



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Cristovão Rubens Mendes Furtado

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO
SOCIAL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE
PANDEMIA NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU-
AM**

Manaus – AM
2024

Cristovão Rubens Mendes Furtado

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO SOCIAL: AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA NO ENSINO MÉDIO
NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU-AM**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação para a linha de pesquisa número 1 (um), intitulada: “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas” da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira

Manaus – AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

F992f Furtado, Cristovão Rubens Mendes
Formação de Professores, Tecnologias e Inclusão
Social : as Práticas Pedagógicas em contexto de
pandemia no Ensino Médio no município de
Manacapuru-AM / Cristovão Rubens Mendes Furtado
. Manaus : [s.n], 2024
141 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Mestrado Acadêmico em Educação-
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.
Inclui Anexo.
Orientador: Oliveira, Meire Terezinha Silva
Botelho de.

1. Formação de Professores. 2. Prática pedagógica.
3. Educação interiorana. 4. Tecnologia educacional. 5.
Inclusão Social. I. Oliveira, Meire Terezinha Silva
Botelho de (Orient.) II. Universidade do Estado do
Amazonas. III. Título

CDU(1997)378(043.3)

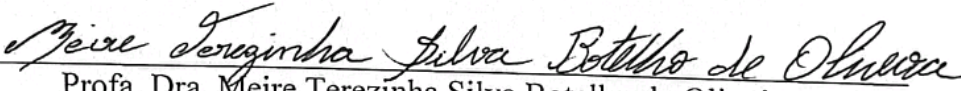
Cristovão Rubens Mendes Furtado

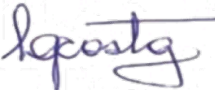
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO SOCIAL:
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA NO ENSINO
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU-AM**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação para a linha de pesquisa número 1 (um), intitulada: “Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas” da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 25 de julho de 2024

Banca Examinadora:


Profa. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas


Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Universidade do Estado do Amazonas


Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Mary Synara Serafim Mendes, que desde cedo cultivou meu interesse pela educação, desde os meus 6 anos, quando me levava para acompanhar as aulas, ficava no canto da sala observando-a lecionar. À minha tia, Laurinete Mendes Rodrigues (in memoriam), que foi exemplo para mim, que dedicou-se à educação do início ao fim de sua trajetória. À minha companheira, Giovanna Praia, que caminha ao meu lado, pessoal e profissionalmente, que oferece apoio, mútuo, em todas as horas. À minha avó, Iraci Serafim Mendes (in memoriam), cujo apoio incondicional, repreensões e afeto me fizeram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Na trajetória de qualquer caminho que percorremos, as pessoas que marcam nossos passos são essenciais. Por isso, dedico este trecho de minha pesquisa àquelas que fizeram parte dessa longa jornada, cujo fim já se vislumbra.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, Mary Synara Mendes, que esteve comigo desde o princípio. Sua experiência como professora despertou em mim o interesse por uma educação mais democrática e humana, além de ter estado ao meu lado incondicionalmente, nos sorrisos e nas lágrimas.

À minha companheira, Giovanna Praia, que acompanhou todos os percalços da vida acadêmica e sempre me incentivou a seguir em frente. Cujas conversas me incentivam a organizar as reflexões e pensamentos. Que me presenteou com seu prisma de interpretação de mundo e compartilha comigo cada passo dessa trajetória.

Aos professores, Meire Botelho de Oliveira, cuja orientação tornou o processo de escrita mais simples e mostrou que a humanidade é essencial na docência; Andrezza Belota e Victor Leandro, que me apoiaram desde a especialização, antes mesmo do ingresso no mestrado. E, em nome da professora Lucinete Gadelha, agradeço aos demais professores do curso de mestrado em educação, que contribuíram para a construção epistemológica desta pesquisa.

Ao CAPES, que possibilitou financeiramente que a pesquisa fosse realizada.

Ao PPGED – UEA, que pelo acolhimento e suporte para desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, agradeço à minha avó, Iraci Serafim Mendes, que, mesmo surda e aos 93 anos, esforçava-se para entender o que eu falava sobre a vida e insistia em saber sobre o que estava estudando, e sempre dizia puramente “um dia tu vai ser doutor”; e à Laurinete Mendes Rodrigues, um pilar da educação manacapuruense e exemplo de profissional. A memória dessas duas pessoas, que se foram durante a pandemia, permanece em cada letra escrita por mim. Dedico este escrito a minha avó e minha tia.

Acredito que a humanidade marcou minha trajetória acadêmica, cercado por pessoas que me mostraram a importância das relações humanas e a compreensão do sujeito como fundamental para uma educação equitativa, justificando assim a escolha do tema pesquisado.

Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma maneira bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infindáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratularmo-nos ou para pedir perdão, aliás, há quem diga que é isto a imortalidade de que tanto se fala.

(Saramago, J.)

RESUMO

Esta pesquisa aborda as práticas pedagógicas em contextos emergenciais e os impactos das ações governamentais na promoção de uma educação inclusiva durante a pandemia de COVID-19. O foco principal é compreender como o período da pandemia, de 2020 a 2022, influenciou a prática pedagógica e os processos formativos de ensino, considerando aspectos identitários, sociais e históricos dos sujeitos pesquisados, especificamente na rede estadual do Amazonas, no município de Manacapuru. O objetivo é identificar os impactos da pandemia no desenvolvimento da educação escolar e na prática docente. Para isso, o estudo parte do conhecimento sobre políticas públicas, normativas governamentais e caracterizações históricas que ambientam o período da pandemia e suas implicações na formação de professores e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Analisa-se a construção do fazer pedagógico e a formação docente para atuação em ambientes virtuais e como isso se reflete na Educação Básica em Manacapuru. A pesquisa identifica, a partir da perspectiva dos professores, os impactos da inserção de tecnologias no cotidiano da sala de aula e na prática pedagógica durante a pandemia de COVID-19. Também demonstra as transformações ocorridas na promoção de uma educação equitativa, democrática e acessível devido à pandemia. Para fundamentar a análise, consideramos teóricos como Costa (2021), que discute o período de isolamento social e os ordenamentos precedentes; Saviani (1999), que compreende a educação a partir de suas capacidades políticas; Brito, Rebelo e Teixeira (2021), que exploram as perspectivas da educação em contextos vulneráveis no Amazonas; Libâneo (2006) e Mizukami (2002), que oferecem uma reflexão sobre o processo formativo e o pensamento docente. Outros autores, como Marx (2011) e Kosik (1969), são utilizados para uma perspectiva crítica materialista histórica dialética e da totalidade concreta, enquanto Bardin (2016) contribui para a análise de conteúdo dos dados levantados. Documentos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-AM) também são utilizados para fins de aplicabilidade e documentação das ações metodológicas de aprendizagem implementadas durante o ensino remoto. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista com questões semiestruturadas, realizadas com professores do Ensino Médio que experienciaram o ensino remoto durante a pandemia. O lócus da pesquisa é o município de Manacapuru. O estudo identificou a partir das falas dos professores a diversidade que o espaço amazonense dispõe, com isso, as políticas e ações que permearam o processo de ensino remoto foi díspar e apresentou lacunas singulares, identificadas tanto no contexto macro, nas regiões interioranas, quanto nos micros, como nas casas e escolas, onde as relações socioeconômicas se apresentavam de forma distinta, assim a prática pedagógica foi atravessada e modificadas, tendo em vista o ambiente emergencial e sociocultural dos espaços e os sujeitos pesquisados.

Palavras-chave: Formação de Professores; Prática pedagógica; Educação interiorana; Tecnologia educacional; Inclusão Social.

ABSTRACT

This research addresses pedagogical practices in emergency contexts and the impacts of government actions on promoting inclusive education during the COVID-19 pandemic. The main focus is to understand how the pandemic period, from 2020 to 2022, influenced pedagogical practice and the educational training processes, considering the identity, social, and historical aspects of the researched subjects, specifically in the state network of Amazonas, in the municipality of Manacapuru. The goal is to identify the impacts of the pandemic on the development of school education and teaching practices. To this end, the study begins with knowledge of public policies, government regulations, and historical characterizations that frame the pandemic period and its implications for teacher training and the development of the teaching-learning process. It analyzes the construction of pedagogical practices and teacher training for action in virtual environments and how this reflects on Basic Education in Manacapuru. The research identifies, from the teachers' perspective, the impacts of the integration of technologies in the daily classroom routine and in pedagogical practice during the COVID-19 pandemic. It also demonstrates the transformations that have occurred in promoting equitable, democratic, and accessible education due to the pandemic. To support the analysis, we consider theorists such as Costa (2021), who discusses the period of social isolation and the preceding regulations; Saviani (1999), who understands education from its political capacities; Brito, Rebelo, and Teixeira (2021), who explore the perspectives of education in vulnerable contexts in the Amazon; and Libâneo (2006) and Mizukami (2002), who provide a reflection on the formative process and teaching thought. Other authors, such as Marx (2011) and Kosik (1969), are used for a critical historical materialist perspective and the concrete totality, while Bardin (2016) contributes to the content analysis of the collected data. Documents from the Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-AM) are also used for the purposes of applicability and documentation of the methodological learning actions implemented during remote teaching. The data collection instrument was the interview with semi-structured questions, conducted with high school teachers who experienced remote teaching during the pandemic. The research locus is the municipality of Manacapuru. The study identified, based on the teachers' statements, the diversity that the Amazonian space offers. Consequently, the policies and actions that influenced the remote teaching process were disparate and presented unique gaps, identified both in the macro context, in rural regions, and in the micro context, such as in homes and schools, where socioeconomic relations appeared differently. Thus, the pedagogical practice was affected and modified, considering the emergency and sociocultural environment of the spaces and the subjects researched.

Keywords: Teacher Training; Pedagogical Practice; Rural Education; Educational Technology; Social Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SARS-COV-2	Coronavirus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
WI-FI	Wireless Fidelity
SIC	Sociedade de Informação e Conhecimento
PL	Projeto de Lei
TV LCD	Television Liquid Crystal Display
ONU	Organização das Nações Unidas
SECOM	Secretaria de Comunicação
ONID	Observatório Nacional de Inclusão Digital
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré.....	72
Figura 2 - Escola Estadual André Vidal de Araújo.....	73
Figura 3 - Escola Estadual Mário Silva D’Almeida.....	73
Figura 4 - Estrada para acesso à escola Mário D’Almeida.....	73
Figura 5 - Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra.....	74
Figura 6 - Porto da comunidade de Campinas.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - exclusão tecnológico-social ao longo de dez anos.....	56
Tabela 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	64
Tabela 3 – Zona de atuação dos docentes durante a pandemia.....	67
Tabela 4 – Qtd. de alunos com computadores no Ensino Médio.....	75
Tabela 5 – Alunos sem rede Wi-Fi em casa.....	75
Tabela 6 – Alunos alcançados pelo ensino remoto.....	86
Tabela 7 – Professores que recebeu, direcionamento pedagógico.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 - SOCIEDADE E PANDEMIA: DO EMERGENTE AO EMERGENCIAL À LUZ DA DIALÉTICA	25
1.1 A construção da realidade do isolamento docente.....	29
1.2 Amazônias vulneráveis, globalização e lógica pandêmica	38
2. A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	45
2.1 Acesso tecnológico: direitos e garantias	52
2.1.1 <i>Divisão digital e as consequências da contemporaneidade.....</i>	<i>55</i>
3 DIDÁTICA EM (TRANS)FORMAÇÃO: TECNOLOGIA E CONTEMPORANEIDADE	63
3.1 Os contextos amazonenses de formação e prática pedagógica.....	63
3.2 A ressignificação do docente amazônida.....	76
3.2.1 <i>Prática pedagógica acessível no ensino pandêmico.....</i>	<i>76</i>
3.2.2 <i>A prática pedagógica permeada pela crise.....</i>	<i>90</i>
3.2.3 <i>Formação em contexto emergencial e emergente.....</i>	<i>109</i>
4 - (RE)CONSTRUÇÃO DE UM HORIZONTE.....	123
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, acrônimo de Coronavirus Disease 2019 e identificado cientificamente como SARS-CoV-2 (SENHORAS, 2020), direcionou a sociedade e seus setores para um caminho de incertezas, cujas mudanças reestruturaram a cronologia comum e a linearidade que a sociedade dispunha. Em escala mundial, o “novo coronavírus” foi anunciado primariamente de forma endêmica e, com a escalada de transmissão, houve a mudança para o nível de proporções pandêmicas. No cenário nacional (Brasil), o primeiro caso confirmado foi em fevereiro de 2020. No entanto, foi em março que aconteceu o ápice da primeira onda, que modificou interação entre sujeito e sistema social desenvolvido, até então.

