender por que utilizar a pergunta e qual reação, transformação ou reflexão espera provocar nos professores/participantes, orientando a aprendizagem de forma direcionada e significativa.

Passo 2 – prever o que os participantes deverão aprender – o objetivo é identificar os conceitos, ideias-chave ou princípios que eles precisam compreender de forma duradoura. Essa compreensão envolve a internalização do conhecimento de maneira articulada, de modo que cada participante desenvolva uma visão do que foi estudado. Assim, ainda que cada um construa sua própria interpretação, ao compartilharem e discutirem essas compreensões, ambos poderão se identificar com os conceitos e reconhecer pontos de convergência e de divergência.

Passo 3 – definir as perguntas que guiarão a descoberta – o professor formador elabora questões norteadoras que estimulem a reflexão, despertem a curiosidade e conduzam os participantes à investigação do conteúdo. Essas perguntas devem articular questionamentos menores a questionamentos mais amplos, preferencialmente abertas e abrangentes, de modo que cada resposta ou reflexão parcial leve naturalmente à construção de compreensões mais complexas e integradas.

Passo 4 – estabelecer os conhecimentos e habilidades ao final da exposição – o foco é explicitar de forma clara o que os participantes irão aprender (conteúdos específicos e

habilidades cognitivas) ao término da atividade. Essa etapa possibilita avaliar se os objetivos propostos foram efetivamente alcançados.

Passo 5 – O professor formador avalia o desenvolvimento da proposta formativa e, para isso, utiliza uma estratégia previamente escolhida – como, por exemplo, uma roda de conversa ou perguntas instigadoras – a fim de buscar evidências de que os objetivos da formação foram efetivamente atingidos.

Nesse sentido, a proposta formativa visou colaborar na formação de professores presenciais do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT), a partir de um processo formativo sustentado na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, cujo planejamento apresentamos a seguir.

3.4.2.2 Apresentação e discussão do planejamento

No dia 24 de maio de 2024, fomos novamente ao local de pesquisa com o intuito de apresentar o planejamento e sensibilizar os professores novatos na localidade a participarem da pesquisa⁴⁰.

Falamos com os professores novos, explicamos o intuito da pesquisa e os três novos professores consentiram em participar, assinaram o TCLE, como os demais que já haviam assinado desde o diagnóstico.

Apresentamos a todo grupo a proposta do curso, enfatizando que o mesmo busca responder às necessidades evidenciadas no diagnóstico:

- a) dar sentido ao ensinado, considerando a vivência local do aluno;
- b) refletir com os participantes e ouvi-los atentamente: essa é realmente uma necessidade de vocês enquanto professores presenciais do EMPMT?;
- c) apresentar a proposta formativa inicial e discutir com eles, anotando as sugestões de inclusão ou exclusão de conteúdo/tema.

Após as discussões do planejamento, elaboramos o cronograma de execução da proposta formativa (dias e horários dos encontros presenciais, sistemática de atividades para realizar autonomamente por cada participante).

A princípio, intencionávamos começar no dia 27 de maio de 2024, entretanto fomos informados que a subestação de energia elétrica que alimenta a vila passaria por manutenção,

⁴⁰ Conforme mencionamos no item 3.1 deste trabalho, pois houve três mudanças no quadro docente em função de licenças médicas

instabilizando o fornecimento. Logo, a escola não funcionaria nos dias 27 a 29 de maio e estes seriam seguidos por feriado e ponto facultativo, consumindo assim, cinco dias letivos.

Isso nos fez refletir em como é desafiador propor qualquer formação presencial para o EMPMT. Há imbricamentos que não estão sob o controle de possíveis formadores ou mesmo da comunidade escolar, mas que refletem diretamente no trabalho a ser desenvolvido com eles.

Essa reflexão se deu, especialmente, quando atentamos que o local da pesquisa não é o mais longínquo ou desprovido de aparatos tecnológicos e, ainda assim, a pesquisa foi afetada por fatores não possíveis de serem controlados.

Em vista do exposto, organizamos, conforme Quadro 8, o planejamento dos encontros para realizar a pesquisa-ação, que iniciou no dia 3 de junho de 2024.

Quadro 8: Planejamento dos encontros de implementação e avaliação

Nº encontros/tema	Objetivo do encontro	Carga horária
Primeiro encontro I - Perguntar para quê?	Compreender a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem.	6h30min
Segundo encontro II - Perguntar por quê?	A pergunta como propulsora de situações de aprendizagem.	6h30min
Terceiro encontro III - Perguntar como?	Reconhecer perguntas essenciais.	4h
Quarto encontro IV - Avaliação	Avaliar o curso.	3h

Fonte: Elaboração própria, 2025

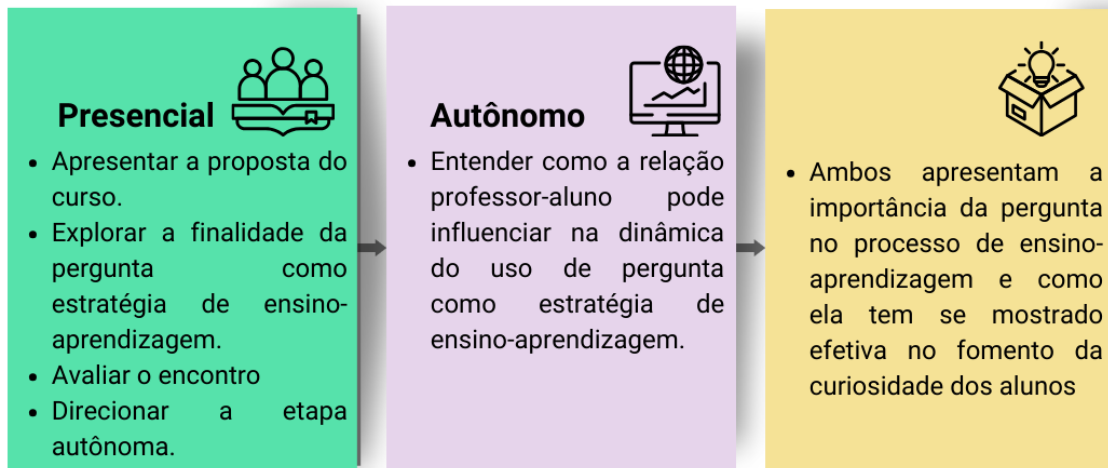
3.4.3 Implementação

A implementação ocorreu em três encontros com etapas de atividades presenciais e autônomas e um encontro para a avaliação final do processo vivenciado pelos participantes da pesquisa.

Primeiro encontro – Perguntar para quê? — 3h e 30 min de atividades presenciais e 3h de atividades autônomas.

Conforme sintetizado na Figura 15, o encontro foi realizado em duas etapas com atividades presencial e autônoma. Esse encontro, que teve como objetivo compreender a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, ocorreu dia 03 de junho 2024, das 19h às 22h e contou com a presença dos 7 participantes.

Figura 15: Síntese do primeiro encontro de implementação



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Atividade presencial

Após a recepção dos participantes, foi realizada a dinâmica formando um rosto, que consistia em uma roda em que cada um recebeu um papel A4 em branco, assinou seu nome e, partir do comando da pesquisadora, desenharam parte de um rosto e trocavam de papel no sentido horário, repetindo isso até que o rosto estivesse totalmente desenhado. Só então souberam que deveria ser desenhado o rosto daquele que assinou a folha.

Alinhamos a dinâmica ao objetivo do encontro esclarecendo que, se tivéssemos feito algumas perguntas antes de se iniciar a dinâmica, seria possível ao colega, dar sequência ao desenho de forma direcionada.

Após a dinâmica, o grupo ficou mais à vontade e procedemos com a apresentação da proposta do curso, esclarecendo que, como não houve manifestação por parte deles em alterar ou acrescentar algo, permaneceu conforme já havia sido apresentado no encontro do planejamento.

A partir das duas questões norteadoras apresentadas: 1) Como as perguntas podem mudar a perspectiva de um indivíduo a respeito de algo? 2) É possível utilizar a pergunta como estratégia em suas aulas, considerando que não são especialistas em todas as disciplinas que precisam orientar no EMPMT?, procedemos então à exibição do vídeo de Délia Peixoto “Você sabe fazer boas perguntas?”⁴¹.

⁴¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1TuCyBySV00&t=309s>. Acesso em 12 mai. 2024

Retomada a discussão após o vídeo, os participantes mostraram-se interessados em falar acerca de como a pergunta pode auxiliar no desenvolvimento das aulas e na compreensão do aluno. À medida que um participava emitindo a sua compreensão, outro complementava a fala correlacionando com situações vividas em seus cotidianos. Entretanto, sempre direcionavam ao ensino regular, alegando que o EMPMT não dispunha de tempo (considerando a programação do EMPMT) para desenvolver essa estratégia.

Passamos ao estudo do texto, *Students' questions: fostering a culture of inquisitiveness in Science* (Chin, 2004). Traduzido pela com auxílio do *Doctranslator*⁴² – Perguntas dos alunos: fomentando uma cultura de curiosidade nas aulas de ciências – organizando os participantes em duas duplas e um trio para que pudessem ler e discutir o texto à luz das duas questões norteadoras propostas.

Cabe ressaltar que o texto fora entregue com antecedência de forma impressa e em mídia aos participantes para socializar com os pares a compreensão de cada um e como utilizá-la no EMPMT, conforme orientação.

Entretanto, ao serem questionados quanto à leitura, dois afirmaram com pouca convicção que leram previamente o texto, ao passo que quatro afirmaram não ter tido tempo de efetuar a leitura e somente um atestou ter estudado com afinco. Percebendo a falta de preparo, destinamos 20 minutos a leitura, antes de iniciar as socializações.

Ao fim do tempo destinado à leitura, exibimos no projetor tópicos do texto a fim de subsidiar as discussões.

Embora tenha ocorrido com fluidez, a todo momento tínhamos que conectar a fala dos professores com o que constava no texto, mostrando ao grupo que poderíamos aprofundar mais o entendimento com a leitura proposta.

Ao final do encontro, durante a avaliação, os professores mencionaram que, embora o estudo fosse válido, a organização das aulas do EMPMT não dispõe de tempo para desenvolver essa estratégia e citaram alguns pontos que amparam essa fala como:

a) Divergência entre o horário de trabalho do professor e a chegada do aluno: os docentes iniciam às 18h ao passo que os alunos iniciam às 19h e ambos se estendem até as 22h. Entretanto, o documento normativo do EMPMT afirma que o aluno permanece por 4h na sala de aula.

b) Dificuldade em participar do momento de interação: o aluno se prepara, pede a vez, mas a sala não é contemplada, gerando desânimo para futuras interações.

⁴² Disponível em: <https://www.onlinedoctranslator.com/pt/translationform>. Acesso em: 31 dez. 2023.

c) Como possibilidade para utilizar a pergunta, apresentaram o horário destinado às dinâmicas interativas, mas descartaram em função do acordo do transporte escolar fornecido pela prefeitura que inicia a rota de retorno dos alunos às 21h, obrigando-os a sair mais cedo ainda que o previsto, anulando o tempo destinado às dinâmicas interativas locais.

Após a avaliação, fizemos as orientações para a atividade autônoma, conforme descrito a seguir.

Atividade autônoma

Objetivando entender como a relação professor-aluno pode influenciar na dinâmica do uso de pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, a etapa se deu através do compartilhamento do texto de Rubinstein (2019): “A pergunta no processo de ensino-aprendizagem”.

Para a atividade autônoma, a Figura 16 retrata as orientações fornecidas aos cursistas tanto oralmente, no momento presencial, como também entregue de forma impressa.

Figura 16: Orientações para a atividade autônoma

Olá professor(a)

Você está recebendo um excelente material para compreender a pergunta no processo de ensino-aprendizagem.


Para melhor proveito da leitura, incentivamos a fazê-la com calma, em um ambiente com poucos ruídos e quando estiver disposto física e mentalmente.

Em sua leitura, inferir as situações de aprendizagem possíveis utilizando a pergunta no contexto da sala de aula do EMPMT e como o professor pode beneficiar-se dessa estratégia de aprendizagem para sua própria (auto)formação.

Leia, buscando responder as perguntas abaixo:

- **Você usaria a estratégia apontada no texto em sua sala de aula?**
- **Se como professor, desejo adotar essa estratégia, o que devo implementar ou rever em minha postura pedagógica?**

Se desejar, faça anotações de trechos da leitura e articule com o trabalho do professor presencial do EMPMT, para socializarmos na próxima reunião.

 em caso de dúvidas, é só chamar!

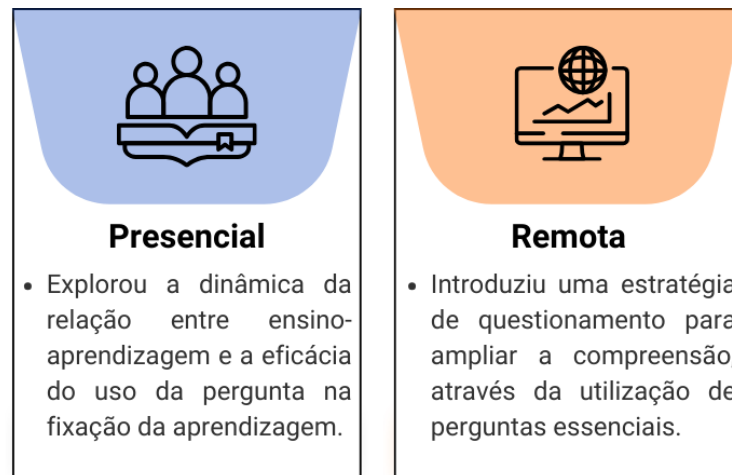
Fonte: Elaboração própria, 2024

Após os encaminhamentos para a atividade autônoma, encerramos o encontro, já confirmando o próximo para o dia 05 de junho de 2024.

Segundo encontro - Perguntar por quê? 3h de atividade presenciais; 3h30min de atividades autônomas.

O segundo encontro foi realizado no dia 05 de junho 2024, e compreendeu duas etapas de atividades: presencial e autônoma, conforme Figura 17.

Figura 17: Resumo do segundo encontro de implementação



Fonte: Elaboração própria, 2024

Atividades presenciais

Iniciamos o encontro às 19h e finalizamos às 22h20min. Seis dos sete professores participantes estavam presentes ao encontro. Ao perguntarmos sobre o que havia ocorrido com PP10 que não havia comparecido, os colegas informaram que ele estava em sua aula de mestrado, em Manaus, e não havia conseguido retornar a tempo para a vila.

Conforme Wiggins e McTighe (2019) e Rubistein (2019), utilizar a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem requer entre outros que estas sejam preparadas com antecedência, a fim de direcionar a curiosidade dos alunos; do mesmo modo pode servir ao professor como ferramenta para sondar a aprendizagem.

Seguindo tal raciocínio, antes da chegada dos professores ao local, foram escritas no quadro as seguintes perguntas:

- a) É possível utilizar a pergunta no contexto da sala de aula do EMPMT?

- b) Como o professor pode beneficiar-se dessa estratégia de aprendizagem para sua própria (auto)formação.
- c) Você usaria a estratégia apontada no texto em sua sala de aula?
- d) O que devo implementar ou rever em minha postura pedagógica se decidir utilizar essa estratégia?

Para que pudéssemos iniciar as discussões sobre o texto “O uso da pergunta no processo de ensino-aprendizagem” (Rubinstein 2019), especialmente como propulsora de situações de aprendizagem, foi perguntado aos participantes se haviam lido o texto e se, durante a leitura, tiveram curiosidade de pesquisar a respeito.

Quanto à leitura, afirmaram que efetuaram, mas não tiveram curiosidade de fazer pesquisas complementares.

Chamamos então a atenção para as perguntas no quadro e como elas podiam ser respondidas à luz do texto lido.

Conduzimos esse momento de maneira bem dialógica, em que o participante poderia se manifestar quantas vezes fossem necessárias e essa liberdade no dialogar possibilitou o compartilhamento de experiências vividas na sala de aula em resposta às perguntas norteadoras do encontro.

Os professores, participantes da pesquisa, mencionaram experiências exitosas e falhas que viveram em sala de aula ao tentar conduzir o aprendizado através de perguntas, por exemplo:

— Experiência exitosa: o reforço matemático, em que os professores estabeleceram a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos, com aulas aos sábados em que todos se faziam presentes, mas os que possuíam formação na área, lecionavam e os demais se empenhavam em produzir em *quizz* aonde os alunos iam em duplas responder às perguntas, no estilo batata quente⁴³, o que levou a melhoria das notas deles.

— Falhas: a tentativa de organizar grupos de *whatsapp*, em que elaboravam questões a partir da previsão do Cronograma de Sequência de Aulas (CSA) para que os alunos pudessem ter um gatilho para prestar atenção às aulas e buscar responder às perguntas. Observaram, entretanto, que a atividade proposta não foi tão frutífera em função de limitações de acesso ao material por parte dos estudantes quando em suas casas.

Em vista disso, os professores julgam de fundamental importância a socialização que ocorre por parte da secretária dos itens que compõem o pacote de dados que recebem antes do

⁴³ Brincadeira onde é feita uma pergunta a alguém e se este não responder no tempo estimado, a pergunta é repassada para o oponente.

início da transmissão das aulas de cada disciplina. Neste pacote estão inclusas alguns resumos, atividades previstas, avaliações e outros materiais que o professor ministrante (do estúdio) achar necessário, mas não inclui as cartelas⁴⁴ – que é o material mais utilizado nas atividades realizadas pelos professores presenciais, além de servir como baliza para os dias em que a transmissão das aulas oscila.

Relatando tais situações, os professores disseram que se as cartelas fossem entregues com antecedência, poderiam guiá-los melhor para as aulas, preparando-os para auxiliar os alunos com mais segurança. São enfáticos ao dizer que se houvesse como compilar as cartelas em forma de guia didático, para que eles pudessem se inteirar dos assuntos trabalhados durante todo o ano, poderiam se preparar melhor para a mediação pedagógica em todas as disciplinas.

Por mais de uma vez, foi necessário chamar a atenção para o fato de que nossa fala deveria ser alinhada à atuação deles como professores presenciais do EMPMT, uma vez que constantemente, reportavam-se às suas turmas regulares e como seria vantajoso utilizar as mesmas estratégias no EMPMT.

Após esse pedido de direcionamento, foi possível perceber na participação o tom de desabafo acerca do EMPMT, mais uma vez envolvendo questões técnicas que engessam a possibilidade de atuação do professor presencial e a realidade dos alunos dessa modalidade.

Segundo os professores, as limitações estruturais do EMPMT, no que cerne a sua atuação presencial, impedem que práticas pedagógicas desenvolvidas por eles para atender às necessidades específicas dos alunos sejam devidamente reconhecidas e registradas. A ausência de um sistema formal para documentar e valorizar essas práticas, oriundas de iniciativa individual ou colaborativa, contribui para a sua fragilidade e dificulta a disseminação de experiências exitosas que possam inclusive subsidiar formações eficientes para outros professores presenciais da rede de ensino.

Considerando a fala dos professores, quanto às questões norteadoras, foi perceptível que eles não veem como possível utilizar a pergunta no contexto da sala de aula do EMPMT. No entanto, entendem que podem se beneficiar dessa estratégia de aprendizagem para a sua própria formação.

Dizem que usariam a estratégia apontada no texto em sua sala de aula no ensino regular, mas não no EMPMT. Indicam que a questão de implementar tal estratégia não está na postura pedagógica deles, mas sim nas condições estruturais do EMPMT.

⁴⁴ Cartela é como chamam a tela projetada com o resumo do conteúdo da aula, utilizada pelo professor ministrante e disponibilizada aos professores presenciais antes do início da transmissão da aula do dia, ou logo após esta.

No tempo destinado às avaliações do encontro, os participantes continuaram a mencionar os entraves enfrentados como professores presenciais do EMPMT e como se organizam para que isso não afete a aprendizagem dos alunos.

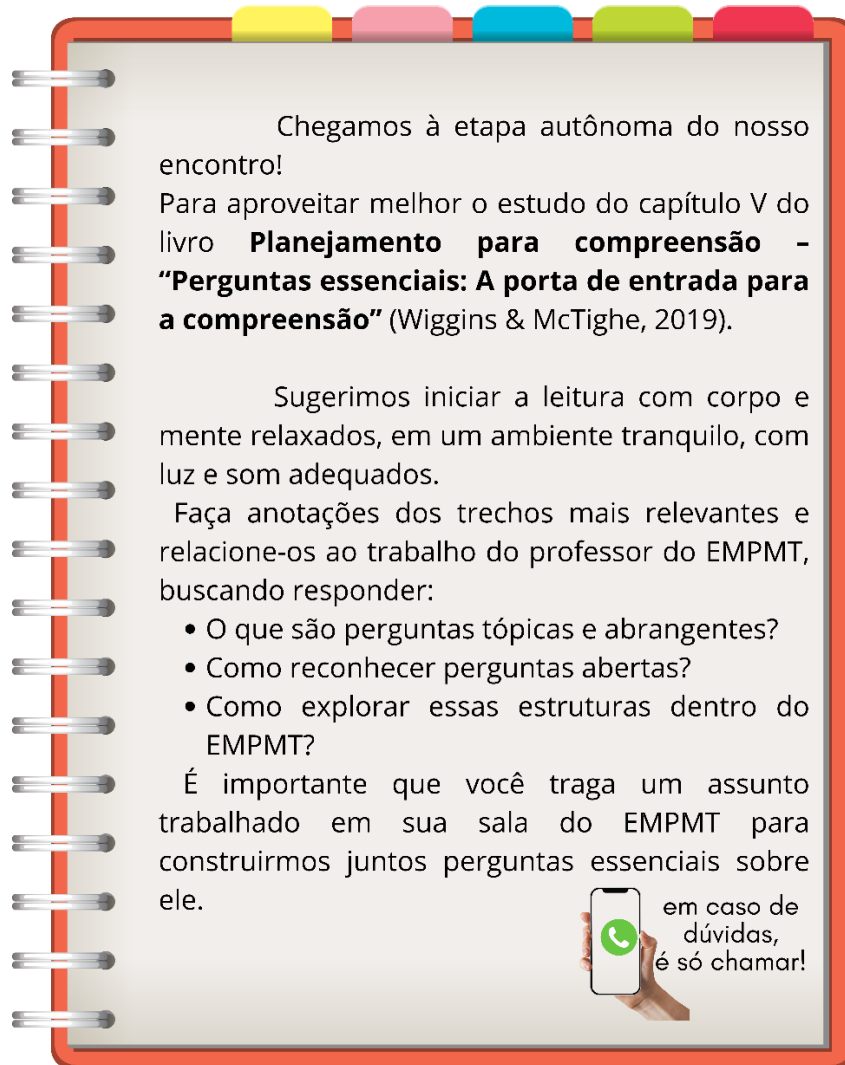
Deixam evidenciado que, pelo escopo do EMPMT, eles (professores presenciais) não são protagonistas do ensino. Entretanto, pela necessidade pedagógica apresentada pelos alunos no decorrer das transmissões das aulas, veem-se atuando em interstícios que, embora não contemplados em suas atribuições, ocorrem com muita frequência. Neste sentido, disseram que se houvesse uma formação técnica e pedagógica para atuar na modalidade, seu trabalho poderia ser mais bem aproveitado.

Atividade autônoma

A fim de compreender o que é e como extrair perguntas essenciais, destinamos essa etapa ao estudo do capítulo cinco do livro “Planejamento para compreensão – Perguntas essenciais: A porta de entrada para a compreensão” (Wiggins e McTighe, 2019).

Encerramos o encontro com as orientações para a atividade autônoma – Figura 18 – e confirmando a data do próximo encontro.

Figura 18: Orientações para a etapa de atividade autônoma

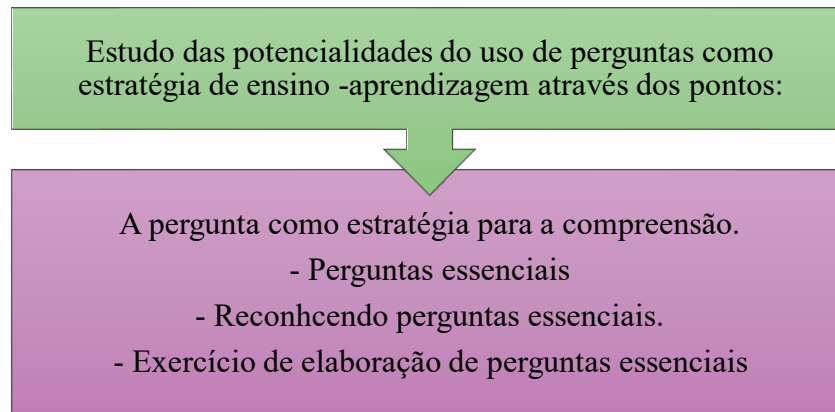


Fonte: Elaboração própria, 2024.

Terceiro encontro – Perguntar como? – 4h de atividades presenciais.

No dia 10 de junho de 2024, às 19h, na biblioteca da escola, realizamos o terceiro encontro, cujo objetivo foi reconhecer perguntas essenciais a partir da leitura solicitada na etapa de atividade autônoma. A Figura 19 traz uma síntese do que fora realizado durante o encontro.

Figura 19: Resumo do terceiro encontro de implementação



Fonte: Elaboração própria, 2024

A partir das questões norteadoras: O que são perguntas tópicas e abrangentes? Como reconhecer perguntas abertas? Como explorar essas estruturas de perguntas dentro do EMPMT? iniciamos os diálogos do terceiro encontro.

Contamos com a presença de cinco participantes, os outros dois estavam de atestado médico. A sala foi preparada com antecedência e realizamos uma dinâmica para introduzir o texto estudado no dia, escrevendo no quadro as seguintes perguntas: O que são perguntas essenciais?

Também colocamos no quadro a frase ‘PP8 chorou’⁴⁵, usando o jogo *story cubs*, criamos uma história para entender o contexto do choro do PP8. A partir dos questionamentos: Onde? O quê? E como?

A dinâmica foi muito aceita e foi reaplicada três vezes, trocando somente o sujeito da frase. Ao fim, fora perguntado dos participantes qual a relação da dinâmica com o objetivo do encontro e o texto estudado?

Os participantes forneceram muitas respostas, inclusive entendendo a proposta da dinâmica que foi vivenciar o processo de compreensão de algo, a partir de perguntas e que um fato, por si, pode não resultar em compreensão. Porém, esta conclusão não estava alinhada a algum conteúdo do texto solicitado para leitura, tornando perceptível que nem todos tinham efetuado.

Ao percebermos essa situação, tiramos um momento para entender quais foram os impedimentos à realização da leitura proposta. Os participantes alegaram que trabalham 60 horas e não foi possível realizar o estudo, ou ainda que leram, mas não refletiram sobre.

⁴⁵ Utilizamos o prenome do participante 8 e ocultamos neste relatório para manter o sigilo da identidade do mesmo.

Como alternativa, projetamos na *smar tv* disponível na sala, os pontos principais do texto, para que pudéssemos continuar o encontro. Fizemos as reflexões acerca das perguntas essenciais, como elas se constituem, formulamos exemplos a partir dos conceitos de perguntas tópicas e perguntas abrangentes, mas ficamos com a sensação de que, se houvesse sido feito o estudo prévio, teríamos um encontro com maior imersão no que foi proposto. Isto porque, a exemplo das participações anteriores, eles não direcionaram suas falas para o EMPMT, mas para sua atuação de forma geral.

Também sugerimos que trouxessem um assunto/tema/conteúdo de suas aulas para que pudéssemos praticar a formulação de perguntas essenciais, mas nenhum atendeu a esta solicitação e novamente tivemos que alterar o planejamento.

Essa alteração teve a finalidade de sensibilizar os participantes, sugerindo um assunto/tema para que pudéssemos, a partir dele, pesquisar e praticar as perguntas essenciais.

Após deliberação com os participantes, fora escolhido apenas um assunto e não dois como constava no planejamento. Em função disso, também não foram divididos em grupos e não houve a troca de assuntos entre os grupos para que pudessem gerar as perguntas, minimizando assim, uma importante etapa da pesquisa-ação.

Assim, as respostas às questões norteadoras ocorreram a partir da visão dos professores, sem conseguir aprofundar ou fazer relação com o texto proposto para estudo.