De incontáveis danos, tanto na perspectiva macro, sistema socioeconômico, quanto micro, indivíduos e suas singularidades. Como resultado, a pandemia nos colocou em um contexto que nunca imaginávamos que aconteceria. Problemas que surgiram rapidamente exigiram a reflexão e a criação de soluções para minimizar os danos causados a vários setores sociais comuns, especialmente aqueles tangíveis à educação

O ser humano foi constantemente confrontado com disfunções sociais, econômicas e sanitárias, enquanto se deslocava de seu habitat de comunicação e interação com o meio e, conseqüentemente, com seus pares. Em paralelo, desenrolavam-se os fatos que marcaram o interregno de 2020 e 2022. Isto ocorreu como resultado de um aumento nas proporções da pandemia, o que colocou em risco a continuidade da normalidade e do cotidiano comum para o sujeito moderno. Em resumo, tudo o que envolveu e contextualizava o sujeito social foi alterado ou redirecionado; desse modo, houve um impasse de tomada de decisão, o que ocasionou a quadros de grandes conflitos.

A partir disso, problemas como a desigualdade tecnológica e o fazer pedagógico durante uma crise surgiram e, em alguns casos, tornaram-se pontos focais e emergenciais em relação aos efeitos da pandemia na educação. Devido a isso, surge o seguinte questionamento: de que forma os planos de continuidade da educação propostos pelo governo afetaram o trabalho dos professores em relação ao isolamento social, ao ensino remoto e à aprendizagem dos alunos em termos de contexto e identidade? No intuito de identificar os saberes, sujeitos e ambientes que colaboram para a funcionalidade da educação e aproximar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma atividade reflexiva e sistemática que suscita descobertas, tornou-se necessário compreender a diversidade social que integra o conjunto educacional, bem

como as singularidades dos sujeitos que participaram de dado momento histórico, social e educativo.

Nesse sentido, o plano de investigação apresentado surge à luz das projeções e percepções feitas relativamente às Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, tecnologia, bem como à integração social; desafios e perspectivas da atuação pedagógica em situações de pandemia e seu impacto na democratização do ensino, lançando bases para a compreensão dos novos espaços de atuação dos diversos sujeitos da educação e como eles foram conduzidos a partir das proposições instituídas pelos órgãos de educação no Brasil e no Amazonas.

Logo, a escolha do tema da pesquisa aqui apresentada se dá pela gênese de múltiplas discussões acerca das práticas pedagógicas e dos campos de resignificação do ensino que se desdobraram a partir do isolamento social, que instigaram questionamentos importantes para o campo educacional. Além disso, a análise do desenvolvimento da educação nas zonas interioranas do estado do Amazonas, no período de isolamento social, e a promoção do processo ensino-aprendizagem de forma democrática, foram alguns dos pontos tocados por essas discussões, tendo em vista a importância de tal temática na formação de professores.

Ademais, entendendo que a sociedade atual é diversa em culturas e relações sociais, é necessário compreender a singularidade cotidiana e identitária dos povos interioranos para que haja uma melhor promoção de educação que se conecte à sua realidade. Logo, refletir na diversidade cultural, sob a perspectiva educacional e tecnológica, significa compreender o ambiente social em que os sujeitos da educação, principalmente alunos e professores, estão inseridos e, nessa premissa, discutir a respeito das políticas públicas, são pontos necessários para enfrentar e superar desafios que se impõem à realidade heterogênea educacional contemporânea, principalmente no que tange à realidade amazônica, pois os rios, as florestas e os saberes populares, são aspectos que marcam a vivência interiorana amazônica e isso reafirma a necessidade de uma educação que se volte para a diversidade e o multiculturalismo. Assim, compreende-se que, a partir da diversidade geográfico-espacial, o conjunto que forma o espaço amazônico apresenta economia, sociedade e cultura distinta; desse modo, não identifica aspectos e metodologias de ensino únicas ou inflexíveis para o desenvolvimento da educação.

Posto isso, a pesquisa levanta discussões voltadas para a educação mediada e contextualizada nas tecnologias digitais, na perspectiva das especificidades para a prática pedagógica e a formação de professores para atuação em ambiente virtual, utilização das mídias digitais e promoção de uma educação equitativa e democrática, pautada exclusivamente na compreensão das transformações e reordenamentos ocorridos, a partir dos atravessamentos

advindos da crise no período pandêmico. Além disso, pretende-se com este trabalho colaborar para futuros estudos que visem desenvolver pesquisas acerca da educação, das tecnologias, da inclusão social e, nesse caso, marcar o processo educacional desenvolvido no período demarcado.

Vislumbrar o horizonte supracitado, compreender o processo histórico é fundamental para a projeção de caminhos futuros que levem à compreensão da progressão que sucederá uma verdade ou acontecimento. O fato é que a pandemia mudou a ordem e as referências que sustentavam a cronologia social, alterando os modos de compreensão das relações entre pares e os demais elementos que compõem o eixo descrito como sociedade moderna, tornando-se, assim, o acontecimento que marcou a história como uma das maiores crises sanitárias, econômicas, sociais e de muitos outros setores que foram afetados a partir disso.

Advindo de um cenário de incertezas, é compreensível que ações tomadas de forma emergencial não podem ser identificadas como regra, por conseguinte podem ser analisadas apenas na perspectiva *pandemiológica*. No entanto, valendo-se da lógica do paradigma da complexidade, para analisar apenas essa vertente, ao qual o conhecimento advém de uma progressão de fatores que confluem para o surgimento de novas teorias, epistemologias e conhecimento científico (Morin, 2005), torna-se de suma importância compreender quais fatores impactaram na sociedade a nível de reordenamento de ideias e interação entre sujeito e sociedade.

Partindo desse princípio do reordenamento, a pandemia mostrou que há possibilidades de mudanças paradigmáticas, no que concerne à disposição do trabalho na perspectiva espacial. Evidentemente, fruto de um cenário emergencial e da única alternativa para progressão do cenário econômico, tendo em vista a necessidade do isolamento social e o resguardo da saúde, a mudança espacial do trabalho e a transferência para ambiente virtual ganhou força, o que, em alguns casos, possibilitou uma alteração orçamentária, nos setores público e privado, apontando possibilidades para uma mudança na interação entre sujeito, produto e processo, abrindo possibilidades para a exploração de novos mercados e para novas experiências pedagógicas e tecnológicas na formação e na prática profissional dos professores.

No entanto, ao passo que surgiram alternativas e soluções para a diminuição de impactos sociais e até para fatores de ordem ecológica, como a diminuição de dióxido de carbono emitido por veículos automotores, outras questões emergiram dessa problemática, como o *autocusteio* de equipamentos para o desenvolvimento do trabalho, a disposição familiar, entre outras inúmeras problemáticas.

Valendo-se do foco desta pesquisa, que versa sobre a perspectiva educacional da pandemia, compreendendo as disposições emergentes desse entremeio, de ensino remoto no Amazonas, este trabalho também apresenta questões emergentes da crise relacionadas ao ensino no período de isolamento social, especificamente associado ao processo de docência ao compromisso social, algo que foi exigido de forma velada durante o regime especial de “aulas não presenciais”, nomenclatura dada ao plano de ação proposto durante as aulas em isolamento social das secretarias de educação do estado do Amazonas e no Brasil, de um modo geral.

Por se tratar de tema emergente, consideramos necessário que o diálogo acontecesse por meio de prismas que conversassem e confluíssem para uma métrica convergente, sobretudo no sentido de atender ao objetivo apontado. Assim, isso se tornou concreto a partir de pesquisa documental e bibliográfica, à luz de autores como: Costa (2021), que discute acerca do período de isolamento social e os ordenamentos que precedem a crise; Saviani (1999) compreendendo a educação a partir de seu campo político; e Brito; Rebelo, Teixeira (2021) que versam sobre as perspectivas de uma educação e contextos vulneráveis amazonenses. Libâneo (2006) e Mizukami (2002), para mediar um viés de reflexão que fundamente o processo formativo e o pensamento docente. Outros autores estabelecem o direcionamento de análise, como Marx (2011) e Kosik (1969), sob a perspectiva crítica materialista histórico-dialética e da totalidade concreta; Bardin (2016), no que tange a análise de conteúdo dos dados levantados, além de documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-AM) e utilizados para fins de aplicabilidade e documentação de ações metodológicas de aprendizagem implementadas a partir do ensino remoto.

Além disso, considera-se a formação de professores e o movimento tecnológico-educacional nas dimensões macro e micro, analisando também a educação interiorana na perspectiva cultural e social, como também a possibilidade de reflexão crítica quanto a distribuição geográfico-pedagógica estabelecida a partir do regime especial de aulas não presenciais, tudo utilizado no período de isolamento social, haja vista que se identifica nisso os impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Básica, no interior do Amazonas, por meio da visualização das ações metodológicas orientadoras e implementadas pelo governo do estado na educação.

Ademais, pretende-se identificar os principais aspectos que embasam as metodologias utilizadas durante o período de isolamento social, através dos relatos dos docentes e documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação, SEDUC/AM, para assim

compreender as formas, compatibilidades e impactos na educação nos municípios *lócus* da pesquisa.

Para estes fins, tem-se, inicialmente, a pesquisa bibliográfica e documental sob a compreensão de autores como Marconi e Lakatos (2011, p. 43-44), que definem a pesquisa bibliográfica como “levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”. Além disso, as autoras supracitadas determinam que a finalidade desse tipo de pesquisa “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]”. Quanto à pesquisa documental, parte-se aqui da compreensão de Cellard para o levantamento e análise destes excertos normativos que conduziram a ação pedagógica no cenário proposto supra. Com isso, destaca-se a visão do autor, segundo o qual:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

E, para a identificação dos efeitos da pandemia na educação e, conseqüentemente, nas escolas de municípios do interior do estado do Amazonas, bem como nos processos didático-metodológicos introduzidos a partir da emergência dos novos ambientes de aprendizagem gerados pelas ações oriundas da crise mundial provocada pela pandemia da COVID-19, buscou-se conhecer esses novos ambientes e formatos de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, por se entender a capacidade crítica que este estudo proporciona e por compreender o alto grau de maturidade e refinamento subjetivo exigido pelas metodologias qualitativas, no trato e reconstrução da realidade, por postularem o envolvimento do pesquisador (Gatti; André, 2020). Elas proporcionam os princípios e os procedimentos de trabalho que garantem um controle metódico da capacidade de “compreensão do outro” por parte do intérprete.

Dausien (2007) elenca três competências que, segundo seu ponto de vista, serão construídas a partir dos trabalhos com os métodos de pesquisa qualitativos e, ao mesmo tempo, são importantes para o ato pedagógico. A primeira é a capacidade de mudança de perspectiva e triangulação; a segunda é a orientação de processo básico; e a terceira é a propriedade para tratar com a complexidade e processos abertos, bem como trabalhar em problemas de interpretação que não podem ser definitivamente resolvidos. As metodologias qualitativas de

pesquisa partem do princípio de que os agentes sociais têm possibilidades de orientar suas ações e, conseqüentemente, suas trajetórias de vida. Eles possuem conhecimento e avaliam suas opções, apesar de estarem vinculados às estruturas sociais.

É nessa perspectiva que propusemos a apreciação e análise dos dados levantados com o estudo, identificando as diferentes perspectivas de interpretação de uma realidade dada, do sujeito (professor) no exercício de sua prática pedagógica e imerso em uma conjuntura dinâmica e emergente. Ainda sobre o supracitado, Chizzotti (2001, p. 79), continua explicando que este tipo de abordagem, dizendo que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, também é um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...] Assim como, o objeto por não ser neutro [...] está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Nesse cenário, o *locus* da pesquisa será a cidade de Manacapuru, bem como comunidades que compõe a geografia do município banhado pelo rio Solimões. Isto é, principalmente por se situar no interior do estado do Amazonas e representar uma espacialidade diversa da Amazônia, que compreende cenários múltiplos e plurais, visando compreender os desafios encontrados para o desenvolvimento do novo formato para a promoção da educação. Da mesma forma, a inclusão desse município, e não outros, dentre os 62 municípios do Amazonas, justifica-se pelo acesso à comunicação *on-line* e presencial com os professores, sujeitos desta pesquisa.

Para a compreensão do cenário postulado, a pesquisa se fundamenta no método Materialista Histórico-dialético para a análise do real. Posto sob essa ótica, a dialética considerada para a análise das questões postuladas nesta pesquisa afirma-se, a partir da compreensão de Marx (2011, p. 55), sobre as relações entre indivíduo/pensamento e o todo/mundo:

O todo com um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível [...]. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comportar apenas especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação.

Isto se apresenta como a compreensão do sujeito enquanto ser social, munido de significados, refletindo sobre a integralidade de onde se centraliza sua percepção da totalidade, constituído a partir dessas interações com o meio, as singularidades e inter-relações com pares, ou não. Posto isso, propõe-se um método que identifica como esse *construto* relaciona-se às formas de interpretação da realidade que, ainda sobre a ótica do autor, é dinâmica, porque está em constante movimento, algo que não é estático.

Tendo em vista o estabelecido, toma-se como base para o desenvolvimento da pesquisa o postulado ao qual se considera o indivíduo como agente modificador de seu ambiente, o indivíduo também atravessado por sua interação com o contexto: cultura, sociedade e grupos sociais. Com isso, em consonância a essa *cosmovisão*, à luz de Marx e Engels (2007, p.93), estabelece-se que:

As representações que estes indivíduos produzem são representações, seja sobre sua relação com a natureza, seja sobre suas relações entre si ou sobre sua própria condição natural [*Beschaffenheit*]. É claro que, em todos esses casos, essas representações são uma expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização social e política.