Na avaliação do encontro, ao responderem sobre a aplicabilidade da extração de perguntas essenciais no EMPMT, os participantes destacaram que para utilizá-la seria necessário incluí-la nas atividades que ocorrem, mas não estão formalmente previstas no programa (mencionadas em 3.3.2.1). Enfatizaram ainda que, mesmo não estando previstas e não recebendo algum crédito por isso, essas “intervenções” por parte do professor presencial são cruciais para o sucesso dos alunos.

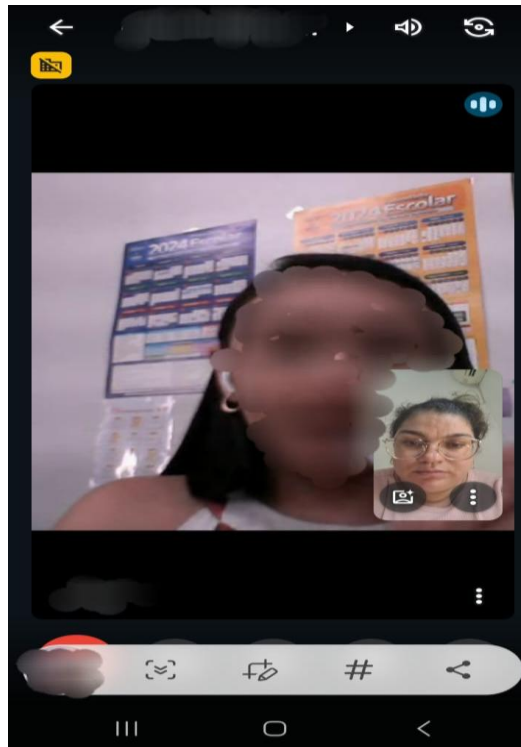
Encerramos o encontro às 22h20min, destacando que o próximo encontro seria destinado à avaliação da proposta formativa.

3.4.4 Avaliação

O encontro para avaliação ocorreu no dia 26 de junho 2024, dezanove dias após o último encontro de implementação. A demora em realizá-lo se deu em função de compromissos de trabalho da pesquisadora e, de uma visita à gerência de ensino por mediação tecnológica (GEMTEC) para que pudéssemos entender as questões técnicas as quais os professores tanto referiam-se ao longo dos três encontros formativo.

Quanto à visita, a gerente não pode nos atender presencialmente em função de conflito de agenda, mas o fez via *meet* dia 17/06/2024, conforme retratado na Figura 20.

Figura 20: Reunião com a gerente da GEMTEC



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa, 2024

Nesta reunião foram feitos alguns esclarecimentos acerca da atuação do professor presencial e os aparatos que este possui para desenvolver a sua função de mediador de aprendizagem. Tratamos a respeito das colocações feitas pelos professores, especialmente no segundo encontro, quando relataram o que costumam fazer para auxiliar a aprendizagem dos alunos e que tipo de formação era oferecida a eles e suas necessidades.

Foi informado por parte da gerência, que o pacote de dados é para interação do professor e nenhum item deve ser compartilhado com alunos. Quanto às cartelas, são para guiar o professor ministrante e este pode alterá-la até alguns minutos antes da transmissão, o que torna inviável a antecedência na disponibilização destas e que estão estudando uma forma de não mais enviá-las uma vez que acreditam que, em algumas localidades os professores criam problemas técnicos e justificam a liberação da turma com a distribuição das cartelas aos alunos.

Em vista do exposto pela gerente e das necessidades apontadas pelos professores, entendemos que a possibilidade de as cartelas não serem distribuídas aos alunos e professores precisa ser mais bem avaliada, pois como já mencionado pelos professores presenciais,

inúmeras vezes durante o ano, os equipamentos, de fato, falham e quando retornam a aula já avançou, sendo a cartela um direcionador para que professor e aluno saibam o que estava sendo tratado durante o período da perda de sinal.

Quando falada sobre a formação dada a estes professores, que sinalizaram que sentem a necessidade de formação técnica e pedagógica, a gerência afirmou que o faz por meio do CEMEAM antes do início do ano letivo e que acreditam que esta capacita o professor para sua atuação, uma vez que é pensada e preparada para tal.

Ao retornar para o local de pesquisa, relatamos aos professores a conversa com a gerência de forma bem sucinta, enfatizando o fato de que não havia outra formação prevista, se não a que já havia sido oferecida no início do ano letivo.

Em vista disso, o encontro de avaliação final do curso, processo vivenciado pelos professores do EMPMT, teve início às 19h e objetivou realizar a avaliação final do curso, incluindo revisão de sua estrutura e conteúdo. Estiveram presentes seis dos sete participantes.

Na primeira hora, fizemos uma síntese do conteúdo tratado no curso:

1. A pergunta como estratégia de aprendizagem;
2. Como a relação professor-aluno permeia esse processo e qual deve ser a posição do professor que deseja utilizar tal metodologia;
3. Como extrair perguntas essenciais.

Considerando tudo o que fora desenvolvido até ali, que sugestões dariam para (re) organizar uma formação para outros professores presenciais do EMPMT.

Ao colocarem como organizariam essa formação, os professores pontuaram as seguintes necessidades como essenciais:

- Deve ser presencial;
- Deve ser por polo (como chamam um agrupamento de comunidades rurais num determinado raio);
- Deve contemplar a parte técnica da atuação do professor;
- A parte pedagógica deve estar alinhada a ementa de cada disciplina ofertada;
- Deve considerar a formação específica do professor e buscar potencializá-la nas áreas afins à sua área de formação;
- Não deve ter caráter generalista – que o professor seja efetivo em todas as disciplinas.

Na avaliação final, os participantes pontuaram que a proposta formativa foi importante e que o que aprenderam sobre as perguntas poderia ser forte aliado em sua mediação com os alunos, mas em outras realidades em que as aulas do EMPMT seguissem o horário previsto, ou seja, no contexto em que estavam inseridos, não viam possibilidade de usar as perguntas como

estratégia de ensino-aprendizagem, pelos motivos listados na avaliação do segundo encontro formativo.

A experiência de realizar a prática profissional explorando o uso de perguntas como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto do EMPMT foi rica e desafiadora. Um aprendizado valioso, tanto do ponto de vista pedagógico quanto humano.

A interação com os professores revelou a complexidade e os desafios do contexto do EMPMT, assim como a dedicação e resiliência desses profissionais diante das adversidades. Mantivemos uma abordagem dialógica, incentivando os professores a compartilharem suas experiências e reflexões, o que enriqueceu as discussões e promoveu um ambiente colaborativo.

Manter esse espaço para diálogo aberto e honesto permitiu que expressassem suas frustrações e desafios, o que, por sua vez, proporcionou *insights* valiosos para o que de fato deve ser considerado na formação continuada desses profissionais.

O processo destacou a importância de uma preparação adequada, inclusive por parte do cursista e o valor de um diálogo aberto e colaborativo, permitindo que a formação considerasse de fato o que pensa aquele que está dentro da comunidade, atuando presencialmente com os alunos. A dedicação dos professores e suas boas práticas, mesmo diante de adversidades, sublinham a resiliência e o compromisso com a educação de qualidade.

Assim, a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, indica que pode colaborar para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, as habilidades de comunicação e colaboração entre pares, fundamentais para a eficácia do Ensino com Mediação Tecnológica.

No entanto, fica evidente para nós que desenvolver uma formação continuada com a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem requer que haja uma preparação adequada do formador, flexibilidade nas abordagens e, particularmente, um foco direcionado às especificidades do contexto em que o professor atua.

A seguir, apresentaremos a análise e a discussão dos dados produzidos durante o desenvolvimento da proposta formativa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo explicitar em que aspectos uma proposta formativa, que trata da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, atua na formação continuada de professores presenciais do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT).

Para tanto, definimos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003, 2020) e Moraes e Galiazzi (2006, 2016) como perspectiva de análise de dados.

Desenvolvida em três fases, a “análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi 2016, p. 7). Representadas na Figura 21, definimos estas etapas, bem como os procedimentos de realizamos em cada uma delas⁴⁶.

Figura 21: Desenvolvimento das fases da ATD



Fonte: Elaboração própria, com base em Moraes e Galiazzi (2003)

O presente capítulo estrutura-se em três seções, cada uma dedicada a uma fase da ATD: iniciamos com a apresentação do processo de unitarização dos dados; em seguida, a categorização realizada e, por fim, os metatextos emergentes.

⁴⁶Para compreender melhor cada etapa da ATD, preparamos um infográfico que pode ser acessado através do link [Infográfico ATD](#).

4.1 Unitarização

No processo da ATD, “os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos” (Moraes, 2020, p. 600). A unitarização é o primeiro momento dessa análise do *corpus*, em que o pesquisador procederá com a fragmentação textual, separando-os em unidades que tenham sentido para a pesquisa.

Para Moraes e Galiazzi (2006, p. 125) “realizar uma análise textual discursiva é saber movimentar-se em espaços entre ordem e caos”, pois este é o momento em que o pesquisador mergulha profundamente na leitura do *corpus*, em busca de novos significados, sendo conduzido para o caos, de “desorganização de verdades estabelecidas” para então avançar para a categorização que permitirá construir o novo.

Assim, com o auxílio do aplicativo *TransKripitor*⁴⁷, realizamos no formato txt⁴⁸ as transcrições das falas dos sete professores separados por encontro, bem como a transcrição do diário de campo para configurarmos o *corpus* da pesquisa.

Após a organização do *corpus* transcrito, utilizamos o software *AntConc*⁴⁹, versão 4.3.1, para fazer a primeira análise textual.

Devido ao prazo estipulado para a realização da pesquisa, a utilização de softwares de apoio tanto para transcrição quanto para unitarização foi essencial para otimizar o tempo, organizar o trabalho e seguir para as demais fases da análise de dados.

Pontuamos que o uso do software *AntConc* não foi o principal mecanismo para unitarização, mas sim a impregnação oriunda do profundo mergulho na leitura do *corpus* (Moraes, 2020), que nos possibilitou uma compreensão abrangente do material analisado e a identificação das relações de coerência entre as falas. Seu emprego, entretanto, possibilitou localizar rapidamente trechos a partir de palavras-chave ou seus radicais, alinhados ao conhecimento prévio que a pesquisadora detinha da vivência e dos registros da pesquisa-ação. Além disso, o software possibilitou uma revisitação precisa das falas transcritas, garantindo a exclusão criteriosa de informações não relevantes para os objetivos da pesquisa.

Ao participar ativamente de todo o processo e se familiarizar com os dados, realizamos uma análise quantitativa das frequências de determinadas palavras nos transcritos dos participantes. Os resultados dessa análise estão apresentados no Quadro 9 a seguir.

⁴⁷ Disponível para downloads em celulares e *tablets* com sistema operacional *IOS e Android* nas lojas virtuais oficiais *apple store* e *play store*.

⁴⁸ Txt é um formato de texto sem formatação que pode ser acessado digitando `bloco de notas` na aba de pesquisa do computador.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Quadro 9: Análise da frequência de palavras do Corpus no *AntConc*, versão 4.3.1

Radical da palavra	Palavras contabilizadas	Corpus	Frequência total	Frequência de sentido
Presenc*	Presencial Presencialmente Presencialidade	Transcrições dos textos/ Diário de Pesquisa	40	24
Form*	Formação Formativo Forma Formal		100	65
Pergunt*	Pergunta perguntar		76	61
Refle*	Refletir Reflexão Reflexo reflexivo		4	3
Ministr*	Ministrar Ministrante		25	25
Técnic*	Técnico Técnicamente Tecnológico		39	27
Conhec*	Conhecimento Conhecer		38	25
Ensin*	Ensino Ensinar			
Estrat*	Estratégia			

Fonte: Elaboração própria, com base na estrutura constituída por Costa (2023).

Na unitarização, fragmentamos os textos da transcrição das rodas de conversa do diagnóstico, dos 3 encontros formativos, do encontro de avaliação, das anotações da pesquisadora e do formulário de avaliação da proposta formativa, buscando as unidades de sentido.

Estar em meio a esse caos de informações, foi uma etapa desafiadora, ora o caminho parecia claro, ora já não sabia mais qual seguir, pois “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras” (Moraes, 2003, p.192). Assim, atentamos para vislumbrar sempre o problema da pesquisa, a fim de utilizá-lo para balizar nossa impregnação de leitura e buscar unidades de sentido, para que enfim passássemos à próxima fase: categorização.

4.2 Categorização

A fase de categorização ocorre após a desmontagem dos textos, quando as unidades de significado são identificadas e agrupadas.

Galiazzi e Souza (2019, p. 10), falando sobre a fase da categorização, dizem que “toda a análise pela ATD é um movimento recursivo de separar e reunir, de descrever e interpretar, de analisar e sintetizar, de unitarizar e categorizar para produzir um texto com estrutura diferente da inicial” que não segue necessariamente uma ordem, podendo, portanto, ser revisto em suas fases a todo momento.

Nesse movimento recursivo, revisitamos as unidades de sentido repetidamente, com a convicção de que elas realmente expressavam o que buscávamos responder, no entanto, a cada imersão, mais dúvidas surgiam. Então, adotamos a premissa de que as categorias são sempre reconhecidas com base em um significado relevante para os objetivos da pesquisa. (Galiazzi; Souza, 2019). As categorias de análise estão descritas no Quadro 10.

Quadro 10: Categorização

Unidades que falam sobre	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria final/ Emergente
Presencialidade, formação, formação continuada e prática pedagógica.	Importância do contexto presencial no processo formativo.	Desafios e oportunidades na aplicação dos conhecimentos da formação contínua.	Reflexão sobre si e da própria prática.
Estratégias de ensino, pergunta e reflexão, reflexão crítica e desenvolvimento profissional.	Estimulando a reflexão docente: A pergunta como ponto de partida para a construção do conhecimento.	A reflexão crítica como ponte entre o conhecimento teórico e a ação docente.	Construção da identidade docente: a reflexão crítica como base para a construção de uma prática docente autônoma.
Conhecimento técnico e tecnológico estratégias formativas e modalidade EMPMT, autonomia e reflexividade no ensino.	A necessidade de atualização em ferramentas e recursos digitais para o ensino.	A integração entre o presencial e o digital, com foco na pergunta como catalisadora do aprendizado.	Reflexão crítica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Conforme evidenciado no Quadro 10, chegamos a três categorias finais que respondem ao problema de pesquisa, são elas: 1) Reflexão sobre si e da própria prática; 2) Construção da identidade docente: reflexão crítica como base para a construção de uma prática docente autônoma; 3) Reflexão crítica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas.