Logo, ao propormos uma pesquisa no campo da dialética, entendemos a construção da realidade a partir de um *constructo*, assim, partindo desse princípio, a compreensão da realidade docente no período de pandemia tornou-se campo central para uma discussão dialética, haja vista que a contradição deve ser levantada como força essencial de desenvolvimento.

Ao analisar as transformações e ressignificações ocorridas durante interregno do isolamento social, bem como na tentativa de superação das problemáticas geradas pela Covid-19, no que tange a Formação de Professores, Tecnologias e Inclusão Social, e a necessidade de aclararmos os reflexos no sujeito docente, considera-se aqui a indispensabilidade de confrontar as relações de reciprocidade, os elementos opostos ou interdependentes e trazer a historicidade como fator determinante, balizando a realidade material que condiciona o processo, relacionados à compreensão da realidade subjetiva, pois entende-se que o processo dialético se manifesta a partir da interpretação da materialidade.

Tomando a problemática levantada como condutora da compreensão do objeto investigado, entende-se que a realidade histórico-social é determinante, posto que, diante de um horizonte político nacional de conflito e resistência, além da crescente política neoliberal convergindo para uma tendência social, estabelece-se então uma cena ideal para a construção de uma compreensão não apenas da educação remota como fim em si mesma, mas também das

condições para sua instituição, bem como das emergentes de sua implementação. Essa materialidade estabelece ações dentro da educação básica, capazes de concretizar as conjunções materiais essenciais para a manifestação de movimentos contraditórios, que são necessários para o conhecimento desse cenário enquanto processo dialético.

Dado a possibilidade de um contexto histórico-social emergente da crise do novo coronavírus e das ações instituídas pelo poder público e senso comum, a partir de suas implicações, inicia-se um processo necessário de identificação das realidades estabelecidas, bem como das transformações insurgidas, socialmente, institucionalmente e individualmente. Portanto, é a partir dessas disputas no campo do pensamento que o processo de incorporação do ensino remoto, essencialmente dialético se mobiliza, dialogando tese, antítese e síntese, em um vórtice que se constitui, ou seja, ao passo que esse processo é atravessado por significações.

Considera-se tese um conceito, uma ideia, um ponto determinado de partida, de saída. A antítese é uma negação, mas não no sentido de afastamento, mas sim no sentido de questionamento, significa, portanto questionar, ir a fundo ao conhecimento da tese. Quando se faz conexão entre tese e antítese chega-se a síntese. A antítese é a primeira negação que se coloca na posição de não aceitação e questionamento. A síntese é a segunda negação que ao se colocar na posição de não aceitação busca a compreensão. Entendido isso, compreende-se então que esse processo não significa negação da tese, mas busca da verdade (Marcondes; Toledo, 2012, p. 79).

Logo, os dados que nortearam este trabalho foram coletados por meio de pesquisa de campo a partir da compreensão de Minayo (2007, p.26), que a caracteriza como “[...] prática empírica” que “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância”. Com isso, a pesquisa transcorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, no objetivo de direcionar a condução dos relatos, mas possibilitar as expressão inteira das experiências e a socialização das vivências dos docentes sujeitos da pesquisa. A entrevista foi realizada com professoras e professores atuantes no Ensino Médio, da rede estadual de ensino, considerando a possibilidade de interagir presencialmente com os sujeitos participantes deste trabalho, tendo em vista a acessibilidade rodoviária que o município dispõe e o investimento de tempo e econômico para a realização da coleta de dados.

Considerando a possibilidade de interação entre os sujeitos envolvidos da pesquisa selecionou-se, dentre os municípios interioranos, a cidade de Manacapuru para levantamento de dados, considerando a possibilidade de interagir presencialmente com os sujeitos

participantes deste trabalho, tendo em vista a acessibilidade rodoviária que o município dispõe e o investimento econômico e de tempo para a realização da coleta de dados.

Ainda acerca dos espaços selecionados, descrevemos sob a ótica vivenciada na pesquisa de campo, bem como das experiências de interação entre o eu pesquisador e a cidade, principalmente no aspecto histórico. Foram selecionadas as seguintes escolas: Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré, localizada no centro da cidade, atendendo à comunidade e aos alunos de sua região; Escola Estadual José Mota, situada no bairro da Liberdade, um dos mais antigos da cidade e onde houve maior incidência de casos de Covid-19; Escola Estadual André Vidal de Araújo, situada no bairro Aparecida, também um dos mais antigos da cidade, atendendo a alunos de zonas urbana e rural; Escola Estadual Mário Silva D’Almeida, localizada na colônia Boa Vista, zona rural de Manacapuru, que recebe alunos das zonas ribeirinha e rural; e Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra, situada na comunidade de Campinas, a duas horas de barco da sede do município de Manacapuru, atendendo exclusivamente a alunos das zonas ribeirinhas.

Quanto a entrevista, ela parte da compreensão de Goss (2020), entendendo que essa técnica contém elementos indexados e não indexados, que devem ser diferenciados para que se possa iniciar uma análise. A autora chama de elementos indexados todas as referências concretas dentro da narrativa: quem fez, o que, quando, onde e por quê. Já os elementos não indexados vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda uma forma de uma generalizada “sabedoria de vida”.

Sob esse entendimento, valemo-nos da compreensão de que a proposição de um discurso direcionado por essa ferramenta de investigação pode condicionar a apresentação de elementos essenciais e pertinentes para as discussões levantadas com o estudo, como a caracterização de cenários amazônicos que compreendem a diversidade sociocultural presente na região, como as casas, escolas e comunidades, todos os espaços que foram ressignificados a partir do isolamento social.

Vale salientar ainda que o aspecto narrativo é compreendido aqui para a identificação dos elementos descritos de forma específica, os quais gerarão as categorias de investigação. Embora toda narrativa possua, em sua maioria, uma estrutura semelhante à estrutura de orientação para ação, ou seja, um contexto, acontecimentos sequenciais e uma certa cronologia, Bauer e Jovchelovitch (2002) atentam para o fato de que a compreensão de uma exposição não passa apenas pelo entendimento da sequência cronológica expressa pelas funções e sentidos do enredo.

Os autores ainda sugerem a sobreposição de um olhar mais atento às mudanças ocorridas durante o processo de formulação da narrativa e da construção da experiência, uma vez que esta pode ser permeada pelas novas significações adquiridas ao longo do processo empírico, quando dizem que, quanto mais claro for o processo de transformação na narração para a oposição de falas, tanto mais fortemente o modo de narrar deve levar em conta, nas partes teóricas avaliativas, a diferença entre o sistema de orientação passado e o presente, quanto concisamente devem ser formuladas as diferenças do quadro de referências das vivências e do orientar-se de outrora e o da reflexão e juízos atuais.

Segundo Bourdieu (1989), é a partir do conjunto de relações que se estabelece no campo, das posições que os diversos sujeitos assumem dentro dele e da criação e desenvolvimento de uma linguagem específica só inteiramente decifrada por aqueles que dele participam, porque se forma uma realidade única e autônoma.

Partindo dessa prerrogativa, entende-se que, para uma análise do real, sobretudo ao que se põe sobre os sujeitos da pesquisa durante o processo que se propõe a mesma, buscamos a compreensão dos diversos direcionamentos que permearam e ambientaram o docente amazônida interiorano nas tomadas de decisão para a execução da prática pedagógica em contexto de pandemia.

Posto isso, este trabalho desenvolve inicialmente, no primeiro capítulo, aspectos gerais a respeito do cenário supracitado e trazendo uma abordagem dialética para a compreensão do fenômeno da prática pedagógica em contexto pandêmico, a fim de subsidiar o desenvolvimento do estudo acerca dos atravessamentos e marcas que a educação interiorana sofreu durante dado momento. Além disso traz teóricos, órgãos especializados e da análise de documentos disponibilizados pela SEDUC-AM para as escolas estaduais do interior, para assim compreender com mais propriedade os desafios e as possibilidades nas práticas pedagógicas e na formação de professores, com as tecnologias e a inclusão social em contexto de pandemia, explorando a problemática dos espaços amazônicos, das vulnerabilidades sociais e sociedade globalizada.

Subsequente ao supracitado, o segundo capítulo da pesquisa se constitui na discussão a respeito do que é a Educação Tecnológica e Segregação Digital, sob a perspectiva das Políticas Públicas voltadas para a educação no Amazonas, bem como do professor como participante de uma sociedade contemporânea, levando em consideração as especificidades encontradas em cada espaço e como se dão os cenários de infoexclusão, revelados ou fundamentados pela pandemia de Covid-19.

O terceiro capítulo apresenta o levantamento de dados, coletados por meio de entrevistas, que subsidiam o estudo de forma a identificar a abrangência das iniciativas educacionais do governo para a atuação docente no ensino remoto, além de sua eficácia como prática de ensino substitutiva ao modelo presencial. Além disso, busca-se compreender como os diferentes contextos sociais dos profissionais influenciam didaticamente na construção/elaboração das práticas pedagógicas, bem como no desenvolvimento do ensino, tendo como fonte de informações as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores.

Desse modo, o estudo trará como essência o olhar crítico e reflexivo acerca da problematização dos novos ambientes escolares emergentes no cenário da pandemia de COVID-19, no município de Manacapuru, podendo identificar, assim, os impactos de uma educação emergencial e refletir criticamente acerca do que se pode projetar para o futuro quando se fala em tecnologias e educação, formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão social por meio de tecnologias educacionais. Isso, a partir da identificação dos impactos pandêmicos na prática pedagógica, esperando contribuir com a formação de professores, tecnologias e inclusão social no interior do Amazonas, demonstrando as práticas pedagógicas no município de Manacapuru.

1 - SOCIEDADE E PANDEMIA: DO EMERGENTE AO EMERGENCIAL À LUZ DA DIALÉTICA

Numa perspectiva multiculturalista, a sociedade é vista como um organismo vivo, regido por princípios dinâmicos e mantido em constante construção, pois cada ação pode mudar os sentidos e possibilitar mudanças e respostas individuais e, na mesma escala, um prisma imposto sob um determinado problema. É nessa perspectiva que se considera o impacto da pandemia na sociedade.

Ressalta-se de antemão o imensurável prejuízo causado pela crise do Covid-19 a todos os setores da sociedade; porém, aqui almeja-se atentar para questões relacionadas à educação, principalmente na região amazônica. Entende-se que a escola é um reflexo da sociedade e, por isso, quando é atingida de modo inesperado, reflete um ato proporcional, de tentar se adequar aos cenários emergentes de pandemia que, em grande parte, estabeleceram-se a partir de comportamentos emergenciais e inadequados ao espaço em que estão inseridos. Logo, bruscamente, professores e alunos encontraram-se em ambientes desconhecidos do cotidiano escolar, principalmente no que concerne ao campo das tecnologias e aulas virtuais.

No que tange ao contexto amazonense, chama-se atenção principalmente para questões referentes às espacialidades, considerando a composição da sociedade amazônica se dar a partir dos povos ribeirinhos, das comunidades, dos povos indígenas, nas zonas periféricas, rurais e urbanas e estarem sujeitos a subida e descida dos rios, da seca, da enchente, ao sol, da chuva, aos períodos de colheita etc, tornando-se impossível compreender essas especificidades em um único sistema.

Assim, antes que se pense em um processo de identificação das problemáticas que surgiram com a crise de covid-19, é necessário entender o contexto prévio a esse interregno social e comportamental que atravessou o cotidiano e, além disso, perceber a lógica do capital, mercadológica, neoliberal e conservadora que precede as ações executadas que fizeram parte das políticas públicas implantadas para a garantia, ou não, de permanência do sistema educacional, social e econômico no contexto nacional.

É neste cenário que se propõe a teoria da Totalidade Concreta, de Karel Kosik (1969), uma vertente da Dialética, como meio de identificar, não apenas sob a perspectiva micro ou reducionista, mas também ampliando o prisma sobre os fatos que atravessam o fenômeno dos impactos da pandemia em contexto educacional no Amazonas, bem como os fatores prévios e contextuais para a concreticidade da problemática abordada. De antemão, explicitamos que a dialética é uma abordagem filosófica que se concretiza na compreensão do processo de

mudança e desenvolvimento implicados numa compreensão de mundo, método de pensamento que envolve a resolução de contradições.

Em outras palavras, argumenta-se que todas as coisas contêm contradições internas e que essas contradições impulsionam o processo de mudança e desenvolvimento. A dialética é, portanto, uma ferramenta para compreender e explicar o processo de mudança em todas as áreas da vida, tornando-se uma abordagem essencial para entender aspectos do mundo relacionados à história, cultura, política e economia.

A dialética é, portanto, uma ferramenta para compreender e explicar o processo de mudança em todas as áreas da vida, tornando-se uma abordagem essencial para entender aspectos do mundo, relacionados à história, cultura, política e economia.

[...] a dialética parte do ponto de vista de que os objetos e os fenômenos da natureza supõem contradições internas, porque todos têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro; todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que evolui, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças” (Politzer, 1979, p. 70-71).