As três categorias resultantes das análises permitem a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores presenciais do EMPMT. Essa compreensão é fundamental para o desenho de programas de formação continuada mais eficazes que atendam de fato às suas necessidades específicas. A discussão aprofundada sobre essas categorias será apresentada nos metatextos a seguir.

4.3 Metatextos

Moraes e Galiuzzi (2016) definem metatextos como um texto interpretativo produzido pelo pesquisador que sintetiza, organiza e expressa a compreensão construída durante o processo de análise, articulando descrições, argumentos e interpretações sobre os elementos emergentes do *corpus*. Em outras palavras, o metatexto é a escrita reflexiva e integradora que resulta da desmontagem e remontagem dos textos analisados, constituindo o movimento em que o pesquisador revela como compreendeu, significou e articulou os sentidos emergentes na análise.

Segundo Moraes (2020), lidar de uma nova forma com a relação sujeito-objeto nas pesquisas exige aceitar e conviver com incertezas e inseguranças ao longo de todo o processo proposto pela análise textual discursiva, pois este requer a reconstrução dos entendimentos sobre ciência, superando paradigmas e desenvolvendo caminhos próprios de pesquisa. Além disso, envolve uma relação dialética entre sentimentos como insegurança e satisfação, prazer e angústia, sendo fundamental aprender a lidar com essas emoções ao longo do percurso investigativo.

Nesse contexto, embora,

[...] a incerteza e as dúvidas continuem, a imersão nos materiais da análise e o envolvimento no processo de interpretação e categorização produzem uma sensação agradável de confiança em relação às produções emergentes. Especialmente no momento da produção escrita final (Moraes, 2020. p. 605).

Durante a escrita dos metatextos, densificou-se a importância das etapas anteriores – unitarização e categorização – para guiar a pesquisadora na consolidação do diálogo que emergiu do entrelace das interpretações dos dados e as teorias que embasaram a pesquisa impregnando na escrita destes. Ao longo desse processo, a pesquisadora pôde construir uma interpretação original, impregnando a escrita com sua própria voz e com a compreensão adquirida a partir da análise dos dados, contribuindo assim para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Antes de adentrarmos nas discussões das três categorias, apresentamos o Quadro 11, o qual explicita as siglas utilizadas para identificar a origem dos dados ao longo da discussão.

Quadro 11: Siglas usadas nos metatextos

Nome na íntegra	Sigla
Encontro formativo diagnóstico e planejamento	EFDP (2024)
Encontros formativos de implementação (01,02,03)	EF01 (2024), EF02 (2024), EF03 (2024)
Encontro Formativo de Avaliação	EFA (2024)
Diário da Pesquisadora	DP (2024)

Fonte: Elaboração própria, 2025

Destacamos ainda que os professores participantes da pesquisa são identificados com a sigla PP, seguido do número atribuído a eles, conforme Quadro 6, em 3.1.3; e na sequência, apresentamos os metatextos, os quais representam a discussão de cada categoria a que chegamos.

4.3.1 Reflexão sobre si e da própria prática

O professor presencial do EMPMT está desde o início do programa, cercado por uma formação continuada que discute o seu trabalho como técnico com atuação em rede em todo o Amazonas com pouca consideração acerca de suas necessidades pedagógicas.

As reflexões que nos permitiram chegar a esta categoria emergiram das constantes falas dos professores acerca da (ausência de) formação pedagógica, pois como aponta Moran (2006, p. 12) “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito da aula, de espaço, de tempo” além de “estabelecer novas pontes entre o presencial e o virtual”, entretanto, se “ensinar dependesse somente de tecnologia, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo”.

Ao considerarmos que tanto Moran (2006) quanto Imbernón (2000) enfatizam uma visão ampla e integrada da educação indo além da simples transmissão de conhecimento acadêmico e destacando a necessidade de conectar o aprendizado formal à realidade dos alunos e à formação ética, concordamos com Imbernón (2000, p. 14) quando afirma que a atuação no magistério “ultrapassou a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos e passou a incluir pautas como motivação, combate à exclusão social, participação, animação de grupos e relações com as estruturas sociais e a comunidade” e isto gera a necessidade de uma formação inicial e permanente.

Neste sentido, os participantes da pesquisa foram unânimes em destacar a necessidade de formação continuada com foco na atuação pedagógica. Isso se evidencia, por exemplo, na

fala do PP3 que disse “como professores, sabemos que nenhuma sala é igual, isso não deixa de ser no EMPMT, a composição das salas é única e mesmo que isso não seja considerado pela SEDUC, nós fazemos essa diferença, identificando cada aluno e suas dificuldades aqui, na sala em que atuamos” (EF01, p. 5)

A declaração do PP3 denota a importância da formação continuada que considera as especificidades de cada contexto educacional, concordando com o que aponta Nascimento (2018, p. 74), ao falar que “uma formação pedagógica mais consistente e um acompanhamento sistemático junto ao professor presencial onde haja preocupação e valorização de suas demandas, proporciona a qualidade da construção do conhecimento” dentro da modalidade.

Ao verbalizar sobre essa questão, PP10, colocou:

O aluno do EMPMT, vem de uma realidade onde já é vitória estar na sala de aula, na escola após horas de trabalho no roçado e plantações, ele está ali para aprender e deseja ter suas dúvidas elucidadas. Se a cada vez que surgirem dúvidas, as quais conseguimos responder, direcionarmos ao chat do estúdio, é melhor nem estar na sala (EF01, p. 5).

O que foi complementado por PP9: “mesmo nos casos em que repassamos para o estúdio aquela dúvida que está além da nossa compreensão, quando eles devolvem, somos nós quem transformamos a resposta em algo que o aluno possa compreender, com nossa didática, baseado no entendimento que tivemos”. (EF01, p. 6)

Assim, compreende-se que, para planejar a formação continuada desses professores, é fundamental ouvi-los e considerar as experiências peculiares que vivenciam no EMPMT. A singularidade de sua formação e de seu público exige uma atuação pedagógica plena, na qual o professor auxilia os alunos em suas dúvidas e questionamentos, impulsionados pela dinâmica do programa. A formação inicial, frequentemente distante da realidade da sala de aula (Borges, 2020), especialmente no contexto do EMPMT, não abarca as múltiplas realidades enfrentadas no dia a dia do programa. Portanto, torna-se evidente a necessidade de conceber a formação continuada como um suporte para o aprimoramento profissional desses docentes.

Neste contexto, observa-se uma resistência à participação dos professores na formulação da formação continuada. Apesar de reconhecerem a relevância de sua atuação pedagógica, manifestam um sentimento de invisibilidade perante a Secretaria de Educação. Essa percepção, evidenciada tanto nas observações da pesquisadora quanto nas conversas em grupo, revela um desânimo quanto à possibilidade de uma formação que realmente os contemple. As falas evidenciam essa frustração:

[...] fazem a jornada técnico-pedagógica, mas é só para eles falarem. Não há uma troca de experiências como há de forma presencial, com grupos menores (PP3, EFA, p.2)
 [...] no fim, quem se importa com o que esses meninos aprendem somos nós, a SEDUC quer mesmo o diário preenchido e a sala logada no sistema (PP4, EF02, p. 19).

Essas falas nos levam a compreender a autopercepção que fazem da falta de formação continuada e de qual é o seu lugar de atuação dentro do EMPMT. Isso evidencia a proletarização com que esses professores se veem.

Descrita por Contreras (2012) como um processo de transformação das condições de trabalho docente, a proletarização dos professores ocorre quando sua autonomia é reduzida e suas tarefas são fragmentadas, aproximando-os das condições da classe operária. Inspirada na lógica produtivista e na racionalização do trabalho, essa dinâmica impõe uma padronização que limita a qualificação e o papel crítico dos docentes, tornando-os meros executores de diretrizes educacionais.

Embora seja mais tangível a função técnica do professor mediador, a sua atuação pedagógica é revelada em vários momentos, pelos participantes como nos recortes a seguir:

[...] eu tomo o cuidado de estudar o material de apoio e fazer algumas pesquisas complementares para poder orientá-los melhor (PP9, EF02 p. 14).

[...] a maioria dos nossos alunos, não possui internet em casa e nem dados móveis o suficiente para baixar material, então eu baixo, disponibilizo para eles aqui na escola, assim, se tiverem dúvidas e não conseguirem me contatar, podem assistir offline e ver se compreendem. (PP1, EF02 p. 16).

[...] durante o tempo que temos para DLI, eu busco explicar a eles as questões, acrescentando o que sei, instigando-os a buscar mais por conta própria acerca do assunto e responderem de forma satisfatória, não pela nota, mas pelo conhecimento. (PP4, EF02 p. 15).

Frente a essas colocações, observamos uma ambiguidade significativa nas respostas dos próprios professores quando questionados sobre seu lugar de atuação na mediação pedagógica, o que, na visão da pesquisadora, leva a uma interpretação reducionista do seu papel como executor de tarefas técnico-operacionais, negligenciando a complexidade e a importância de seu papel na construção do conhecimento.

Entendendo a necessidade de formação continuada, o primeiro passo foi levá-los a compreender à luz dos documentos norteadores, a estrutura do EMPMT, a função do mediador ali descrita, o que de fato eles faziam e como poderíamos, a partir da experiência deles, estruturar uma formação continuada direcionada aos professores presenciais que atuam no EMPMT, considerando assim como Nóvoa (1997, p. 24) que “a formação pode estimular o

desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”.

A reflexão acerca do próprio lugar de atuação, possibilitou vislumbrar que tipo de formação buscávamos e que estratégias poderíamos usar para construí-la. Partindo da premissa de Moran (2006) de que para que as estratégias funcionem como mediadoras da aprendizagem, sugere-se que o professor que as planeja e organiza adote uma nova perspectiva para seu papel: o de ser, ele mesmo, um mediador pedagógico, do contrário, ele não conseguirá nem planejar nem orientar a execução das técnicas de mediação pedagógica.

Assim, iniciamos o diálogo acerca de uma proposta formativa que emergisse das necessidades apontadas e o relato do grupo transparece a necessidade de interação presencial para que eles sintam, de fato, que a formação é para eles, o que ficou evidente quando PP3 disse que “logo que entrei, os encontros eram presenciais, em Manaus, a gente sentia que fazia parte da rede e eles se importavam com nosso trabalho, era tão legal.” (EF2. p. 2)

Esses encontros presenciais, a que se referem EF2, ocorreram nos primeiros anos da implementação do EMPMT, conforme esclarecido pelo próprio PP3. Outra fala que também externa a necessidade de formação presencial, que esses professores buscam, está embasada no trecho abaixo:

[...] na sala, com os alunos, a gente conversa, interage, contextualiza as coisas, mas enquanto professores que precisam ser assistidos também, isso não acontece, porque a jornada pedagógica é *on-line* e as meninas da CREI, auxiliam a gente mais diretamente nas questões de diário digital (PP4, EFA, p. 1).

Ao discutirmos a proposta formativa com os participantes, de algum modo estávamos atendendo aos seus anseios de discutir o EPMT. A fala de PP8 mostra a importância de ter com quem dialogar:

[...] estou no EMPMT há muito tempo e hoje tenho a sorte de trabalhar tendo colegas, porque por mais difícil que seja pra gente, é pior para o colega que está sozinho. Então se puder colaborar em algo que vá ajudar, estamos aqui (EF03, p. 20).

Assim, apesar da resistência inicial dos professores em participar, elaborando algo para o coletivo de professores presenciais do EMPMT, esse momento foi formativo para os participantes pois permitiu uma reflexão acerca da ambiguidade que existia sobre qual é o seu papel como mediador pedagógico e como podem melhorar sua prática a partir do entendimento assertivo de seu lugar de atuação.

Refletindo acerca da importância de saber o seu lugar e, a partir disso, buscar soluções para os problemas que se apresentam, entendemos, assim como Nóvoa (1997, p. 24), que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”.

Neste contexto, observa-se que os participantes da pesquisa, ainda que em uma esfera micro, têm iniciado processos de construção de respostas aos desafios concretos que enfrentam no exercício da profissão. Tal movimento se torna possível a partir do reconhecimento da necessidade de formação continuada, em favor de paradigmas que valorizem a autonomia, a reflexão crítica e o compromisso ético com a prática docente. Trata-se da valorização de uma formação que promova o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de compreender a complexidade de sua atuação, assumir a responsabilidade por seu próprio percurso formativo e intervir ativamente, como sujeitos históricos, na construção e implementação de políticas educacionais (Nóvoa, 1997).

Desta forma, o protagonismo docente na construção da formação continuada representa não apenas uma resposta às exigências do cotidiano escolar, mas também um posicionamento firme, diante da invisibilidade pedagógica que sentem que os acomete por parte da Secretaria de Educação.

Isto porque, ao surgir de uma “investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (Nóvoa, 2009, p. 19), a formação continuada proposta por eles não trata de uma ‘formação’ pela ‘formação’. Tal abordagem, estaria fadada a tornar-se apenas um instrumento de controle burocrático e tecnológico, reafirmando o caráter tecnicista da atuação docente e selando a proletarização da função, em detrimento de um espaço de reflexão crítica e desenvolvimento profissional genuíno (Contreras, 2012).

Nesse contexto, encontramos em Moran (2006) o amparo para destacar o professor mediador pedagógico como um “pesquisador em serviço”, que “aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende”. Essa visão coaduna com o posicionamento de Nóvoa (2009), que ressalta que a construção de um profissional reflexivo, que alinhe teoria e prática, se faz possível somente quando é construída a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Esta categoria trouxe a reflexão dos professores acerca do entendimento que possuíam do seu lugar de atuação, da maneira como poderiam trabalhar para potencializar a mediação pedagógica que exercem e a possibilidade de colaborar na melhoria da *práxis* de toda a categoria de professores mediadores através construção de uma formação continuada.

Na próxima categoria, traremos reflexões mais aprofundadas acerca da autonomia docente e ampliaremos discussões já iniciados nesta. Este movimento de ir e vir, no texto, ora aproximando as categorias, ora distanciando-as ocorre pois a ATD não busca uma verdade absoluta, mas considera a percepção dos participantes, assim, um mesmo fragmento de sentido pode aparecer em mais de uma categoria sob prisma diferente (Moraes; Galiuzzi, 2016). Na sequência, tratamos da categoria 2.

4.3.2 Construção da identidade docente: reflexão crítica como base para a construção de uma prática docente autônoma

As análises realizadas, das quais emergiram esta categoria, possibilitaram-nos entender que a elaboração da proposta formativa para professores presenciais do EMPMT, tendo a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, atua na reflexão crítica como base para a construção de uma prática docente autônoma, na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica.

Essa constatação foi consolidada a partir da análise das falas dos professores participantes, as quais revelaram transformações significativas ao longo dos encontros formativos. Observou-se que, à medida que os docentes iam tomando consciência das reflexões propostas durante as atividades, passavam progressivamente a se apropriar dos conteúdos abordados, discutindo de forma crítica as possibilidades de implementação em sua prática pedagógica.

Isto se fez presente na reflexão entre PP3 e PP4, conforme a seguir “muitas vezes quando me preparava para ir para a escola onde atuava no EMPMT, pensava em como auxiliar os alunos e, claro, sempre refletia a falta dessa formação por parte de nossa Secretaria, mas nunca tinha pensado que poderíamos produzir isso.” (PP4, EFA, p.1), “pra mim, parece que vamos apenas ler, não entendo como que essa leitura pode se transformar em uma formação” (PP3, EFA, p. 2) e PP4 acrescentou “é porque é a partir desse momento de reflexão que vamos alinhando as ideias para implementar em nosso trabalho e que outros, a partir de nossa experiência, poderão ter um caminho mais fácil” (EFA, p. 2).

Estes níveis de entendimentos do que de fato consistia participar da elaboração e implementação da proposta formativa são compreensíveis, pois segundo Moran (2006) o ato de ensinar é tanto um fenômeno social quanto pessoal, em que cada indivíduo desenvolve seu próprio estilo participando ativamente desse processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo colaborativo de aprendizagem mostrou-se essencial para a construção da Proposta Formativa para Professores Presenciais do EPMT. Mais do que uma etapa técnica, configurou-se como um espaço de desenvolvimento profissional significativo, em que a reflexão compartilhada permitiu não apenas a ressignificação das práticas docentes, mas também o fortalecimento da identidade profissional dos envolvidos. Assim, a participação ativa dos professores na elaboração da proposta formativa ampliou a compreensão do que significa formar e ser formado, revelando a potência da escuta, do diálogo e da experiência coletiva na construção de práticas docentes.

Isto se manifestou em outro diálogo entre professores durante um dos momentos de avaliação quando disse:

[...] olha, professora, eu compreendi como fazer esse curso utilizando a pergunta como estratégia poderia me ajudar, mas senti como se eu tivesse que ir atrás de algo que a SEDUC deveria proporcionar já que ela propôs a modalidade. Ao longo do curso, a gente acaba percebendo que estamos fazendo algo maior, uma imersão na própria prática para depois (sic) boiar com algo novo (PP6, EF3, p. 20)

Porque a gente fica esperando que a SEDUC enxergue a nossa necessidade e mande uma formação, que ela nos ofereça algo. Quando na verdade, nós podemos fazer o caminho contrário. A gente pode mostrar como fazemos e expandir isso para que outros colegas se beneficiem. Eu entendo como o PP6, acho que estamos não descobrindo, mas colocando a prática em evidência. Porque como um mergulhador que vai lá no fundo e volta com algo valioso, o valioso já existia, mas não estava disponível para todos e ao extrair, ele populariza o que descobriu. Acho que estruturar essa formação é meio isso. (PP4, EF3, p.20)

“Só que aí professora, a gente recai novamente no que estamos falando desde o início, como? Quando? Quando que a SEDUC vai fazer isso? Como que ela vai alcançar a maioria dos professores? Porque mais uma vez, nós estamos na sala pra motivar e direcionar o aluno, auxiliar nas mais diversas situações. E a gente? Quem vai fazer esse auxílio e nos ajudar, nos preparar para utilizar tudo o que aprendemos fazendo e construindo esse curso? Nessas horas, o trabalho do mergulhador vai embora porque o achado, cai de volta no rio (PP8, EF3, p. 20).

Observar e interagir durante esses momentos, permitiu a pesquisadora acompanhar o amadurecimento de cada participante ao longo do processo. As falas evidenciam a recorrente angústia dos professores em relação à ausência de políticas formativas por parte da Secretaria, sentimento que permeia o cotidiano escolar e impacta diretamente suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, demonstram que, ao vivenciarem o processo de elaboração da proposta formativa, alguns docentes passaram a reconhecer o potencial transformador da formação proposta e o uso da pergunta como estratégia como estratégia de aprendizagem. Para esses, o plano de formação não apenas supre uma lacuna institucional, mas também se apresenta como uma oportunidade concreta de qualificação profissional, capaz de impulsionar melhorias significativas em suas atuações em sala de aula e de inspirar colegas a repensarem suas próprias práticas.

Nesse sentido, o pluriverso de opiniões apresentado durante o desenvolvimento da proposta formativa gerou debates significativos, que não apenas evidenciaram a desmotivação discente diante da escassa oferta de formação, mas também fortaleceram o grupo na medida em que a própria interação entre os participantes renovou as expectativas quanto à elaboração conjunta. Importa destacar que este processo só se consolidou porque os professores se permitiram ao diálogo genuíno a cada encontro, percebendo no outro angústias semelhantes às suas, muitas vezes não verbalizadas anteriormente.

Este momento foi formativo também para a pesquisadora, que registrou no diário de pesquisa:

[...] ao revisitar o que de fato aconteceu na sala, percebo que o caminho tomado foi outro. Não porque o tema tenha sido ignorado, mas porque as falas dos professores rapidamente nos conduziram para um campo anterior — o das condições mínimas de trabalho e das limitações estruturais que impactam diretamente o exercício da docência no EMPMT.

Então, embora não tenhamos nos aprofundado tecnicamente no tema central do encontro, considero que o desvio foi, na verdade, uma aproximação necessária [...] serviu como um espelho do que é ser professor presencial no EMPMT — alguém que precisa lidar com o imprevisível, negociar sentidos constantemente e, ainda assim, tentar manter viva a pergunta pedagógica que move o processo de ensinar e aprender (DP, p. 4).

Neste sentido, o uso da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem no EMPMT, trata-se, portanto, de um movimento de abertura e escuta que ressignifica a prática docente como espaço de construção coletiva do saber. Como defende Schön (2008), “a prática profissional surge como oportunidade para construção do conhecimento que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização, por isso a troca de experiências sem erros e acertos”, o que se confirma na vivência dos educadores envolvidos, ao transformarem a experiência formativa em um campo fértil de reconstrução crítica de si e de suas práticas.

O desafio que surgiu ao longo da proposta formativa foi como consolidar uma formação para professores que não participam da elaboração do currículo do EMPMT e de nenhuma tomada de decisão referente à estrutura pedagógica do programa e que, muitas vezes, sentem-se à parte como profissionais da Secretaria de Educação, e, ainda assim, na maioria das vezes por conta própria, esforçam-se para oferecer uma mediação pedagógica de qualidade.

Moran (2006, p. 13) defende que ensinar é um “processo social” e “profundamente pessoal” em que cada um “desenvolve um caminho dentro do que está previsto para a maioria”.

Neste contexto, os professores presenciais do EMPMT constroem seus próprios percursos dentro do que está previsto – ou, em muitos casos, do que não está contemplado – na

mediação pedagógica que exercem. Embora o esforço empreendido seja visível, as frustrações também se tornam evidentes.

Ao se discutir a relação professor-aluno vinculada à pergunta como estratégia de aprendizagem, bem como a postura necessária do docente que deseja adotar tal metodologia, a frustração emergiu de forma clara no desabafo do PP1 ao verbalizar sua dificuldade em mediar todas as disciplinas: “[...] vou usar uma metáfora. Eu me sinto como um pato. Voa, anda e nada. Super versátil. Mas quando você observa de perto... voa mal, anda feio e nada mais ou menos.” (EFA, p. 1)

Essa percepção de si mesmo mostra uma visão fragilizada de sua atuação e contrasta com a afirmação de Born (2019), ao mencionar a pesquisa de Shulman (1986), que compreende o ato de ensinar como algo que vai além do domínio do conteúdo ou da metodologia aplicada. Para o autor, o ensino se fundamenta no conhecimento do conteúdo e de sua dimensão pedagógica, das características dos alunos, do contexto em que estão inseridos e do objetivo com que o conteúdo é trabalhado.

Ainda assim, é possível ver o quão formativo foi para os professores, pois em falas como a de PP10, quando diz que “mesmo com essas dificuldades, pra mim foi um momento de provocação importante. A formação me fez repensar a escuta dos alunos. Às vezes estamos tão preocupados com o conteúdo que esquecemos que ensinar também é perguntar. É construir com eles” (EFA, p. 1).

Embora exerça um trabalho técnico, é na atuação pedagógica que reconhecemos o papel essencial do professor presencial, que precisa constantemente ir além da execução de procedimentos para assumir uma postura reflexiva diante das situações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, conforme ressalta Pérez Gómez (1997), os limites da racionalidade técnica se revelam de forma significativa, pois a realidade social não pode ser reduzida a esquemas pré-estabelecidos. A prática educativa se caracteriza por elementos como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores, exigindo do professor presencial uma mediação pedagógica que considere essas dimensões em sua atuação cotidiana.

Ao finalizarmos esta categoria, entendemos através do relato dos professores participantes o quão desafiador é exercer a autonomia no EMPMT e, em grande parte, isto se deve ao silenciamento daquilo que é falho dentro da modalidade de ensino.

Concordamos com Moran (2006, p. 12) quando diz que “há uma preocupação com ensino de qualidade mais do que com educação de qualidade”. Após ouvir os professores, é

notório que, embora a Secretaria divulgue uma imagem de organização e excelência, na prática, a realidade é bem mais complexa e apresenta um cenário que reflete grandes desigualdades.

O modelo, que poderia garantir qualidade, esbarra em dificuldades estruturais, pedagógicas e humanas. Em algumas situações pontuais, surgem experiências bem-sucedidas, que são rapidamente apresentadas como exemplo de eficiência do programa. Contudo, esses casos representam iniciativas isoladas de professores ou escolas e não traduzem a totalidade da rede, onde persistem fragilidades significativas.

O discurso oficial tende a valorizar os êxitos e a ocultar os insucessos, disfarçando problemas recorrentes como a precariedade da infraestrutura, a limitação de recursos tecnológicos, a instabilidade da internet, além da sobrecarga imposta aos professores presenciais. Estes, muitas vezes sem participação efetiva nas decisões pedagógicas do programa, precisam atuar em condições desafiadoras, acumulando responsabilidades que vão além de sua formação inicial.

Assim, o EMPMT convive com contradições: de um lado, a promessa de democratização do acesso ao ensino; de outro, a manutenção de práticas que massificam o processo educativo, fragilizando a motivação docente e o direito do aluno a uma educação de qualidade.

4.3.3 Reflexão crítica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas

Quando a formação parte da nossa prática, ela ganha sentido, é porque, a partir desse momento de reflexão, vamos alinhando as ideias para implementar em nosso trabalho; e outros, a partir de nossa experiência, poderão ter um caminho mais fácil, porque [...] É o ser professor que nos faz ter essa preocupação: é a parte profissional, mas também a vocação, que grita para que a gente possa ajudar esses meninos.

Os rios não vão secar e os montes de terra se juntar — e Deus me livre disso acontecer. Então, esses [os alunos do EMPMT] não vão ter outro acesso ao Ensino Médio que não seja pelo tecnológico, e cabe a cada professor que entrar na comunidade buscar seu caminho para ajudar os alunos naquela realidade (PP4, EFA, p. 2).

A fala de PP4 expressa de forma sensível como a identidade docente se constrói na articulação entre prática, reflexão e compromisso com a realidade em que o professor atua. Nesse sentido, a terceira categoria de análise volta-se à construção da identidade docente, entendida como um processo contínuo e situado, no qual a reflexão crítica desempenha papel central. Ao refletir sobre sua trajetória e sobre os desafios vivenciados no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, os professores reconhecem que sua prática só ganha sentido quando vinculada à realidade dos estudantes, o que os impulsiona a desenvolver ações

pedagógicas mais autônomas e personalizadas, respondendo às demandas específicas de suas comunidades escolares.

O professor presencial não é o responsável pela elaboração do currículo do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, tampouco pela preparação das aulas ou pela transmissão dos conteúdos previamente selecionados. No entanto, é em sua atuação como profissional reflexivo que ele alcança dimensões da formação dos alunos às quais a tecnologia, sozinha, não consegue chegar. Ao constituir-se como um sujeito competente, o professor também compreende o ensino em sua dimensão moral e ética, atribuindo sentido ao currículo e reconhecendo que aquilo que ensina integra um universo mais amplo de possibilidades formativas (Zeichner, 2008).

A partir do desejo de colaborar efetivamente com os alunos, o professor presencial recorre à sua própria vivência para desenvolver competências aplicáveis ao Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT). Um exemplo disso é a organização de reforços escolares estruturados a partir da área de formação ou afinidade dos docentes (EF2, p. 11). Essa iniciativa evidencia como eles deliberam sobre suas práticas, aperfeiçoando-as e introduzindo inovações capazes de ampliar sua eficácia. Tal movimento dialoga com o que Tardif (2014) denomina como saberes profissionais, que não se restringem ao conhecimento científico ou pedagógico, mas se constituem na prática cotidiana, na interação com os alunos e na constante reelaboração de estratégias para responder às demandas do contexto escolar.

Nesse sentido, a formação continuada proposta conferiu robustez a práticas que até então vinham sendo realizadas de forma empírica. Ao final do EF2, ao comentar a importância da formação oferecida, PP6 afirmou: “É isso que a gente sente falta: formação e estrutura pra aplicá-la. A gente até tentou algumas coisas aqui por conta própria, mas não funcionou tão bem como pensamos.” (EF2, p. 10). Na mesma direção, PP9 acrescentou: “Com organização e material certo, dá pra fazer algo bom. Mas precisa de apoio e planejamento, principalmente” (EF2, p. 11).