Compreende-se, ademais, a dialética como prisma aplicado ao conjunto de processos que forma o mundo, definida por Engels (1978) como ideia fundamental de que o concreto não se dá a partir de um complexo fechado e de coisas acabadas, mas como conjunto de acontecimentos ininterruptos e mutáveis, de aparência estável, numa transposição ininterrupta de devir e decadência, isto é, em busca de um desenvolvimento progressivo do real, ou seja versa-se aqui sobre um autodinamismo que se opõe ao absoluto e apresenta a caducidade das coisas, interpretando o processo dinâmico do devir e do transitório.

Tendo isso em vista, entende-se que a relação entre essa teoria e a ótica usada na pesquisa (desigualdades social, econômica e educacional advindas do capital e de um contexto mercadológico e neoliberal) apontam para uma compreensão da lógica estabelecida enquanto construto, o fenômeno ocorre em consonância com o constante processo de atravessamentos de novas experiências, provenientes de um cenário dinâmico e emergencial. Assim aponta-se para uma análise que ultrapasse a pseudoconcreticidade, que é entendida por Kosik (1969, p. 11) como o pensamento imediato da compreensão da realidade, inconsciente e disforme, que não alcança a essência. Nesse bojo, o autor salienta:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na

consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. [...] é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos [...] A essência não se dá imediatamente.

Dessa forma, é possível não somente compreender aspectos de uma determinada realidade, mas a sua completude. Com isso, esses aspectos não se tornam irrelevantes, muito pelo contrário, eles nos possibilitam refletir acerca da complexidade do fenômeno analisado e discutir sobre seus desdobramentos em determinadas situações e realidades. No caso deste estudo, a discussão está em torno do trabalho docente na pandemia de Covid-19 que, a partir de investigação, pode-se notar outros desdobramentos provenientes de outras problemáticas que fizeram parte da construção histórica do docente, como a profissionalização do professor, as relações de poder que impactam na prática pedagógica e na ação docente, as políticas públicas de valorização do profissional da educação, entre outros elementos postos diante dessa abordagem.

Ao dialogar com a teoria marxista, no que concerne ao “metabolismo social”, a compreensão e discussão dos processos sociais e das transformações ocorridas ao longo dos séculos é o cerne da ótica proposta por Kosik, o que faz que a pesquisa supere o mero relato, a simples descrição de um fenômeno.

O termo “metabolismo”, na teoria marxista, faz referência às realidades criadas e reproduzidas pelos seres humanos que, em interação com a natureza de maneira repetitiva, acabam sendo vistas como algo “natural”, quando, na verdade, são construções e arquétipos perpetuados e/ou ensinados. Posto isso, ainda dialogando com Marx (2011), entendemos que a perspectiva histórica é essencial em sua compreensão de mundo, até mesmo e, principalmente, ao tratar das relações de poder impostas sob a construção das individualidades históricas.

Na apropriação prática espiritual do mundo, da qual e sobre o fundamento da qual derivam originariamente todos os outros modos de apropriação – teórica, artística, etc. – a realidade é, portanto, concebida como um todo indivisível de entidades e significados, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo de constatação e de valor (Kosik, 1969, p. 24).

Tão logo a realidade fosse abstraída de forma direta pelos sentidos humanos, não haveria necessidade de uma exposição sobre um olhar filosófico. Assim, aplicar um olhar sob um determinado fenômeno ocorrido apenas em uma realidade local, sem entender como o todo

lhe atravessa e imprime um ritmo próprio na dinamicidade dessas relações construídas pela relação entre local e global, ocasionaria em permanecermos no campo da pseuconcreticidade, restringindo o pensamento da totalidade.

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido (Kosik, 1969, p. 29).

Kosik propõe ainda, a partir da totalidade concreta, o princípio da investigação dialética enquanto prisma imposto sob o fenômeno compreendido como momento do todo (1969, p. 40):

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo [...]: de um lado, definir a si mesmo, de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

Portanto, partindo de uma busca pela compreensão da realidade para então apontar para uma dialética da totalidade, o autor aproxima-se da compreensão do objeto, problema, ideia etc, nos campos micro e macro. Propõe um conhecimento baseado na compreensão de uma completude epistêmica, entendimento do todo/geral amplo e o específico (ou subjetivo de certa forma), do ontológico e do gnosiológico. E, apesar da totalidade ser atacada pelos teóricos da pós-modernidade, que acreditam que ela é a soma de todas as partes, seria uma compreensão do real em sua reprodução como um todo. Este aspecto se trata do conjunto das relações em que cada mediação do real implica em si uma hierarquia, ou seja, todo processo que é discutido sobre a realidade deve partir de um todo orgânico para compreender as partes (ou fatos) isoladas, pois, segundo Marx (2008) a totalidade é a síntese das múltiplas determinações.

Assim sendo, compreendendo que a dialética carrega consigo uma teia de significados constituídos pelas incontáveis relações em que o real se constrói, entendemos que, para uma análise dialética da realidade emergente da crise do coronavírus, é essencial que se parta do que Hegel (1998) sustenta e compreende como os três estágios da dialética: tese, antítese e síntese. A tese representa uma posição ou ideia inicial. A antítese é uma posição ou ideia oposta ou contrária à tese. A síntese é uma nova posição que surge da resolução das contradições entre a tese e a antítese.

O estudo aqui descrito propõe uma disposição de fatores que confluem para esse entendimento exposto nos seguintes termos: tese a propositura de uma compreensão do contexto pandêmico em confronto com a realidade social, educacional e cultural comum; antítese, as diversas significações que surgem a partir dos impactos emergentes da crise e oriundas de problemáticas prévias ao contexto em gênese; e síntese, que trata sobre as novas disposições, prospecções e transformações provenientes da complexa aproximação entre cenário educacional, relações de poder e ressignificação docente, que direcionam-se ao entendimento ou tentativa de identificação de caminhos subsequentes. Em outros termos, apresentamos de uma perspectiva macro a pandemia, suas nuances e problemáticas, confrontamos com as lógicas prévias e demais disposições históricas, sociais e educacionais que perpassaram esse fenômeno e, micro, como os impactos se deram a partir das falas dos sujeitos.

1.1 A construção da realidade do isolamento docente

Kosik (1969) entende que a realidade pode ser diferenciada sob dois aspectos: a pseudoconcreticidade e a totalidade concreta. No primeiro aspecto, compreende-se o mundo dos fenômenos cotidianos e a naturalização do que é reproduzido sem a sobreposição de um pensamento crítico. Esse movimento torna-se danoso, visto que a naturalização faz com que o sujeito considere o antinatural, o fenômeno e a violência como componentes necessários e inquestionáveis da ordem das coisas. Assim, buscamos, por meio da compreensão do autor acerca da totalidade concreta, que prevê como fundamental a identificação dos múltiplos fatores determinantes do fenômeno, uma reflexão que rompa com o pensamento reducionista e compreenda as diversas relações que construíram o pensamento sobre o trabalho docente durante o período de aulas não presenciais no interior do Amazonas, no município de Manacapuru. Para isso, dialogamos com Loureiro e Viégas (2012) que, ao debruçarem-se sobre as obras de Morin, apontam a forte influência de Marx na construção da teoria da complexidade. Logo, ao tratar das práticas pedagógicas executadas durante a pandemia, destacam-se, primeiramente, os fatores que ultrapassaram a possibilidade de compreensão sob uma ótica convencional.

Nessa perspectiva, aplicar um olhar paradigmático que não seja o complexo impede que fatores anteriores formulem uma nova compreensão sobre um fenômeno, ou seja, uma metodologia de ensino. De acordo com Morin (2006), essa forma de pensamento identifica a

realidade como um contexto de confusão, desordem e incerteza, buscando possibilidades em detrimento de um pensamento simplificador. Portanto, torna-se relevante considerarmos os pensamentos prévios e contextuais para a compreensão do desenvolvimento de uma problemática emergente. Nesse sentido, segundo Costa (2021), ao imergirmos na pandemia, vínhamos de um contexto capitalista, com significações obtidas por meio de um olhar mercadológico e neoliberal que cresce progressivamente.

De forma secundária, valendo-nos da espacialidade no contexto amazonense, compreendemos como algumas de suas principais características: as dimensões, pluralidade cultural e diversidade dentro de seu bioma, molda os costumes dos povos que habitam-na ao seu tempo, aos rios, aos períodos de colheita, entre outros fatores que contrapõem-se à compreensão moderna/globalizada que formata a sociedade a partir de prisma hegemônico, como diz Oliveira (1999, p. 200):

[...] existem outras Amazônia que não foram atingidas pela "modernização" ou, mesmo quando atingidas, as dimensões de tempo e espaço são estabelecidas a partir de outras dinâmicas que se contrapõem à lógica dos grandes projetos e da globalização.

Coutinho (1998) compreende que cada lugar possui suas singularidades e cada espaço escolar está munido de elementos que permitem-lhe metamorfosear-se de acordo com suas necessidades.

A terceira questão versa sobre a consideração dos impactos da modernidade para a compreensão das ações tomadas durante o período da pandemia na educação amazonense, em Manacapuru, direcionados às questões de inclusão de espaços e ambientes, que apresentam-se também no cerne das funções da globalização.

A tecnologia é um meio de extrema importância para a aproximação de espaços, rompimento de barreiras, aspectos trazidos da globalização. Nas diversas amazonias as tecnologias representam caminhos para o alcance de locais, muitas vezes inacessíveis, garantindo a oportunidade e democratização do ensino. O Amazonas é referência no setor de inclusão digital, na tentativa de alcançar os rios, as florestas, os barrancos, principalmente no âmbito estadual educativo, que dispõe do Centro de Mídias da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), cujo início se deu no ano de 2006, através da resolução 27/2006, para a aprovação do Projeto no Conselho Estadual de Educação (CEE), instalação dos equipamentos em sala de aula e criação do primeiro estúdio, onde, somente em 2023, atingiu a

abrangência de 26.904 alunos, em 122 escolas sede, com 2.082 turmas criadas, em 60 municípios.

No entanto, analisando a vertente pandêmica e suas nuances, emerge a pergunta sobre: “o que ficou para trás? E o que ficou de lição para frente?”. As orientações da Secretaria de Educação indicavam que: “aos estudantes [...], é essencial que acompanhem as aulas a serem transmitidas por meio da TV Encontro das Águas, canais 2.2, 2.3 e 2.4”, conforme consta nas Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Amazonas, 2020). Entretanto, vale destacar a abrangência do sinal fornecido, uma vez que somente três municípios eram contemplados pelo programa na TV aberta, além de apresentar a problemática de incompatibilidade de horários entre os alunos que compartilhavam da mesma residência e não possuíam equipamentos individuais para o acesso.

Ademais, as normativas implementadas durante o período de isolamento social, fruto também do imediatismo, não consideraram, em partes, esses fatores condizentes às funcionalidades da inserção de tecnologias em ambiente residencial, que transpõem a sala de aula e desloca professores e alunos ao ambiente virtual.

E é nesse sentido que se adentra na crise de 2020. Ao passo que os alunos foram imersos em novos ambientes que exigiam mais de seu protagonismo na aquisição de conhecimento, os professores foram desafiados ao buscar alternativas metodológicas que melhor se adequassem às especificidades de seu corpo discente, isso se quisesse assumir um compromisso social.

Ora segundo Marx, a alienação do homem em relação à natureza mostra-se no fato de que o trabalho cotidiano não é experimentado como desdobramento criativo das próprias capacidades e forças essenciais, mas como esgotamento e exploração crescentes das próprias forças, até o desfazimento de si; de que os bens produzidos não representam uma formação da natureza conscientemente levada a efeito pelo homem, senão antes um estilhaçamento das relações naturais de vida ... (Schmied-Kowarzik, 2019, p. 64).

Indo ao encontro do pensamento supracitado, questiona-se também essa perspectiva do compromisso ao identificar o acúmulo de funções do professor, relegando capacidades que ultrapassam o pensar docente quando nos referimos às questões de desqualificação e valorização do profissional. Isso embasa uma interpretação da realidade social onde há uma relação de poder proveniente do capital, que exige do trabalhador a superação de suas forças essenciais para pertencer a um dado sistema ou lógica de mercado. Logo, tratando-se da educação no Amazonas e da configuração da docência, a ação pedagógica e a relação entre

ensino e aprendizagem caminharam juntas para a busca de alternativas, em uma lida comumente solitária, em virtude das lacunas emergentes da crise do coronavírus.

Portanto, tornou-se de suma importância compreendermos o período prévio à pandemia, além de analisar sob quais aspectos os professores e alunos foram inseridos e atravessaram o período de aulas sob ensino remoto, para então fazer projeções. Pensa-se que não seja necessário descartar experiências obtidas na pandemia, mas sirvam como construtos de novos caminhos que permitam apontamentos sobre temas emergentes acerca da formação de professores, tecnologias, inclusão social, contemporaneidade, crises e afins.

As condicionantes supracitadas advêm de cenários político, histórico, cultural e social que culminaram nas ações tomadas durante o período da pandemia. No entanto, é importante também que se tome como ponto de partida a análise da sociedade do capital, que rege o desenrolar das decisões em todas as instâncias da federação.

Dessa forma, partimos da compreensão de que nos situamos em face de uma sociedade do capital, e os fatores/problemáticas decorrentes dela são produtos das agregações dos capitais mais fortes sobrepujando-se aos mais fracos. Assim, atinge-se o entendimento de que o fator cumulativo de crises, por influir no monopólio e na perpetuação de um ideal, fundamentou e fortaleceu a configuração do capitalismo de nosso tempo.

O contexto capitalista prévio à pandemia caracterizou-se por uma hegemonia do sistema econômico capitalista globalizado, no qual a maximização do lucro era a principal forma de medir o sucesso das organizações. Nesse contexto, as empresas competiam entre si para obter uma fatia maior do mercado, muitas vezes a custo da exploração dos trabalhadores e do meio ambiente. A demanda global por produtos baratos e abundantes exigia altas taxas de produção e consumo, e a necessidade de alcançar cada vez mais lucros implicava em cortes nos custos trabalhistas, exigindo dos trabalhadores jornadas cada vez mais longas e precárias, relegando também ao professorado as mesmas condições e força de trabalho.

É importante ressaltar que esse sistema capitalista pré-pandêmico produziu uma série de problemas sociais e ambientais, tais como: a desigualdade social, o desemprego, a pobreza, a escassez de recursos naturais e a degradação ambiental. A concentração de renda nas mãos de poucos acentuou a desigualdade social e a exclusão de grande parte da população do acesso aos bens e serviços básicos.

Essa dinâmica surge também a partir da compreensão da condição de subalternidade do Brasil, no circuito internacional da divisão do trabalho capitalista que dispõe, inclusive, de

uma prática interna de predomínio do capital monetário, convertendo-se, então, em um país capital-imperialista (Fontes, 2010, p. 304).

Partindo desse aspecto, relacionando-o às políticas educacionais e a um contexto de reformas, principalmente, advindas dos anos de 1990, buscou-se progressivamente adequar “a educação pública brasileira às regras do capital, o que se confirmará nos anos 2000”, assim evidenciando que “Diretrizes normativas desse período deixam evidente a sintonia das reformas com as orientações dos organismos supranacionais” (Nepomuceno; Costa, 2021, p. 302).

Por conseguinte, ainda segundo os autores, a crise do novo coronavírus exposta anteriormente, “atua no sentido de sanear a economia, eliminando os capitais mais fracos, fortalecendo os monopólios, destruindo meios de produção obsoletos e criando novas ferramentas de controle sobre o trabalho” (Nepomuceno; Costa, 2021, p. 299). Este, ainda segundo as autoras, é o reflexo de um mundo capitalista apresentado a partir de uma nova configuração que, com mecanismos distintos, dirigem e regulam o desempenho e chegam às portas das salas de aula. E é nessa perspectiva que, segundo Costa (2021, p. 325), surge a compreensão de que países onde a população possuía maior nível de escolaridade, o crescimento do Produto Interno Bruto era maior, assim, dando gênese ao caminho da “mercantilização da educação, onde essa deixava de ter apenas valor de uso, e agora passava a ter também valor de troca”.

Em suma, a partir da pandemia do COVID-19, as lacunas do sistema capitalista se tornaram mais evidentes. A crise expôs a falta de planejamento estratégico de empresas, bem como a falta de políticas públicas eficientes para mitigar os efeitos da crise sanitária. A pandemia também evidenciou a precariedade do trabalho informal e a falta de cobertura e proteção social aos trabalhadores.

A pandemia expôs de forma ainda mais evidente a necessidade de fortalecer ações mais humanas e responsáveis dentro da economia de mercado. E no que tange à Educação, evidenciou, principalmente, as fragilidades políticas e econômicas e os desníveis sociais existentes entre os diferentes setores educacionais, público e privado, interiorano, ribeirinho, indígena, urbano e rural, além de desvelar os padrões de financiamento pedagógico do professor.

Tomando esse ideário como ponto de partida, entendemos que projeto neoliberal avança na política brasileira desde 1990, quando se trabalhava em conjunto as ideias de abertura irrestrita do mercado, ao passo que estabeleciam-se estratégicas empresas estatais.

Essa lógica vem, desde a década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, se apresentando como alternativa mais contundente para a melhoria do desempenho escolar, com uma forte adequação à globalização, onde o Estado não somente funciona como instrumento para garantir a propriedade e os contratos, mas sobretudo, como formulador e implementador de políticas públicas estratégicas para o sistema capitalista contemporâneo, trazendo uma série de medidas de controle e retirada de autonomia do trabalho docente. (Nepomuceno; Costa, 2021, p. 301).

As políticas neoliberais na educação têm sido cada vez mais adotadas por muitos governos ao redor do mundo como resposta à recessão econômica. O neoliberalismo, teoria política e econômica, defende a privatização dos serviços públicos, a desregulamentação das indústrias e o livre comércio. Nesse interim, muitas instituições educacionais adotaram ideologias neoliberais com o discurso de aumento da eficiência e melhora de sua estabilidade financeira. No entanto, invisibiliza-se, por vezes, o fato de que essas políticas prejudicam a justiça social e liberdade acadêmica, implantando um modelo mercantil de sociedade, ao mesmo tempo em que contribuem para o aumento dos níveis de dívida estudantil, entre outras problemáticas.

Considerando a teoria da Totalidade Concreta, entende-se que os dados imediatos, fornecidos pelos nossos sentidos da realidade, que parecem ser a concentricidade a priori, são abstrações, mas que não deixam de ser caminhos ou condições para o seu conhecimento. Partindo desse princípio, versa-se aqui acerca de uma compreensão que ultrapassa a pseudoconcreticidade do fenômeno dos impactos da pandemia no contexto educacional e converge para uma perspectiva macro, através da identificação de fatores prévios e contextuais na concretização do fato.

Logo, Ribeiro (2004) diz que há um longo processo de alteração na compreensão do profissional da educação atuante da sala de aula, revelando que, com o passar dos tempos, o modo de atuação do docente frente a sociedade mudou e sofreu um processo de desqualificação. Anteriormente, o professor possuía um papel mais atuante na sociedade de forma cultural, com o tempo, essa característica foi dissolvida, despertando, segundo o autor, um sentimento de “pena”, ao tratar da profissão.

Outro fator que o autor traz para embasar essa compreensão versa:

Além disso, é também verdade que seja pelo forte arrocho salarial que sofreu especialmente durante os anos 80 do século passado, seja por uma leitura política equivocada durante os movimentos de reivindicação salarial, o fato é que, com o passar dos anos, o professor teve sua jornada de trabalho ampliada no mesmo compasso em que sua remuneração foi reduzida (Ribeiro, 2004, p.118).

Há também uma compreensão diferente acerca dessa problemática, na qual se entende que essa desqualificação da profissão, no Brasil, vem de um processo histórico advindo da colonização no século XVI, com os jesuítas, ou seja, naquele momento, a docência era exercida por padres, logo a educação era tida como sacerdócio, eximindo-a de qualificação, bem como remuneração e profissionalidade. Em um segundo momento, a educação foi assumida pelas filhas dos barões de café, da borracha, do açúcar, e associa-se à docência o caritarismo, ou seja, a profissão exercida por amor, pela arte, pela caridade, desconsiderando a profissionalidade. O conceito de profissão somente foi estabelecido na década de 30 do século XX, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), através do Manifesto dos Pioneiros, visando a reconstrução educacional no Brasil.

Além das ideias expostas, Martins (2010) apresenta um cenário prévio a respeito da pandemia e aborda a disposição do professor diante do aspecto formativo e da prática, isso a partir de um contexto que rege a política educacional e as disposições de currículo.

Advindo de um horizonte de constante mudanças, o século XX foi marcado por um “apelo à necessidade de se recriar tanto a escola quanto a formação de professores” (Martins, 2010, p. 22), primando especialmente pela construção da identidade pessoal-profissional e a “promoção da ‘reflexão’ e, preferencialmente, da ‘reflexão crítica’ acerca da própria prática.” (Martins, 2010, p. 22). A autora compreende ainda esse cenário como reflexo da dinamicidade político-social imposta sobre a sociedade e na constituição de uma seara educacional que se constrói ao longo do tempo.

Segundo Saviani (1999), correlata ao delinear da sociedade, há reflexos diretos dessas ações político-sociais na educação e na forma de abordar a escola e o professor. Em decorrência desses fatores, a educação acaba se tornando, ainda segundo o autor, um campo fértil cuja exploração se torna facilitada pela incompatibilidade de “força” contra o capital e demais poderes. Logo, mesmo com a apresentação de caminhos diferentes, os argumentos apresentados convergem para um processo de desqualificação e invisibilização da profissão docente.

Partindo dessa compreensão, e relacionando-a ao contexto pandêmico, surge o entendimento de que o professor, ao ser realocado para o ambiente virtual sem nenhuma formação para essa atuação, passa a ser desconsiderado na equação do ensino remoto, uma vez que esse profissional é apartado da elaboração de propostas pedagógicas, isto é, deixa-se esse indivíduo à mercê de ações desenvolvidas de maneira singular, sem considerar as especificidades de cada ambiente de ensino, fator não contemplado nas normativas nem na carga horária docente.

É nesse contexto que ao professor incumbe-se as funções de *videomaker*, ou seja, o profissional que trabalha com produção de vídeos, isso quando ainda tinham a possibilidade de trabalhar com as estratégias do ensino remoto, com seus alunos dispondo de equipamento necessário para a interação; em outros casos, quando os alunos e/ou professores não tinham Internet, ou o programa governamental “Aula em Casa” não estava disponível na região, assim, o professor acaba se tornando um profissional de entregas, utilizando-se de condições próprias para chegar até os discentes, com carros, motos, bicicletas e até mesmo *rabetas*¹ para a entrega de materiais impressos, fator não considerado nos planos de ensino.

E é acerca dessa problemática que, além do fator da subversão da docência, surge também questões do autocusteio pedagógico, que se trata de um conceito criado no campo da educação que ganhou força no período de isolamento social e versa sobre a manutenção e adesão de equipamentos pedagógicos de docentes e discentes, através de financiamento pessoal do profissional ou do estudante, uma vez que essa ferramenta não é subsidiada pelo órgão responsável pela promoção de material e condições de trabalho adequadas.

No entanto, esse não é um problema da atualidade, Perrenoud (1993), nos anos 90, já trazia a compreensão de que a rotina docente já era permeada pela improvisação e dispersão, fatores que insurgiam de um processo de avaliações negativas acerca do trabalho do professor. Logo, entende-se que as problemáticas vividas na pandemia, no contexto educacional, não são, em sua maioria, de natureza exclusiva desse período, mas são oriundos de apontamentos advindos de contextos prévios, circunstâncias em que há lutas constantes de uma classe que resiste.

Ressalta-se também que, ao longo da história da construção do Estado brasileiro, a legislação educacional esteve associada a certas concepções de educação pública, e não por acaso redefine seus contornos e manifestações (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011), a partir de interesses e representação da classe dominante, tentando desempenhar um papel hegemônico na sociedade.

Toma-se essa reflexão como invólucro de uma concepção da educação brasileira no contexto atual. A esse respeito, Kuenzer (2021) entende que, ao passo que a lógica neoliberal avança para dentro da sala de aula e ressignifica a formatação educacional, moldando os futuros trabalhadores de acordo com as necessidades mercantis do capital, exigindo a atenção aos anseios do mercado de trabalho em constante reformulação, em virtude do caráter cíclico do

¹ Rabeta. S.f. – motor de popa, de pouca potência e fácil manuseio utilizado pelos ribeirinhos. Conf. FREIRE, Sérgio. **Amazonês** – Expressões e termos usados no Amazonas. 2ª ed. – Manaus: Editora Valer, 2012.

capitalismo, a precarização do trabalho emerge como uma das dimensões constitutivas do capital, porque visa a acumulação econômica por meio de um processo de exploração.

Ademais, Sala (2010, p. 85) questiona a educação institucionalizada no desenvolvimento da sociedade do capital, compreendendo que serviu, quase que em sua totalidade, ao propósito “não só de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” e, dentro dessa lógica complementa afirmando que quem controla os meios de produção material também controla os espirituais” (Sala, 2010, p. 89). Esse destaque prima pela validação do argumento de que a escola se constitui como uma “extensão da sociedade”, além de atuar, segundo Saviani (1999), como um Aparelho Ideológico do Estado.

Portanto, mediante a compreensão da sociedade capitalista, utilizando-a como pano de fundo para aprofundarmos no entendimento do que contextualizou a pandemia, bem como suas nuances, vale destacar algumas normativas e problemáticas que caracterizaram as disposições emergentes da crise sanitária posta.

A crítica estabelecida identifica na educação pública do Brasil e nos seus participantes (professores, alunos, administradores e comunidade escolar) uma ruptura com o desenvolvimento linear e regular da educação, muitas vezes atendendo as lógicas de trabalho que compreenderam o alcance de metas e resultados, levando ao pensamento da reprodução de padrões neoliberais de ensino, cujo fundamento se pauta na eficiência com finalidade em si.