Esses relatos confirmam que, embora os professores já buscassem alternativas para suprir lacunas pedagógicas, a ausência de suporte e de uma orientação estruturada limitava o alcance de suas iniciativas. A formação continuada, portanto, não apenas valida essas tentativas, mas também amplia seu potencial, transformando práticas isoladas em ações planejadas e sustentadas, capazes de dar novos sentidos ao currículo e de responder de forma mais efetiva às necessidades dos estudantes.

A ausência de uma política estruturada de formação continuada por parte da Secretaria, somada à inexistência de registros sistemáticos sobre a atuação dos professores presenciais,

produz a equivocada impressão de que sua contribuição em sala de aula é mínima. Essa percepção contrasta com os dados levantados ao longo da pesquisa, que revelam práticas significativas, construídas justamente a partir da autonomia e da capacidade reflexiva desses docentes. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 167) afirma que “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”. A autonomia do professor, portanto, não pode ser entendida como improviso ou ausência de direção, mas como condição essencial para que ele transforme os saberes experienciais em práticas pedagógicas inovadoras, dando sentido ao currículo e fortalecendo o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

Neste sentido, concordamos com Imbernón (2000, p. 21) ao afirmar que a inovação na prática profissional deve “inovar a partir de dentro”, considerando o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão como o cerne das transformações educativas. Esse olhar, contudo, não pode se restringir ao docente de forma isolada, mas precisa abarcar também os processos políticos, sociais e educativos que atravessam sua formação.

A ausência de políticas estruturadas de valorização e apoio faz com que muitos professores busquem, por conta própria, alternativas para enfrentar os desafios que emergem de sua prática cotidiana. Esta, no entanto, não constitui e não conta como inovação a ser utilizada por outros professores presenciais, pois não se registram essas ações.

Como destacou o PPI, a realidade vivida em sala de aula exige que o professor encontre estratégias de equidade no ensino:

[...] é que a gente precisa encontrar um jeito de realmente ajudar o aluno. Sabe aquela história do elefante, do macaco, do peixe e da girafa? A professora fala: - Na prova, ganha quem chegar primeiro no topo da árvore. - O macaco, que é mais habilidoso, chega primeiro; o peixe nunca chega. Não tem equidade, não é justo. Hoje o professor tem que decidir quem vai favorecer, porque o ensino mediado não é igual pra todo mundo (EFDP, p. 3).

A fala acima evidencia que o professor presencial reflete e deseja inovar em sua prática, mas não consegue agrupar estas dúvidas, questionamentos e sugestões da maneira como está organizado o EMPMT. A relação entre inovação educativa e profissão docente evidencia a necessidade de superar uma concepção reducionista de professor como mero executor técnico (Imbern, 2000; Contreras, 2012).

A postura centralizadora da Secretaria, ao propor formações padronizadas e descontextualizadas, reforça a lógica de controle externo e ignora a pluralidade de saberes e

experiências que os docentes mobilizam em sua prática (Tardif, 2014). Nesse modelo, o professor presencial é colocado em posição de dependência, recebendo inovações concebidas por outros e sendo privado da autonomia necessária para ressignificá-las em seu contexto específico.

Assim, o que poderia ser inovação torna-se imposição, percebida como algo artificial e distante da realidade escolar (EF02). Para que haja efetivamente transformação, é imprescindível escutar os professores, reconhecer sua condição de sujeitos reflexivos e inseri-los ativamente no processo de elaboração das formações, de modo que estas se constituam em práticas vivas, enraizadas no cotidiano e capazes de responder às demandas concretas das instituições educativas.

4.4 Síntese integradora dos metatextos

A discussão das três categorias finais permite-nos dizer em resposta ao problema de pesquisa, que a proposta formativa, sustentada na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, colaborou na formação de professores presenciais do EMPMT, nos seguintes aspectos:

— Promovendo um movimento sistemático de reflexão sobre si e sobre a própria prática docente, possibilitando aos docentes problematizar suas escolhas pedagógicas, identificar limites impostos pela modalidade e, simultaneamente, reconhecer possibilidades de intervenção pedagógica mais intencional.

— Fortalecendo a identidade docente dos professores presenciais do EMPMT, tendo a reflexão crítica como elemento central para a construção de uma prática pedagógica autônoma.

— Atuando para o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas, ancoradas na reflexão crítica e na integração entre conhecimentos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, utilizando a pergunta como elemento articulador entre os diferentes ambientes e recursos de aprendizagem.

Esses aspectos evidenciam que a pergunta, quando assumida como eixo estruturante da formação continuada, ultrapassa seu uso metodológico e se consolida como estratégia formativa capaz de promover desenvolvimento profissional, protagonismo docente e qualificação da mediação pedagógica no âmbito do EMPMT.

Para se chegar a essa compreensão, foi necessário retornar várias vezes às vozes da pesquisa e às vozes teóricas, mas nem sempre o que se mostra se apresenta com clareza, pois

“são atingidos mediante a exploração de diferenças percebidas pelos pesquisadores e integradas em suas pré-compreensões” (Moraes, 2020, p. 599).

Fomos ao campo munidos de uma teoria sólida sobre o funcionamento do EMPMT e nos deparamos com uma realidade que nos surpreendeu. Esse choque inicial, no entanto, evidenciou como a proposta formativa, utilizando a pergunta como estratégia, pode atuar efetivamente na transformação da prática docente.

A pergunta, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, desloca tanto alunos quanto professores de uma posição de passividade para uma atitude ativa diante do conhecimento. Em um contexto marcado por limitações estruturais, técnicas e burocráticas, ela “rompe com a linearidade” da transmissão de conteúdos (Moraes, 2020), instaurando um espaço de reflexão, diálogo e construção coletiva de saberes.

A primeira categoria, reflexão sobre si e sobre a própria prática, possibilitou que os professores participantes repensassem sua atuação, deslocando-se de uma prática predominantemente reprodutiva para uma postura reflexiva e propositiva. Tardif (2014) lembra que os saberes docentes se constroem na experiência e se reelaboram continuamente; a pergunta mobilizou esses saberes, transformando a prática de mera reprodução em reelaboração crítica e criativa. Assim, o professor deixou de ser apenas executor de um planejamento prescrito ou “técnico de sala” para se tornar sujeito que instiga o pensamento, fomenta a curiosidade e promove a autonomia intelectual dos estudantes.

Na segunda categoria, construção da identidade docente: a reflexão crítica como base para a construção de uma prática docente autônoma, a formação criou espaço para que os professores refletissem sobre sua função no EMPMT, reconhecendo-se não apenas como técnicos, mas como sujeitos capazes de intervir pedagogicamente, ainda que a Secretaria não registre tal protagonismo. Para Tardif (2014), a autonomia docente se fortalece quando o professor mobiliza seus saberes em articulação com o contexto. A pergunta mostrou-se recurso essencial: muitos já a utilizavam de maneira empírica para criar aprendizagens significativas (Moran, 2006), e a formação os impulsionou a valorizar a própria autonomia que, a passos lentos, vinham desenvolvendo.

Na terceira categoria, reflexão crítica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas, a formação evidenciou que a identidade docente se constrói na interação entre experiência, reflexão e reconhecimento. Imbernón (2000) ressalta que essa identidade se fortalece quando há diálogo e valorização da experiência. Nesse sentido, a pergunta atuou como ferramenta de reflexão crítica e instigou os docentes a desenvolver práticas sensíveis ao contexto. Moran (2006) defende que a personalização pedagógica exige percursos que

dialoguem com a realidade de docentes e estudantes, e a formação colaborou para a construção de uma identidade comprometida com criticidade, autonomia e inovação na prática pedagógica.

Iniciamos e encerramos a formação com os professores presenciais do EMPMT com muitos questionamentos e, embora a formação tenha evidenciado contribuições, compreendemos que “talvez o que este processo esteja nos oferecendo seja a possibilidade de tornar visíveis as tensões, as contradições e os limites da atuação docente nesse modelo de ensino” (DP, p. 9).

Mais do que uma estratégia de ensino-aprendizagem no EMPMT, a pergunta se revela como um horizonte que ultrapassa esta pesquisa. Ela aponta caminhos para investigações futuras, instigando a reflexão sobre o que é viável, necessário e transformador no contexto do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA

Este capítulo apresenta a sistematização da proposta formativa, produto educacional da pesquisa⁵⁰, intitulado “Perguntar para quê, por que e como? – Proposta formativa para professores presenciais do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica”, cujo objetivo é colaborar na formação continuada de professores presenciais do ensino presencial com mediação tecnológica, por meio do uso da pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem.

O produto é dirigido a um/a formador/a que tenha interesse na formação continuada de professores presenciais da educação básica do ensino presencial com mediação tecnológica, público-alvo.

Para uma visão geral do produto sistematizado, apresentamos na Figura 22 a capa e a contracapa do produto educacional.

Figura 22: Capa e contracapa do produto educacional



Fonte: Produto Educacional, 2025

⁵⁰ Para conhecer a versão completa com produto educacional, acessar: <https://ppqct.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>

O produto educacional, avaliado por sete professores participantes da pesquisa e por três professoras doutoras que compuseram a banca de defesa da dissertação, foi organizado em duas partes: I - Elementos estruturantes da proposta formativa; II - Desenvolvimento da proposta formativa, conforme apresenta o sumário Figura 23.

Figura 23: Estrutura do produto educacional

SUMÁRIO	
Apresentação	08
Parte I - Elementos estruturantes da proposta formativa	10
1.1 Ensino presencial com mediação tecnológica	11
1.2 Professor presencial e mediação pedagógica	15
1.3 Pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem	16
Parte II - Desenvolvimento da proposta formativa	20
2.1 Estrutura geral da proposta formativa	21
2.2 Orientações para o desenvolvimento de cada encontro formativo	23
Reflexões finais	43
Referências	44

Fonte: Produto Educacional, 2025

A Parte I – Elementos estruturantes da proposta formativa, apresenta os fundamentos que sustentam a proposta, organizada em 3 seções:

Na seção 1.1 - Ensino presencial com mediação tecnológica, conceituamos o EMPMT e trazemos um breve histórico de sua implementação e expansão.

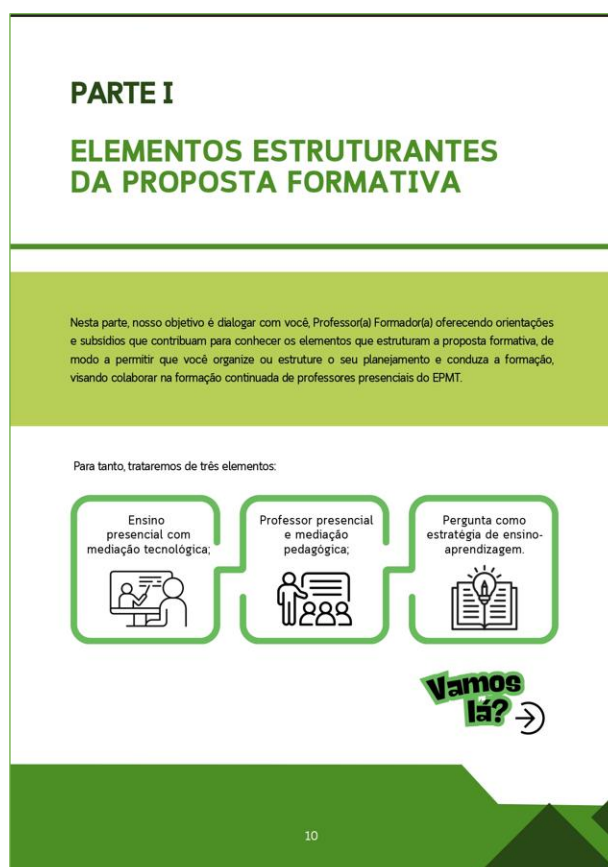
Na seção 1.2 - Professor presencial e mediação pedagógica, apresentamos a centralidade do professor presencial enquanto mediador pedagógico na criação de condições

que favoreçam o ensino-aprendizagens promovendo o protagonismo dos alunos e fortalecendo o elo entre os diferentes atores do EMPMT.

Na seção 1.3 - Pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, abordamos o uso da pergunta como instrumento de mediação pedagógica, capaz de mobilizar reflexões, estimular a curiosidade e favorecer situações de ensino-aprendizagem. Ancorada nos quatro passos propostos por Wiggins e McTighe (2019), essa abordagem mostra-se essencial para o desenvolvimento de uma postura que instigue a reflexão crítica e a construção coletiva do saber.

A Figura 24 mostra como ficou a organização da parte I.

Figura 24: Organização da parte I do PE



Fonte: Produto Educacional, 2025

A Parte II – desenvolvimento da proposta formativa, constitui-se como material de apoio ao pedagogo/a ou professor/a formador/a para desenvolver a formação continuada junto a um grupo de professores presenciais. Nesta parte, organizada em duas seções, o/a formador/a encontrará a estruturação de cada encontro da proposta formativa.

Na seção 2.1 - Estrutura geral da proposta formativa, apresentamos como a proposta está estruturada em seus quatro encontros, com objetivo e carga horária de cada encontro.

Na 2.2 - Desenvolvimento da proposta formativa, tratamos do detalhamento do desenvolvimento de cada encontro formativo, bem elencamos os materiais necessários para desenvolver cada encontro.

Abaixo, mostramos na Figura 25, como ficou a organização da parte II.

Figura 25: Organização da parte II do PE

PARTE II
DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA

Nesta parte, nosso objetivo é apresentar a você, Professor(a) Formador(a), como desenvolvemos a proposta formativa com Professores Presenciais do EPMT, de modo a permitir que você tenha uma visão geral e conduza a formação, fazendo as adaptações, se necessárias, considerando o seu contexto.

Para tanto, apresentaremos:

Estrutura geral da proposta formativa

Desenvolvimento da proposta formativa

Caso queira conhecer os detalhes do desenvolvimento da proposta e os resultados, você poderá acessar a dissertação, que relata todo o processo de elaboração, implementação e avaliação desta proposta formativa no link

<http://ppgetifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>

Vamos lá conhecer o desenvolvimento da proposta formativa?

20

Fonte: Produto Educacional, 2025

A proposta formativa contempla atividades presenciais e autônomas⁵¹, sendo três encontros formativos e um encontro de avaliação. Os encontros I e II combinam momentos presenciais e autônomos; o encontro III e o IV (destinado à avaliação final), contemplam apenas atividades presenciais.