Em vista disso, vale salientar que, embora o diálogo se estabeleça primeiramente a partir de aspectos históricos e discussões no campo ampliado das relações de poder e sociais que atravessaram as interações entre pandemia, professor e ensino, apresentamos aqui questões de ordem singularizadas, micro, identificando as subjetividades dos sujeitos e espaços para estabelecer um pensamento que verse sobre a compreensão dos impactos da pandemia, na prática pedagógica no município de Manacapuru, a partir de aspectos formativos e tecnológicos para a inclusão social e digital dos sujeitos participantes do cenário educacional pedagógico. Entende-se, em suma, não apenas as relações de poder, mas também as socioeconômicas, geográficas e como isso perpassa o trabalho docente, contextualizado pela pandemia e pelos diversos cenários amazônicos e interioranos.

1.2 Amazônia vulneráveis, globalização e lógica pandêmica

A pandemia do COVID-19 teve um impacto significativo na educação em todo o mundo. As escolas e universidades foram fechadas, forçando milhões de estudantes a adotar o ensino online. O Amazonas, um dos estados brasileiros mais afetados pela pandemia, não ficou imune a essas mudanças. Como muitos outros estados brasileiros, teve de fechar suas instituições de ensino como medida preventiva para evitar a disseminação do vírus. Consequentemente, discentes e docentes foram forçados a adaptar-se rapidamente ao ensino online. No entanto, essas mudanças repentinas apresentaram vários desafios para os professores, estudantes e pais, como a falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos adequados em casa, por exemplo.

A partir das temáticas postas entendemos que o emergente do contexto pandêmico caminha em congruência às problemáticas sociais, provocando um isolamento econômico e garantias de direitos. Assim, de forma introdutória, apontamos o conceito de vulnerabilidade social que Rebelo, Teixeira e Brito (2021) pontuam como população “cujo acesso aos direitos encontra-se prejudicado devido a uma desigualdade econômica estrutural”. Tomando essa ideia como ponto de partida, indicamos nos descritores subsequentes, como as disfunções das classes sociais, fatores regionais e estruturais influenciaram no desenvolvimento da prática pedagógica, sobretudo no sentido de democratização do ensino e como isso pode afetar a progressão educacional e profissional do aluno.

Corroborando com essa ideia, ainda à luz de Rebelo, Teixeira e Brito (2021, p. 49), compreendem tal aspecto da seguinte maneira:

[...] vulnerabilidade não é o mesmo que pobreza, mas a inclui, pois enquanto a pobreza está relacionada às questões relativas a situações de carência efetiva e concreta de um momento histórico presente, a vulnerabilidade é decorrente de condições mais amplas de fragilidade estrutural que situam o “vulnerável” em condições de vida deterioradas de tal ordem que o mesmo tem o seu futuro comprometido e arranca a possibilidade do “vir a ser”, especialmente entre os jovens e crianças, jogando no “poço da incerteza” sobre suas condições futuras.

Entendemos então que o conceito de vulnerabilidade social não está relacionado exclusivamente à fatores de ordem econômica, mas compreende também o comprometimento do desenvolvimento do indivíduo, do devir. Logo, o cenário descrito abaixo situa-se no que Rebelo, Teixeira e Brito (2021, p. 49) discutem como campos da vulnerabilidade social estrutural e subjetiva, na qual, no plano estrutural, condiz a fatores espaciais e de mobilidade,

de um lado; de outro, no plano subjetivo ao desenvolvimento da insegurança, incerteza, não pertencimento, fragilidade dos atores etc. Trata-se de indicadores de riscos decorrentes de “eventos socioeconômicos e privados de acesso a insumos estratégicos”, à exemplo das condições de subsistência *experienciadas* no contexto educacional durante o isolamento social por professores e alunos, principalmente relacionadas à prática pedagógica.

Ademais, houve grande diminuição das oportunidades de direcionamento formativo e pedagógico, dado como um dos grandes impactos provenientes da pandemia. A falta de interação presencial entre os estudantes e professores tornou difícil para os docentes avaliarem o progresso acadêmico dos estudantes. Além disso, alguns discentes não conseguiram acompanhar as aulas remotas, pautando o tema sobre evasão escolar.

Como resultado, os estudantes que planejavam ingressar na universidade e aqueles que já estavam matriculados também foram afetados pelas mudanças decorrentes da pandemia. As universidades precisaram adaptar seu processo de admissão, como adiar o cronograma do vestibular e mudar os critérios de admissão. Além disso, muitos estudantes tiveram suas vidas financeiras afetadas pela pandemia, tornando difícil pagar as mensalidades universitárias.

Desde o fechamento de escolas até a transição para a educação online, a pandemia teve um impacto substancial na educação em todo o mundo. Um dos efeitos mais significativos foi o fechamento de escolas e universidades. Em março de 2020, a UNESCO estimou que mais de 1,5 bilhão de alunos no mundo foram afetados pelo fechamento de escolas. Uma interrupção abrupta do modo convencional de ensino, o que resultou em problemas significativos de aprendizado.

Infere-se que a falta de interação social com outros alunos e mentores, tanto em sala de aula quanto fora dela, poderá ter um impacto a longo prazo negativo na saúde mental e emocional dos alunos, com consequências desconhecidas, mas emergentes diante da volta ao cenário comum e presencial das salas de aula.

No entanto, uma reflexão que cabe fazer, a partir da análise dos impactos da pandemia, versa sobre as condições de subsistência dos projetos de educação, sendo que algumas instituições de ensino puderam “sobreviver” por meios distintos e, muitas vezes, opostos. Enquanto escolas e universidades com recursos financeiros e tecnológicos suficientes foram capazes de se adaptar rapidamente para oferecer aulas e recursos online para os alunos, outras instituições que não dispuseram de apoio, em virtude da falta de assistência governamental ou espacial, sofriam com as dinâmicas sobrepostas a elas, tanto aluno quanto equipe pedagógica.

A pandemia também teve um impacto significativo nas comunidades mais vulneráveis e marginalizadas. Os estudantes que dependiam das escolas para refeições diárias, por exemplo, podem ter ficado sem opções durante o fechamento das escolas. Além disso, entende-se o impacto a longo prazo no sistema educacional global que essas relações acarretam: alunos perderam um ano inteiro de aprendizado, o que pode afetar seu desempenho acadêmico no futuro. O fechamento de escolas também teve uma influência significativa na economia global, com muitos pais precisando ficar em casa para cuidar de seus filhos, deixando de trabalhar como resultado.

Em estado de colapso da saúde e da economia, a crise atingiu repentinamente os portões das escolas, como aconteceu em 17 de março de 2020, quando todas as atividades de ensino presencial foram paralisadas e substituídas pelo ambiente tecnológico por meio da Portaria nº 343, que versa sobre “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias” (Brasil, 2020a, p. 1).

Nesse contexto, houve também obrigações de cumprimento de carga horária, como a transferência de conteúdos programáticos para espaços virtuais previstos em medidas provisórias, como o Decreto nº 934/2020, que dispõe sobre regras especiais quanto à duração do ano letivo e demonstra a necessidade de transformar currículos direcionados ao ambiente online nas propostas didáticas (Brasil, 2020b).

A partir da resolução N.º 30/2020, que resolve “estabelecer o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas” (Amazonas, 2020a, p. 1), instituiu-se, no Amazonas, o ensino remoto, identificado pelos documentos regulamentadores disponibilizados pela SEDUC/AM, como:

Atividades Pedagógicas e de Gestão, para cessão de conteúdos e aulas sistematizadas, já consolidadas nas Redes, a serem usados por transmissão midiática, a fim de garantir os direitos de aprendizagens dos educandos e a transposição dos objetos de conhecimento/conteúdos, em conformidade com a Proposta Curricular dos seus respectivos Sistemas de Ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19 (Amazonas, 2020b, p. 3).

No entanto, conforme reconhecido por Rodrigues e Prata (2020), a proposta da Secretaria de Educação (SEDUC/AM) para a continuidade das atividades escolares durante a pandemia, denominada “Aula em Casa”, baseia-se em planos de ensino anteriores relacionados à modalidade EaD que, em sua origem, não levaram em conta obstáculos como a crise mundial supracitada. Assim, acredita-se que esse movimento retirou dos sujeitos educacionais e das

escolas a possibilidade de potencializar o ensino, refletindo-o nos ambientes específicos e singulares, ou seja, retira das escolas a capacidade de transliterar seus próprios espaços.

A partir da compreensão da Secretaria de Estado de Educação como plataforma de disponibilização de conteúdo de apoio às aulas não presenciais e em virtude do contexto pandêmico, atuando no enfrentamento à propagação do vírus SARS-CoV-2, em contexto amazonense, por meio de transmissão de videoaulas em TV aberta e internet, o Projeto Aula em Casa visava atender:

[...] alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da 1ª a 3ª Série do Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos-EJA, assim como para estudantes de 1º ao 5º do Ensino Fundamental e atividades diversificadas para Educação Infantil, por meio da parceria com a Prefeitura de Manaus, através da Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus) (Amazonas, 2020c, s/p).

Estimamos que a tarefa de atender às especificidades do ambiente educacional amazônico torna-se hercúlea quando se utiliza uma abordagem padronizada. Nesse sentido, reflete-se previamente acerca das camadas sociais presentes em um contexto classista regido pelo capital e como isso orquestrou o desenvolvimento de políticas orçamentárias, sanitárias, educacionais e afins durante o período de reclusão social. Segundo Santos (2020), grupos sociais invisibilizados/marginalizados não foram compreendidos nas proposituras de ações que objetivavam dirimir os impactos da pandemia.

Como reflexo da sociedade, a COVID-19 não pôde ser considerada uma crise de igual impacto, pois surgiu em uma sociedade desigual, onde as oportunidades eram sinônimos de risco, ou não, de contágio, sendo que as condições de reclusão social eram condizentes ao contexto econômico-social, tendo em vista a precária política de distribuição de renda adotada pelo poder Executivo.

Emergem também problemáticas que se voltam exclusivamente para o professor. No Amazonas, com a transposição das aulas para o ambiente online, a partir da portaria nº 343, iniciou-se um processo de adaptação a um novo contexto nunca presenciado pela sociedade atual, nesse sentido o imediatismo e as ações tomadas para dirimir os impactos dessas mudanças dinâmicas e incertas tornou-se uma constante, uma vez que a cada momento o cenário pandêmico era alterado em virtude de novas descobertas sobre o vírus e seus desdobramentos. Logo, houve a compreensão do fator emergencial o qual essas propostas foram implementadas, e sem algo previamente planejado. Ademais, é natural que surjam conflitos na elaboração de diretrizes pedagógicas que compreendam as singularidades de cada espaço escolar,

especialmente em um Estado como o Amazonas, que é a maior unidade da federação em extensão territorial e enfrenta constantes desafios, especialmente no interior do estado, dentre outros, com falta de energia elétrica e conexão com a internet.

No município de Manacapuru, essas realidades fundamentadas na problemática das Tecnologias e Inclusão Social ocorreram em função das características díspares de ensino que o município possui, como as especificidades do ensino rural e ribeirinho, as moradias dos alunos, as infraestruturas, a economia singularizada, gerando fatores diferentes de oportunidade no que tange acesso tecnológico. Ao passo que o fator de regionalidade aparece, as formas de interpretação do cenário educacional se reconfiguram. Esses fatores serão discutidos amplamente nas falas dos docentes que participaram das entrevistas, dialogando com as reflexões propostas no delineamento da pesquisa.

Contudo, vale destacar que o município possui um padrão de estruturação, que compreende, na sua espacialidade, a sede, onde se encontra o prédio administrativo da prefeitura, e as comunidades adjacentes, ribeirinhas e rurais, que se encontram afastadas das regiões mais centralizadas, obedecendo a uma estrutura socioeconômica diferente, com interações entre escola, aluno e professor ocorrendo de forma distinta.

A título de exemplo, uma das escolas pesquisadas, Mário Silva D’Almeida, localizada na comunidade do Campinas, recebe alunos de zonas ribeirinhas que precisam se deslocar por transporte fluvial, levando cerca de três horas para chegar à escola, somando o tempo na lancha e no ônibus para o restante do percurso, quando possível. Além disso, em condições climáticas adversas, como chuvas, a estrada de barro apresenta grande risco à vida dos alunos, conforme relatos posteriores.

Outro cenário a ser discutido é o da Escola Eurico Gaspar Dutra, localizada na comunidade do Campinas, próxima ao município de Caapiranga, mas sob a jurisdição de Manacapuru. Nesse caso, muitas vezes, para se deslocar até a escola, é necessário atravessar estradas lamacentas e rios, sujeitos às intempéries, tanto professores quanto alunos.

Outrossim, o município, muitas vezes, apresenta disfunções até mesmo nas regiões da sede. A realidade do avanço socioeconômico e de infraestrutura é desigual e, em determinadas localidades, a precarização social é um fator muito presente. Isso se reflete na dinâmica do ensino remoto e na própria linearidade prévia à pandemia, fatores que agravaram problemáticas de acesso e impossibilitaram, em grande parte, a inclusão social por meio das tecnologias.

Em dado momento, ainda que a realidade da cidade seja de ascensão econômica e disponha de tecnologias educacionais em determinadas escolas, em consonância com o Centro

de Mídias do Amazonas, na prática, não atendia suficientemente às necessidades emergentes da pandemia para a democratização do ensino. Apesar de visar à equalização de um propósito educacional, o objetivo era dirimir os impactos provenientes da crise.

Assim, conforme há a imersão no entendimento no princípio da dialética que considera a temporalidade e o fator finito das coisas e a transformação do real por meio da transitoriedade, consideramos aqui os fatores que atravessam o fenômeno posto, principalmente no que tange a inter-relação de fatores que culminam num fato, pois as coisas não existem destacadas e independentes, mas como um todo coerente, ou seja, tanto natural quanto social são compostos por uma ligação orgânica, condicionada e recíproca de fenômenos, como afirma Politzer (1979, p. 37):

[...] o método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes; porque, qualquer fenômeno, não importa em que domínio da natureza, pode ser convertido num contra-senso quando considerado fora das condições que o cercam, quando destacado destas condições; ao contrário, qualquer fenômeno pode ser compreendido e explicado quando considerado do ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam, quando considerado tal como ele é, condicionado pelos fenômenos que o circundam.

Com isso, destacamos em consonância com os demais fatores levantados, a perspectiva da globalização em cenário de disputa, uma vez que, no cerne desse conceito, emerge o fator da pluralidade e multiculturalismo. Inicialmente indicamos que a globalização se trata de processo econômico, político, social e cultural que se intensificou a partir da década de 1980 e consiste na interligação cada vez maior dos países e suas economias. Esse processo é impulsionado principalmente pela expansão das empresas multinacionais, pela liberalização dos mercados financeiros e pela melhoria das tecnologias de comunicação e transporte.

A globalização tem impacto sobre diversos aspectos da vida, incluindo a cultura, a política, o comércio, a migração, o meio ambiente, entre outros. Ao passo que esse movimento, a depender do prisma imposto, oportuniza o crescimento e acesso à novas tecnologias e mercados, surge como ameaça à soberania dos países e à cultura local. E quando permeia o campo da educação a divergência também aparece, pois entende-se que a globalização possibilita o aumento de acesso às informações e recursos educacionais, com a disseminação de tecnologias digitais, à diversidade cultural, exigindo assim da escola adaptabilidade a essa nova realidade, preparando os discentes para trabalhar e aprender em ambientes multiculturais, para as mudanças na cultura da escola e abordagem didática, além da preparação e formação dos professores; no entanto, em confronto a essa perspectiva, há o pensamento que versa sobre

a padronização do ensino, com as mesmas ideias, conceitos e práticas, limitando a diversidade de perspectivas, reduzindo a possibilidade de os alunos aprenderem com diferentes culturas e abordagens educacionais, e a inequidade educacional, que expande a lacuna da desigualdade educacional.

Nesse sentido, surge então a necessidade de repensar a prática docente, ao passo que as lousas se transformaram em telas de smartphones, tablets, computadores e até mesmo o rádio e as salas de aulas passaram a ser quartos, salas, cozinhas e, em contextos mais drásticos, ruas e árvores, como relata um professor da rede pública de ensino em *live*, intitulada: “Experiências em Educação: quatro meses depois (2020)”, em que aponta uma realidade onde, em Manaus, seus alunos precisavam subir em árvores para receber sinal de *internet* para se conectarem a sua aula, ou seja, sob qual perspectiva um docente do ensino público básico pode pensar em sua prática pedagógica, considerando fatores de acessibilidade do aluno e garantias de direitos de educação? E é nesse sentido que surgem questões que versam sobre as ações de professores que fizeram parte desse período da história, como revelam Martins e Almeida (2020, p.3):

O CNE possibilita, desta forma, que atividades não presenciais sejam consideradas, minimizando a necessidade de reposição presencial, garantindo por meio de atividades não presenciais o fluxo “normal” das atividades escolares. Refletindo esse “normal”, no nosso ponto de vista não possível na atual conjuntura, consideramos que o referido parecer prejudica alguns grupos sociais que não dispõem de aparatos tecnológicos e materiais (computadores, impressoras, livros, wi-fi) para dar continuidade aos estudos. Porém, forçados a buscar táticas de inclusão na onda do ensino remoto, professores estão criando dispositivos de ensino por conta própria e estudantes se tornaram autodidatas da noite para o dia.

Além desses fatores, Rodrigues e Prata (2020) chamam atenção para a discordância entre os conteúdos previstos na proposta curricular e os materiais didáticos utilizados nas escolas da rede estadual, tais como: o autocusteio dos novos equipamentos pedagógicos utilizados nos novos espaços de ensino, a pouca disponibilidade de recursos didáticos específicos para as plataformas digitais e a falta de orientação pedagógica para diminuir ou dirimir os impactos da utilização de ferramentas que estavam fora do cotidiano escolar.

Portanto, o substrato que emerge nos entremeios da pesquisa em desenvolvimento, trata da compreensão dessas especificidades e lacunas que contextualizaram o ambiente docente, por meio da aproximação dos discursos e experiências desses sujeitos, ambientando-os no ensino remoto e assimilando as simetrias e assimetrias oriundas de um ensino mediado por tecnologias digitais.

2 - A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade nos inseriu em um processo dinâmico de representações, tanto do saber, quanto do pensar. Identificar na sociedade uma característica primordial e modeladora vem se tornando cada vez mais difícil e padronizar uma ideia que centralize o pensamento pode ser comparado à punição de Sísifo, sem sentido próprio e interminável. A verdade é que no mundo atual as tecnologias, principalmente as de informação e comunicação, ganharam diversos sentidos, fruto das diversas atribuições que o ser humano as ofereceu enquanto parte facilitadora de processos que envolvem as práticas sociais, ou ainda, aos do trabalho etc. Assim, é fundamental compreendê-la como parte de um sistema de coisas que compõem um todo que forma não apenas o pensar, mas o agir do indivíduo.

É compreensível que em uma sociedade do capital, regida pelo mercado, o sentido vinculado às novas tecnologias não permanecesse desvinculadas da ideia do progresso. Logo, a partir desses pensamentos, torna-se de suma importância compreender que, na formação da problemática das tecnologias de informação e comunicação, existem outras raízes e galhos nesse grande matupá² que integra a sociedade capitalista e não podem ser analisados de forma isolada ou aglutinada, correndo o risco de descaracterizar ou reduzir a vastidão desse campo de possibilidades incontáveis.

Assim, de forma primária, entende-se que a tecnologia se insere na sociedade por meio de avanços científicos e desenvolvimentos tecnológicos. Multifacetada e fundamentalmente impulsionada pela necessidade de adequação do indivíduo a um sistema de coisas e, consequentemente, à praticidade, redução de tempo e de espaços, a tecnologia emerge sempre a partir da busca por otimização de processos.

Consequentemente, à medida que essas novas percepções se tornam a base das práticas de execução e, posteriormente, da racionalidade, e se inserem no cotidiano, os organismos sociais se alteram, subvertem-se ou ressignificam-se, atendendo demandas emergentes, não necessariamente objetivas. O fato é que a adoção da tecnologia muitas vezes redefine interações sociais e transforma a maneira como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam. E o ciclo de inovação continua gerando constantes transformações na sociedade tecnológica educacional contemporânea.

A égide sob a qual esse pensamento se delineia pode ser interpretada também a partir do contato com os diferentes pensamentos de educação que se deparam, pois a tecnologia não

² Matupá. S.f. – Barranco dos rios com vegetação desenraizada que fica boiando conforme o nível do rio. Conf. FREIRE, Sérgio. **Amazonês** – Expressões e termos usados no Amazonas. 2ª ed. – Manaus: Editora Valer, 2012.

emerge em um contexto educacional neutro e descaracterizado, mas sim num campo repleto de significados e trajetórias, com vertentes como a tradicional ou complexa, na qual, segundo Behrens (2005), o papel do aluno se restringe ao de um observador passivo, encarregado de reproduzir/desempenhar funções enviesadas e mecânicas, de memorizar e reproduzir.

Nesse cenário, na abordagem tradicional, as experiências pessoais do aluno são desconsideradas e raramente são oferecidas oportunidades de expressão criativa. Logo, entende-se que o seu objetivo principal acaba sendo a garantia da reprodução do conhecimento acumulado, porque se apresenta como verdade absoluta. E nesse processo, o professor acaba como o único detentor do conhecimento e figura única responsável pelo produto final da aprendizagem, devido a um currículo organizado de forma linear e reducionista.

Em contrapartida, o paradigma emergente da complexidade coloca seu foco na natureza holística, no ser complexo. Esta nova perspectiva proposta baseia-se no avanço dos paradigmas científicos, o que provoca uma reavaliação do conhecimento fragmentado num esforço para reintegrar o todo, ou seja, entende-se a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico na promoção da educação. Consequentemente, ainda segundo Behrens (2006, p. 21), a complexidade luta por uma mudança no pensamento, no relacionamento e na ação, abraçando mudanças periódicas de paradigma para explorar e incorporar novos pontos de vista. Assim, a adoção desse pensamento visa situar os fenômenos nos seus contextos e reconhece as causas recursivas que surgem das limitações da simplificação na explicação desses próprios fenômenos.

Complexidade está compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida (Moares, 2004, p. 20).

Outras vertentes que sustentam não apenas o supracitado, mas também servem como base para as correntes de educação que norteiam o desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro, são a Liberal e Progressista, na qual a primeira, segundo Libâneo (2006), não abrange noções de inovação ou democracia. Em vez disso, o autor explica que o termo “liberal” se refere a uma doutrina enraizada no sistema capitalista, que defende a liberdade de produção e reflete a existência de uma sociedade baseada em classes. Esta perspectiva vê a educação como uma ferramenta para os indivíduos cumprirem os seus papéis sociais com base nas suas capacidades

individuais. Embora haja uma ênfase na igualdade de oportunidades e no desenvolvimento cultural, esta perspectiva tende a ignorar as desigualdades sociais.

Já as tendências progressistas, ainda segundo Libâneo (2006, p. 32), podem ser definidas como aquelas que, por meio de um exame crítico das condições sociais, endossam inerentemente os objetivos sociopolíticos da educação. Deste ponto de vista, o objetivo principal da instituição de ensino é cultivar a consciência crítica dos alunos, em última análise, lutando pelo avanço da sociedade. Essa pedagogia subdivide-se em três outras categorias: as tendências progressistas libertadora, que vê a escola como meio de conscientização crítica; libertária, que fomenta a transformação do indivíduo, focando no desenvolvimento do sujeito autocrítico; e crítico-social, que busca a apropriação do saber para intervenção na sociedade.

Entende-se que esses múltiplos prismas surgem da vasta compreensão das possibilidades de intervenção das tecnologias de comunicação na interação humana. O materialismo histórico, segundo Marx (2011), oferece uma forma de compreender a organização social ao longo da história, especialmente nas relações sociais humanas. Esta base interpretativa é fundamental para a análise proposta, pois delinea pontos focais que necessitam de investigação específica dentro de um contexto ampliado. Tal abordagem é necessária para identificar nuances compatíveis com o estudo, que aborda as relações entre tecnologia e educação durante a pandemia no Amazonas, especificamente nos anos de 2020, 2021 e 2022. Dessa forma, busca-se compreender como essas relações se desenvolveram e impactaram o processo educativo durante este período crítico.

No entanto, para gerar uma compreensão da linearidade do fenômeno das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional, é fundamental identificar a cronologia de implementação e sob que circunstâncias as metodologias de ensino modificaram-se a partir do contato com novas técnicas advindas do ambiente virtual e dos diferentes mecanismos tecnológicos da contemporaneidade.

Consequentemente, a integração da tecnologia na educação emerge como resposta à constante evolução do cenário tecnológico global. Inicialmente, o surgimento de computadores pessoais nas décadas de 1970 e 1980 contribuiu para o início dessa transformação. Com o tempo, o advento da internet, seguido por dispositivos móveis e plataformas digitais, ampliou significativamente as possibilidades de aprendizado.

Para evitar a análise de tais aspectos, a partir de um prisma enviesado, iminentemente relacionado à visão do progresso, considera-se o pensamento de que é evidente que as significações emergentes da inserção das tecnologias em ambiente pedagógico advêm de um

cenário capitalista, essencialmente associado à atenção aos interesses do mercado que, cada vez mais, busca na formação o desenvolvimento de uma sociedade capacitada para atuar como mão de obra.

Esse ideário não é exclusivo de um contexto contemporâneo, e justamente ao sobrepor uma lupa sobre essa problemática, compreendemos que, em limiar de signos que compõem os significantes utilizados para analisar as tecnologias de informação e comunicação associadas à prática pedagógica, identifica-se que, essencialmente, a ideia não está relacionada exclusivamente à promoção de uma educação inovadora, haja vista que visa a democratização da aprendizagem e a sua respectiva acessibilidade.

No entanto, inovações como plataformas de e-learning, aplicativos educacionais e recursos interativos, proporcionaram novas formas de engajamento e personalização do ensino. A tecnologia na educação visa otimizar processos, promover a acessibilidade ao conhecimento e preparar os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada. É nesse sentido que a aproximação entre escola e meios tecnológicos acontece, na proposição não apenas de algo inovador, mas democrático, sob a égide da acessibilidade, isto é, no objetivo de alcançar e oportunizar espaços de atuação da educação e no oferecimento de meios multimidiáticos para abordar a problemática da interação entre aluno, escola e educação.