⁵¹ Utilizamos este conceito com base em Souza (2017), ao discutir os estudos de Knowles sobre as formas como os adultos aprendem. Nessa perspectiva, o estudo autônomo é compreendido como o processo em que o aprendiz assume a responsabilidade por sua própria aprendizagem, planejando, organizando e avaliando seus estudos de maneira independente, desenvolvendo autodisciplina, iniciativa e capacidade crítica para buscar e construir conhecimento sem depender exclusivamente da mediação direta de um professor.

Veamos na Figura 26, como ficou a estrutura geral da proposta formativa.

Figura 26: Estrutura geral da proposta formativa

PERGUNTAR PARA QUE, POR QUE, COMO? PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES PRESENCIAIS DO ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Objetivo Geral: Colaborar na formação continuada de professores presenciais do ensino presencial com mediação tecnológica.	
Encontro I : Perguntar para quê?	
Objetivo do Encontro I: Compreender a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem.	Carga Horária: 6 horas e 30 minutos. Detalhamento: 3h e 30 min de atividades presenciais 3h de atividades autônomas
Encontro II: Perguntar por quê?	
Objetivo do Encontro II: Compreender a pergunta como propulsora de situações de aprendizagem.	Carga Horária: 6 horas e 30 minutos. Detalhamento: 3h de atividades presenciais 3h e 30min de atividades autônomas
Encontro III: Perguntar como?	
Objetivo do Encontro III: Reconhecer perguntas essenciais.	Carga Horária: 4 horas Detalhamento: 4h de atividades presenciais
Encontro IV: Avaliação final	
Objetivo do Encontro IV: Avaliar a proposta formativa e a vivência proporcionada.	Carga Horária: 3 horas Detalhamento: 3h de atividades presenciais
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA PROPOSTA FORMATIVA:	20 HORAS

Fonte: Produto Educacional, 2025.

Na proposta formativa, cada encontro apresenta:

- a) Objetivo do encontro - a fim de que o professor se aproprie do que se pretende alcançar com o encontro.
- b) Objetivo de cada atividade - para auxiliar na intencionalidade em conduzir cada ação ao objetivo.
- c) Procedimento – diz respeito a todas as dinâmicas e atividades previstas.
- d) Avaliação de cada encontro – trata das percepções sobre o encontro e como ele colaborou para a atuação participantes no EPMT.

e) Materiais e recursos – trata do que é necessário para desenvolver cada encontro.

A implementação deste Produto Educacional não apenas possibilitou resultados significativos no campo da formação continuada de professores presenciais do ensino presencial com mediação tecnológica, como também evidenciou que a proposta favoreceu a reflexão crítica dos professores sobre si mesmos e sobre a própria prática. Além disso, revelou tensões e contradições presentes no exercício da mediação pedagógica, estimulou aprendizagens e fortaleceu o protagonismo do professor presencial através da exploração de práticas autônomas.

A vivência da proposta formativa, com os professores presenciais do ensino presencial com mediação tecnológica, mostrou que é possível ressignificar a prática pedagógica e criar espaços de aprendizagem mais dialógicos e significativos, a partir do reconhecimento da centralidade do professor presencial como mediador pedagógico.

Destacamos que a implementação do produto educacional contemplou apenas um aspecto da atuação do professor presencial do EMPMT: a mediação pedagógica, o que pode representar uma limitação da pesquisa realizada, pois, embora essa mediação seja um aspecto central, outros podem ser explorados, como a gestão da sala de aula, a relação professor–aluno, entre outros.

Nesse sentido, abre-se espaço para que futuros pesquisadores e formadores ampliem, aprofundem ou adaptem a proposta formativa apresentada, incorporando novos aspectos da atuação do professor presencial.

Nesse sentido, esperamos que o produto educacional se some a um conjunto de esforços em prol da formação continuada de professores presenciais do EPMT, pois oferece uma proposta formativa que pode ser replicada e aprimorada em diferentes contextos, reafirmando seu papel como contribuição à formação continuada de professores presenciais no Amazonas e em outros cenários educacionais onde haja o ensino presencial com mediação tecnológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo compreender em que aspecto uma proposta formativa, sustentada na pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem, pode contribuir com a formação de professores presenciais do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT). Para tanto, elaboramos, desenvolvemos e avaliamos uma proposta formativa, analisamos suas contribuições e, por fim, sistematizamos a proposta como produto educacional, passível de adaptação e replicação em outros contextos.

Desde o início, sabíamos que nos movíamos em um terreno marcado por tensões. O modelo do EMPMT se apresenta, em seus documentos oficiais, como estruturado, inovador e organizado. Contudo, a vivência em campo mostrou uma realidade bastante distinta: ausência de registros institucionais da prática docente, carência de materiais, limitações estruturais e, sobretudo, a invisibilidade do professor presencial. Esse aparente paradoxo nos levou à convicção de que seria necessário lançar mão de um processo de formação que, mais do que instruir, pudesse provocar reflexão e ressignificação da prática docente. Foi nesse horizonte que optamos pela pesquisa-ação, desenvolvida em 4 fases: 1) Diagnóstico, 2) Planejamento, 3) Implementação e 4) avaliação. Os dados construídos no percurso foram analisados por meio da metodologia da Textual Discursiva (ATD), considerando três fases: unitarização, categorização e metatexto.

A análise dos encontros formativos possibilitou a emergência de três categorias que sintetizam as transformações vividas pelos professores.

A primeira categoria – Reflexão sobre si e sobre a própria prática – evidenciou mudanças de postura e comportamento. Em diferentes momentos, os docentes expressaram as fragilidades envolvidas na função de mediador pedagógico e até mesmo dificuldade de se reconhecer na função. A formação possibilitou-lhes olhar para a própria prática de outro modo. Os encontros formativos funcionaram como um dispositivo para que eles deixassem de se ver como simples executores de um planejamento prescrito para assumir-se como mediadores da aprendizagem. Essa transformação confirma a afirmação de Tardif (2014), para quem os saberes docentes não são meramente técnicos, mas se constroem na interação, na experiência e na prática refletida.

A segunda categoria – Construção da identidade docente: reflexão crítica como elemento central para a construção de uma prática pedagógica autônoma – mostrou que, ao refletirem sobre a elaboração de perguntas e como aplicá-las em suas realidades, os professores participantes se perceberam como sujeitos criativos e autônomos capazes de reinventar

estratégias dentro de um sistema que, por vezes, os restringe a funções técnicas, inclusive com ações já implementadas de maneira empírica, utilizando a pergunta para tanto. Nesse sentido, a vivência mostrou que a pergunta é também ferramenta epistemológica que provoca deslocamentos de ordem crítica. Freire e Faundz (1985) já afirmavam que a educação deve ser problematizadora, pois é ao levantar questões, e não apenas transmitir respostas, que se promove uma prática libertadora. Do mesmo modo, Moran (2006) reforça que a personalização do ensino só é possível quando há espaço para o diálogo e a autoria docente.

A terceira categoria – Reflexão crítica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas – mostrou que, ao partilhar suas experiências e refletir coletivamente, os professores participantes foram se reconhecendo uns nos outros. Essa dimensão coletiva remete às contribuições de Imbernón (2000), o qual compreende que a formação docente se fortalece no diálogo e na partilha de experiências. A identidade do professor presencial, tantas vezes diluída no discurso oficial do EMPMT, mostrou-se viva e em reconstrução. A personalização emergiu justamente quando os professores se autorizaram a elaborar perguntas que faziam sentido para suas turmas, mas revelou também como o engessamento do EMPMT enfraquece essa prática.

Esses resultados, ao responderem o problema da pesquisa, ampliam o horizonte de compreensão sobre o papel do professor presencial no EMPMT, ao indicar que a pergunta, como estratégia de ensino-aprendizagem, tem potência para instaurar deslocamentos significativos na construção da identidade do professor presencial e na reflexão crítica de seu papel de mediador pedagógico.

Contudo, é necessário reconhecer os limites do estudo. A pesquisa envolveu um número reduzido de participantes, em apenas um polo, com sete professores, o que pode restringir a ampliação dos resultados. Além disso, o tempo de duração da formação poderia ser ampliado, diante da complexidade das demandas apresentadas pelos professores. Outro limite importante foi o próprio contexto institucional, ainda marcado pela ausência de registros que consolidem a atuação do professor presencial, o que dificulta a valorização de sua prática.

Como perspectivas, ressaltamos a importância de novas pesquisas que investiguem: 1) a pergunta como estratégia de ensino-aprendizagem em diferentes polos do EMPMT, considerando tanto a mediação pedagógica dos professores quanto os efeitos dessa estratégia sobre os estudantes; 2) mecanismos de registro e acompanhamento que visibilizem e valorizem a mediação pedagógica como prática do professor presencial.

Encerramos esta pesquisa conscientes de que ela não se encerra em si mesma, mas abre novas trilhas: o que é viável, necessário e transformador no contexto do EMPMT?; de que

modo o professor presencial pode ser reconhecido em sua especificidade?; como construir políticas de formação que dialoguem com a realidade concreta das escolas que abrigam turmas de EMPMT?

Assim, a principal contribuição desta pesquisa foi evidenciar que, mesmo em um sistema marcado por limites estruturais, o professor presencial pode se constituir como sujeito de reflexão crítica e prática autônoma, que ensinam e aprendem, mas também constroem caminhos de transformação para si, para seus estudantes e para a educação pública, especialmente a modalidade EMPMT.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luciana. **Ser e fazer-se docente no ensino médio mediado por tecnologia: o caso do professor presencial de Rondônia**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/Caed, Juiz de Fora, 2018.
- ALUÍSIO, Sandra Maria; ALMEIDA, Gladis Maria. O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. **Calidoscópico**, v. 4, n. 3, p. 156-178, 2006.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. **Proposta curricular e pedagógica do ensino fundamental**, Manaus, 2021. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/gestao-do-curriculo>. Acesso em: 7 out. 2023.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. **Proposta curricular e pedagógica do ensino médio**, Manaus, 2021. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/gestao-do-curriculo>. Acesso em: 7 out. 2023.
- BORN, Bárbara Barbosa. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In: **O Papel da prática na formação inicial de professores / organização Instituto Península, Profissão Docente**. São Paulo: Moderna, 2019.
- BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e201945002003, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. República Federativa do Brasil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Brasília, DF. Diário oficial da União, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação)**. Resolução nº 2. Brasília: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica**. Resolução nº 1. Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Resolução CNE/CP nº 1. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024.

BORGES, Leonir (org.). **Novas perspectivas para a Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020. e-book. Disponível em: doi.org/10.35417/978-65-86953-18-3.

CAMARGO, Andrea Norema Bianchi de; IRBER, Cristina; RAMOS Maurivan Güntzel. A pergunta na sala de aula: concepções e ações de professores de Ciências e Matemática. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 14045.12-1, 2011.

CHIARO, Sylvia; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, p. 350-357, 2005.

CHIN, Christine. Students' questions: fostering a culture of inquisitiveness in science classrooms. **School Science Review**, 86(314), 107-112, 2004.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 12, p. 01-25, 22 ago. 2022.

COSTA, Ildeneti de Jesus Alves. **Desenvolvimento profissional docente centrado na escola**: vivências de uma construção colaborativa em uma escola pública de Manaus. Manaus, 2023, 207 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2023.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO; Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A dialética na categorização da Análise Textual Discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista pesquisa qualitativa**, São Paulo (SP), v.7, n.13, p. 01-22, abr. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a incerteza. São Paulo. Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba/PR. v. 4, n.10, p. 01-10, set. 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias do Ensino Presencial e a distância**. 6 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da educação**. 8 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

KOHAN, Walter. Omar. Há (um) método Paulo Freire? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 1–15, 2021.

MAIA, Haroldo de Oliveira. **Competências docentes: em modelo de ensino mediados por tecnologias da informação e comunicação**. Curitiba/PR. CRV, 2019.

MENDONÇA, Andréa Pereira et al. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e211422-e211422, 2022.

MELLO, Christiane Alves Byron de. **Desafios no trabalho da assessoria pedagógica do ensino médio presencial com mediação tecnológica do Amazonas**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado) Curso: Programa de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/Caed, Juiz de Fora, 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. In: Dossiê: Análise Textual Discursiva: mosaico de metáforas. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 8, n. 19, p. 595-609, dez. 2020.

MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas, SP. Papyrus, 2006.

MORAN, José Manuel. Como transformar nossas escolas. **Educação**, v. 3, p. 63-91, 2017.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

NASCIMENTO, Claudia Gomes. **Programa ensino médio presencial com mediação tecnológica: tempos e espaços escolares em transformação**. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa 2018.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PÁSCOA, Helenice de Freitas. **A formação continuada do/a professor/a no "programa ensino médio presencial com mediação tecnológica" no município de Guajará AM**. 2021.

205 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António; SCHÖN, Donald (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amelia Santoro. Pesquisa em educação. vol. II: **Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Edições Loyola, 2008.

PUTTON, Gisele Mariotti. SILVA, Jose Amauri Siqueira da. O ensino médio presencial com mediação tecnológica: os desafios e as dificuldades encontradas por professores presenciais no município de Apuí-AM. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. v. 07, E, 9, p. 28- 43, 2022.

RIGHETTI, Sabine. **Na escuridão da floresta, a imagem do professor: uma solução tecnológica para o ensino médio das comunidades encravadas na Amazônia**. 2018. Disponível em: <http://casosdepoliticaspUBLICAS.com.br>. Acesso em: 14 set. 2023.

RIZZATTI, Ivanise Maria. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago.2020.

RODRIGUES, Maria da Conceição Oliveira; MONTEIRO, Wilmara Cruz Messa; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. Protagonismo do Centro de Mídias do Amazonas nas Inovações em Práticas e Metodologias de Educação em Lugares Remotos. **Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, v.18, n.1, set.2021.

RUBINSTEIN, Edith. A pergunta no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 111, p. 317-331, 2019.

SASSERON, Lúcia Helena *et al.* Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: **Cengage Learning**, p. 41-62, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Livro online. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.com.br/livro>>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, Jeanne Araujo e. Educação de Jovens e Adultos mediada por tecnologia: uma prática inovadora no Estado do Amazonas. **Revista de estudos e pesquisas sobre ensino tecnológico**. Manaus/AM n. 01, maio, 2015.

SOUZA, Alcilene Dias de. Ensino presencial com mediação tecnológica: um panorama dessa modalidade de ensino no município de Itacoatiara. In: NEGREIROS, Maria Rosângela (org.). **Coletâneas de artigo científico III**: tomo II. Manaus: Bk, 2020. p. 199-219.

SOUZA, Hugo Vieira Lucena de; *et al.* Discussão sobre as abordagens associadas à aprendizagem autodirigida e sua relação com as tecnologias educacionais. **Revista de Informática Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 99-108, 2017. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_informatica_aplicada/article/view/6957. Acesso em: 31/12/2023.

SOUZA, Francislê Neri. **Perguntas na aprendizagem de Química no Ensino Superior**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro (Portugal).

SURMACZ, Elaine Cristina Soares; LOPES, Claudivan Sanches. A pedagogia da pergunta como estratégia didática na aula de geografia. **Para Onde!?**, v. 10, n. 1, p. 99-105, 2018.

TARDIF, Murice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

UEA, Universidade do Estado do Amazonas. **Cursos. Amazonas, Brasil**. Disponível em: <https://cursos2.uea.edu.br/index.php?mode=modalidade>. Acesso em: 17 set. 2023.

VAILLANT, Denise Elena Alcaide; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a Compreensão: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso**. Penso Editora, 2019.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ANEXO A - Página Inicial do Cronograma de Sequências de aulas (CSA)



CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	
CRONOGRAMA DE SEQUÊNCIA DE AULAS	
Ano Letivo: 2023	
Nível/Etapa de Ensino: EM-3ªSÉRIE	
Componente Curricular/Unidade Curricular Comum: Língua Portuguesa	
Professores Ministrantes: Maristela Marchante e Vanessa Mafra	
Período de Transmissão: 26.05 a 18.07.23	
Carga horária total: 160h	
Total de dias letivos: 32	

UNIDADES TEMÁTICAS
Unidade I - Tema Integrador: Tecnologia - corpo, movimento e linguagem na era da informação
Unidade II - Tema Integrador: Cultura - a pluralidade na expressão humana
Unidade III - Tema Integrador: Trabalho - a trajetória humana nas produções e manifestações
Unidade IV - Tema Integrador: Ciência - o homem na construção do conhecimento

Nº DA AULA 2022	UNIDADE DE ESTUDO	PROFESSOR(A) MINISTRANTE	DATA/DIA DA SEMANA	Nº DA AULA 2023	OBJETO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO
1	I	Maristela	26/05/23 Sexta-feira	1	Efeito de sentidos: Humor, ironia e ambiguidade.	Efeito de sentidos: Humor, ironia e ambiguidade - Aspectos semânticos
2	I	Vanessa		2	Valor expressivo de antíteses e ambiguidades.	Valor expressivo de antíteses e ambiguidades: Aspectos semânticos
3	I	Maristela	27/05/23 Sábado Aula Assíncrona	3	Sinonímia. Antonímia. Paronímia.	Sinonímia, Antonímia, Paronímia: Aspectos semânticos
4	I	Vanessa		4	Homonímia. Hiperonímia. Polisssemia.	Homonímia, Hiperonímia, Polisssemia: Aspectos semânticos
5	I	Maristela	29/05/23 Segunda-feira	5	Pré-modernismo: Contexto de Produção. Pré-modernismo: Características do período.	Introdução aos aspectos sociais, históricos e políticos que marcaram o período literário. Observações quanto à estética predominante do período



						literário.
6	I	Vanessa		6	Período composto por coordenação: orações coordenadas assindéticas. Período composto por coordenação: orações coordenadas sindéticas aditivas. Período composto por coordenação: orações coordenadas sindéticas adversativas.	Conceito e diferenciação em relação às orações coordenadas sindéticas. Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por coordenação. Efeitos de sentidos decorrentes do uso de determinado conectivo.
7	I	Maristela	30/05/23 Terça-feira	7	Pré-modernismo: Augusto dos Anjos.	Estudo do estilo de produção literária do autor pré-moderno Augusto dos Anjos
8	I	Vanessa		8	Pré-modernismo: Euclides da Cunha. Pré-modernismo: Lima Barreto.	Estudo do estilo de produção literária dos autores pré-modernos Euclides da Cunha e Lima Barreto.
9	I	Maristela	31/05/23 Quarta-feira	9	Período composto por coordenação: orações coordenadas sindéticas alternativas. Período composto por coordenação: orações coordenadas sindéticas conclusivas. Período composto por coordenação: orações coordenadas sindéticas explicativas.	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por coordenação. Efeitos de sentidos decorrentes do uso de determinado conectivo.
10	I	Vanessa		10	Pré-modernismo: Monteiro Lobato.	Estudo do estilo de produção literária do autor pré-moderno Monteiro Lobato.
11	I	Maristela	01/06/23 Quinta-feira	11	Vanguardas culturais: Surrealismo, Expressionismo, Dadaísmo, Cubismo, Futurismo.	Introdução aos movimentos culturais que influenciaram as renovações artísticas na passagem do século XIX para o século XX. Surrealismo, Expressionismo e Dadaísmo.
12	I	Vanessa		12	Vanguardas culturais: Surrealismo, Expressionismo, Dadaísmo, Cubismo, Futurismo.	Introdução aos movimentos culturais que influenciaram as renovações artísticas na passagem do século XIX para o século XX. Cubismo e Futurismo.
13	I	Maristela	02/06/23 Sexta-feira	13	Modernismo em Portugal: Contexto de Produção. Modernismo em	Introdução aos aspectos sociais, históricos e políticos que marcaram o período literário. Observações quanto à estética



					Portugal: Características.	predominante do período literário.
14	I	Vanessa		14	Coesão e coerência: o uso do pronome.	Os pronomes possessivos "teu/tua" e "seu/sua" Os pronomes demonstrativos "este/esta/isto" e "esse/essa/isso"
15	I	Maristela	03/06/23 Sábado Aula	15	Sinais de pontuação.	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação
16	I	Vanessa	Assíncrona	16	Usos da crase.	Aspectos relacionados à norma culta da língua portuguesa.
17	I	Maristela Vanessa	05/06/23 Segunda-feira	17	Revisão e Avaliação da Unidade I	Oração Coordenada: assindética Sindética: aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva e explicativa.
18	II	Vanessa	06/06/23 Terça-feira	18	Modernismo em Portugal: Fernando Pessoa.	Estudo do estilo de produção literária do autor moderno Fernando Pessoa.
19	II	Maristela		19	Coesão e coerência: coesão lexical.	Relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
20	II	Vanessa	07/06/23 Quarta-feira	20	Semana de Arte Moderna.	Marco referencial do início do Modernismo Brasileiro
21	II	Maristela		21	Modernismo no Brasil - Primeira Fase: Contexto de Produção. Modernismo no Brasil - Primeira Fase: Características. Modernismo no Brasil - Primeira Fase: Oswald de Andrade.	Introdução aos aspectos sociais, históricos e políticos que marcaram o período literário. Observações quanto à estética predominante do período literário. Estudo do estilo de produção literária do autor moderno Oswald de Andrade.
22	II	Vanessa	12/06/23 Segunda-feira	22	Modernismo no Brasil - Primeira Fase: Mário de Andrade.	Estudo do estilo de produção literária do autor moderno Mário de Andrade.
23	II	Maristela		23	Modernismo no Brasil - Primeira Fase: Manuel Bandeira.	Estudo do estilo de produção literária dos textos do período conhecido como Modernismo, com especial ênfase à produção literária de Manuel Bandeira.
24		Vanessa	13/06/23 Terça-feira	24	Adjetivo.	Adjetivo e sua construção de sentido
25	II	Maristela		25	Advérbio.	Advérbio e sua construção de sentido



28	II	Vanessa	14/06/23 Quarta-feira	26	Modernismo no Brasil - Segunda Fase: Contexto de Produção. Modernismo no Brasil - Segunda Fase: Características.	Introdução aos aspectos sociais, históricos e políticos que marcaram o período literário. Observações quanto à estética predominante do período literário.
29	II	Maristela		27	Modernismo no Brasil - Segunda Fase - Prosa: Graciliano Ramos.	Estudo do estilo de produção literária do autor moderno Graciliano Ramos.
30	II	Vanessa	15/06/23 Quinta-feira	28	Períodos composto por subordinação: orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e objetivas indiretas.	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação com função substantiva.
31	II	Maristela		29	Períodos composto por subordinação: orações subordinadas substantivas predicativas, completivas nominais e substantivas apositivas.	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação com função substantiva.
32	II	Vanessa Maristela	16/06/23 Sexta-feira	30	Revisão e Avaliação da Unidade II	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação com função substantiva
26	III	Maristela	17/06/23 Sábado Aula assíncrona	31	Efeito de sentido.	Efeito de sentidos provocados pelo uso dos diferentes tempos e modos verbais.
27	III	Vanessa		32	Pontuação.	Pontuação na construção de sentidos.
33	III	Maristela	19/06/23 Segunda-feira	33	Modernismo no Brasil - Segunda Fase - Prosa: José Lins do Rego. Modernismo no Brasil - Segunda Fase - Prosa: Rachel de Queiroz.	Estudo do estilo de produção literária dos autores modernos José Lins do Rego e Rachel de Queiroz.
34	III	Vanessa		34	Modernismo no Brasil - Segunda Fase - Poesia: Carlos Drummond de Andrade.	Estudo do estilo de produção literária do autor moderno Carlos Drummond de Andrade.



35	III	Maristela	20/06/23 Terça-feira	35	Períodos composto por subordinação: orações subordinadas adjetivas explicativas. Períodos composto por subordinação: orações subordinadas adjetivas restritivas.	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação: Orações subordinadas adjetivas.
36	III	Vanessa		36	Tipos de discurso: discurso direto. Tipos de discurso: discurso indireto. Tipos de discurso: discurso indireto livre.	Organização textual da narrativa: a combinação entre a fala do narrador e a fala das personagens.
37	III	Maristela	21/06/23 Quarta-feira	37	Pós-Modernismo no Brasil: Contexto de Produção. Pós-Modernismo no Brasil: Características.	Introdução aos aspectos sociais, históricos e políticos que marcaram o período literário. Observações quanto à estética predominante do período literário.
38	III	Vanessa		38	Pós-Modernismo no Brasil - Prosa: Guimarães Rosa.	Estudo do estilo de produção literária do autor pós-moderno Guimarães Rosa.
39	III	Maristela	22/06/23 Quinta-feira	39	Redação.	As peças que compõem o texto
40	III	Vanessa		40	Marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	Elementos indicadores de variação linguística presentes na materialidade textual.
41	III	Maristela	23/06/23 Sexta-feira	41	Pós-Modernismo no Brasil - Prosa: Clarice Lispector.	Estudo do estilo de produção literária da autora pós-moderna Clarice Lispector.
42	III	Vanessa		42	Pós-Modernismo no Brasil - Poesia: João Cabral de Melo Neto.	Estudo do estilo de produção literária do autor pós-moderno João Cabral de Melo Neto.
43	III	Maristela	26/06/23 Segunda-feira	43	Redação.	ENEM: Quando a prova pede um gênero textual
44	III	Vanessa		44	Conjunções subordinativas.	Valores semânticos das conjunções subordinativas
45	III	Maristela Vanessas	27/06/23 Terça-feira	45	Revisão e Avaliação da Unidade III	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação: Orações subordinadas adjetivas Estudo do estilo de produção literária do autor moderno Carlos Drummond de Andrade.



46	IV	Vanessa	10/07/23 Segunda-feira	46	Períodos composto por subordinação: orações subordinadas adverbiais causais, consecutivas e comparativas.	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação. Efeitos de sentidos decorrentes do uso de determinado conectivo.
-	IV	Maristela		47	Períodos composto por subordinação: orações subordinadas adverbiais concessivas, conformativas e proporcionais.	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação. Efeitos de sentidos decorrentes do uso de determinado conectivo.
48	IV	Vanessa	11/07/23 Terça-feira	48	Períodos composto por subordinação: orações subordinadas adverbiais condicionais, finais e temporais.	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação. Efeitos de sentidos decorrentes do uso de determinado conectivo.
49	IV	Maristela		49	Literatura Amazonense: Contextos de Produção. Literatura Amazonense: autores. Literatura Amazonense: Clube da Madrugada.	Modernismo no Amazonas Violeta Branca Estudo conceitual e estético do movimento artístico. Autor: Luiz Bacellar
52	IV	Vanessa	12/07/23 Quarta-feira	50	Redação: Tipos de textos.	Tipos de textos: Tipos textuais: dissertativo-expositivo e dissertativo-argumentativo Informações gerais
53	IV	Maristela		51	Redação: Composição básica da dissertação.	Introdução I - Ponto de vista Introdução II - A Contextualização
54	IV	Vanessa	13/07/23 Quinta-feira	52	Tendências Contemporâneas em Literatura de Língua Portuguesa: Brasil. Tendências Contemporâneas em Literatura de Língua Portuguesa: Portugal.	Tendências Contemporâneas em Literatura de Língua Portuguesa: Brasil Milton Hatoum Tendências Contemporâneas em Literatura de Língua Portuguesa: Portugal: José Saramago
	IV					
55	IV	Maristela		53	Variedade Linguística.	Variedade Linguística nos gêneros textuais
56	IV	Vanessa	14/07/23 Sexta-feira	54	Concordância nominal.	Notações relacionadas à norma culta da língua portuguesa.
57	IV	Maristela		55	Redação: Composição	Composição básica da



					básica da dissertação.	dissertação: Argumentação I e II
50	IV	Vanessa	15/07/23 Sábado Aula assíncrona	56	Regência nominal.	Notações relacionadas à norma culta da língua portuguesa.
51	IV	Maristela		57	Regência Verbal.	Notações relacionadas à norma culta da língua portuguesa.
58	IV	Vanessa	17/07/23 Segunda- feira	58	Concordância verbal.	Notações relacionadas à norma culta da língua portuguesa.
59	IV	Maristela		59	Redação: Composição básica da dissertação.	Composição básica da dissertação: Conclusão I e II
60	IV	Vanessa Maristela	18/07/23 Terça-feira	60	Revisão e Avaliação da Unidade IV	Estudo dos processos estruturais morfossintáticos da língua portuguesa, dando ênfase à análise do período composto por subordinação. Efeitos de sentidos decorrentes do uso de determinado conectivo.