Pensar sobre a educação e o processo formativo, tendo em vista essa compreensão macro apresentada, passa a ser uma tarefa complexa, em sentido literal e teórico-filosófico. As disposições para compreensão do processo formativo que acompanham a profissionalização docente e suas vinculações com as práticas pedagógicas vivenciadas em diferentes contextos e culturas, tornou-se um campo de discussões emergentes no que é tangencial ao aspecto da pandemia e como os direcionamentos institucionais e educativos modificaram e “impulsionaram” os meios de pesquisa e princípios de adaptabilidade, muito, em virtude de contextos de diálogo e troca de informações. O que é gênese do pensamento complexo educacional para a formação de professores, uma vez que Mizukami (2002, p. 16) elucida:

[...] e portanto, de continuum – que obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre formação inicial, a continuada e a as experiências vividas. A reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos.

Portando, para se perceber no mundo, enquanto profissional, o docente foi desafiado a refletir sobre sua prática, direcionar-se à caminhos de reinterpretação de conceitos práticos

construídos tanto no campo da formação inicial, continuada e das experiências. Esse processo dialoga com o que Libâneo (1999), autor que propõe direcionar o desenvolvimento formativo-profissional docente, entendendo que, refletir sobre a prática, é fundamental para a apropriação de teorias. A reflexão serve como plataforma para aprimorar os métodos de ensino. Trata-se de um movimento no qual os professores são instigados e direcionados a compreender o seu próprio pensamento e a considerar a sua práxis.

O fato é que, a partir das caracterizações e relatos abordados no desenvolvimento da pesquisa, melhor a serem descritos e discutidos no capítulo 3 deste estudo, surgiram as perspectivas que apontaram para a necessidade de uma aproximação entre a formação de professores no âmbito da contemporaneidade, bem como das novas culturas escolares emergentes prévias à pandemia, para que a relação entre ensino e aprendizagem se desse de forma mais ampla e orgânica, exigindo menos esforço para execução do trabalho docente nas questões de aplicabilidade e adaptabilidade.

Entre as respostas, identificamos que houve um grande movimento de autoformação, mas tangenciado pela necessidade da emergência em dar continuidade ao desenvolvimento da educação básica, dissociado, em muito, dos aspectos práticos e formativos prévios à pandemia. Isto posto, notou-se que, no desenrolar da educação nas escolas estaduais do município de Manacapuru, os principais pontos de convergência estiveram presentes nas narrativas que apontaram para uma necessária busca por conhecimento das metodologias de ensino implementadas no ensino remoto, seja por iniciativa singularizada, seja por um compartilhamento de ideias.

Esse pensamento vai ao encontro do que Imbernón (2009) compreende acerca das necessidades da formação docente na contemporaneidade, bem como das perspectivas de autonomia e espaços para prática referente à anexação de novos conhecimentos que se relacionem aos diferentes contextos de ensino:

Para que se dê essa formação, é preciso promover autonomia dos centros e as condições necessárias para que se dê esta autonomia: capacidade de mudança e de automudança. Será necessária uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não só final, mas também de processo, pois o centro deve aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas (Imbernón, 2009, p. 54).

Nesse sentido, cabe a reflexão sobre a capacidade que o sistema formativo e o currículo dispõem para trabalhar com metodologias de estreitamento desses espaços, oferecendo alternativas que ultrapassem o ensino emergencial, para assim, compreender a completude da

geografia interiorana que o estado do Amazonas apresenta. Podemos dizer que a educação em contexto pandêmico expandiu a pauta para debate de como as tecnologias podem ser inseridas em ambiente educacional e como as experiências provenientes de dado espaço histórico pode contribuir para o construto, o pensar a prática pedagógica enquanto caminho para a adesão de novos conhecimento e relações entre professor, aluno e ambiente educativo.

A relação entre tecnologia e educação na sociedade contemporânea é complexa e impactante. A incorporação de ferramentas tecnológicas no ambiente educacional tem proporcionado inovações, facilitando o acesso à informação e promovendo métodos de ensino mais dinâmicos. Contudo, em virtude de fatores que fogem de uma compreensão única, esses caminhos deparam-se com desafios emergentes e, algumas vezes, insurgentes, na implementação de uma lógica do progresso pautada na tecnologia educacional, pois a viabilização torna-se apenas um dos fatores que compõem a grande seara que comporta o pensamento de reordenamento das práticas pedagógicas auxiliadas por mecanismos tecnológicos.

Pensar na adaptação de professores, alunos e espaços escolares, bem como na rotina e infraestrutura dos sujeitos educacionais, faz parte da necessária integração responsável da tecnologia na educação. Fator crucial para potencializar seus benefícios e garantir uma formação mais completa e adaptada às demandas do século XXI. É importante salientar que as tecnologias de informação e comunicação estão atreladas ao meio educacional e podem coexistir; na verdade, já estão coexistindo. A integração da tecnologia na educação tem sido uma tendência crescente nos últimos anos, haja vista a ascensão dos ambientes virtuais, em muito, forçado por um cenário pandêmico.

A tecnologia permitiu que as escolas oferecessem meios de ensino virtuais, mesmo que de forma abrupta, o ensino praticado durante a pandemia de Covid-19 só foi possível em virtude dela e do esforço hercúleo dos professores. Além disso, em um contexto favorável, é especialmente útil para estudantes que não podem frequentar a escola regularmente, principalmente em realidades interioranas onde o deslocamento exige o atravessamento de tempo e espaços distintos.

Em cenário específico do município de Manacapuru, é comum que as realidades sejam ditadas pelas situacionalidades e adversidades climáticas, ou seja, há locais de difícil acesso, tanto para a escola, quanto para os alunos e proporcionar possibilidades de acesso a esses espaços de forma facilitada pode significar menor risco de vida, mais qualidade de aprendizagem, entre outros fatores.

Em narrativas postas no capítulo 3, por exemplo, surgiu o relato de três professores que indicam a utilização de formas de alcançar os alunos no ano de 2024 por meio de métodos, provenientes do ensino praticado durante a pandemia, acreditando que é muito mais vantajoso que o aluno, mesmo faltando um dia, tenha acesso ao conteúdo por meio de Whatsapp, para que ele possa chegar em sala com ciência do conteúdo trabalhado, além de criar um acervo digital automático do que está sendo abordado em sala. Logo, a promoção de uma educação que compreenda esses espaços é fundamental e pode tornar a educação mais equitativa; no entanto, precisa ser pensada a partir da prática docente também, uma vez que suas competências são redirecionadas e exigem-se novas compreensões e, conseqüentemente, formações para tal.

Outros fatores que podem ser abordados numa elocubração de um espaço escolar onde a tecnologia pode ser utilizada em sua amplitude, versa sobre recursos de aprendizagem, que trazem para o ambiente educacional capacidades de trabalho não apenas do lúdico, mas dos novos contextos de aprendizagem e integração do sujeito aluno na sociedade contemporânea, sobretudo a partir de meios condizentes às realidades emergentes no cenário tecnológico, midiático e capital, além de tornar esse processo mais interativo e envolvente.

Por sua vez, a avaliação escolar digital é outro fator que se modifica, tornando essa atividade mais dinâmica, porque os professores podem identificar rapidamente, através de softwares, onde os alunos apresentam maior dificuldade e, conseqüentemente, produzir meios de dirimir as problemáticas existentes. Nesse contexto, a colaboração, que faz parte de um papel fundamental da escola, proporciona espaços de assistência mútua entre os sujeitos, e este fator também se associa à tecnologia inserida no espaço escolar, na qual estudantes podem trabalhar juntos em projetos, possibilitando em muitos casos a aproximação de espaços.

No entanto, é importante que se tome como essencial a compreensão de que a integração da tecnologia na educação emerge como ferramenta adicional, contemporaneizada e complementar, conseqüentemente, não substitui práticas de ensino já fundamentadas e a participação do professor como parte fundamental do processo de ensino, dissociando-a da ideia de sobreposição do papel docente.

Há também outros fatores fundamentais na proposição de uma educação com isenção de tecnologias a serem considerados. Isto é, na extensão do mundo virtual fatores relacionados à segurança estão cada vez mais presentes quanto o acesso à tecnologia, incluso nessa querela a privacidade dos dados, que devem ser consideradas tanto no ambiente escolar, quanto aos sujeitos da educação, que precisam ter garantias de acesso e segurança na utilização dos meios digitais de aprendizagem.

Posto isso, implementar um processo de ensino torna-se sempre uma tarefa que exige esforço, atenção e pensamento crítico sobre as fases de ampliação da ideia, do progresso e dos meios utilizados para o desdobramento da prática, do ensino e da aprendizagem que permeiarão esses aspectos. Logo, pode-se dizer que, mesmo em um contexto adverso, de reconhecida e fundamental importância para o desenvolvimento da educação em tempos de crise, é de extrema importância que se proponha, em qualquer novo método de ensino, a análise das nuances levantadas, a validação e a adequação da proposta pedagógica, abrangendo aspectos escolares, sociais e democráticos, que são características basilares da educação brasileira.

2.1 Acesso tecnológico: direitos e garantias

O cenário pandêmico pôs em xeque as propostas educacionais vigentes, reordenando as funções de todos os sujeitos, desde o aluno até os cargos administrativos, de gerência etc. Na proposição de uma educação com auxílio das mídias e tecnologias digitais, torna-se essencial assegurar e garantir a democratização da educação, para que se desenvolva de maneira equitativa e não aparta e/ou distancie o aluno do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, das oportunidades emergentes, como seleções de vestibulares, entre outros meios de garantir a progressão desse indivíduo socialmente, papel fundamental da escola.

Posto isso, como é possível garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à tecnologia? A incorporação da tecnologia na educação exige uma consideração cuidadosa de vários fatores cruciais para garantir uma implementação bem-sucedida e vantajosa para todas as partes envolvidas. Além disso, é essencial reconhecer que cada situação é distinta e pode haver considerações adicionais a serem levadas em conta em diferentes contextos.

Logo, de maneira mais abrangente, identificar questões de acesso à tecnologia é fundamental, pois entende-se que nem todos os alunos têm acessibilidade garantida de forma igualitária a esses recursos, principalmente em contextos distintos, como zonas rurais, interioranas, ou seja, no contexto dos rios, das águas, das estradas e das florestas no município de Manacapuru.

Esse fator, associado a outros, pode criar uma divisão digital, caracterizada pela existência de uma exclusão digital que proporciona a certos alunos uma vantagem injusta devido ao acesso facilitado a recursos tecnológicos, principalmente relacionado ao fator econômico. Conseqüentemente, gera-se uma lacuna entre diferentes processos de ensino,

tornando as oportunidades de ingresso na sociedade desiguais, quando determinados indivíduos têm o acesso à educação dificultado em comparação com outros alunos.

Posto isso, outro fator que está relacionado aos meandros da divisão digital e do acesso às tecnologias, relaciona-se à formação de professores, uma vez que a tecnologia emerge como meio e não como objeto final, reservando ao professor o papel de conduzir o ensino por meio das ferramentas disponibilizadas nesse escopo midiático. Portanto, garantir que os professores recebam formação adequada na utilização da tecnologia na sala de aula é fundamental, abrangendo a proficiência em ferramentas digitais específicas como estratégias mais amplas para uma integração perfeita da tecnologia nas práticas de ensino.

Em complemento a essa ideia, há também a necessidade de pensar que, embora a tecnologia apresente-se como uma ferramenta densa e ampla, ela não deve ter o objetivo de substituir completamente os métodos de ensino tradicionalmente aplicados no cotidiano escolar. Logo, como ela não surge como método substitutivo, é fundamental que seja utilizada correlata ao ensino já praticado nas escolas, para assim potencializar uma possibilidade de garantir acessibilidade no ensino.

Também cabe a esta discussão compreender os riscos oriundos da inclusão de mídias digitais no processo educativo, todavia, se considerarmos apenas a inserção da internet, algo que já abre um quantitativo de possibilidades infindáveis de manuseio dessa funcionalidade. Portanto, a avaliação de ferramentas tecnológicas é um dos fatores a ser considerado na proposição de um ensino que possa garantir um acesso equitativo, pois, quando se trata de incorporar ferramentas tecnológicas nas escolas, é crucial avaliar a sua eficácia e adequação para os alunos.

Em outras palavras, nem todas as ferramentas são criadas de forma igual. Por isso, é necessária uma avaliação cuidadosa, sendo que uma das problemáticas que é possível evitar a partir dessa análise é a proteção da privacidade e segurança de dados, fator que surge juntamente com o aumento do uso da tecnologia. Proteger os dados de alunos e professores, bem como garantir a segurança das informações pessoais, é de extrema importância. As escolas devem priorizar a transparência, garantindo que os alunos e os pais entendam como suas informações estão sendo utilizadas.

Nesse processo de democratização, busca-se a garantia do direito de acesso à educação, pois garantir que todos os alunos tenham acesso igual à tecnologia é um desafio significativo na educação moderna. Tal desafio figura em meio às estratégias necessárias para sua abordagem e pode aparecer sob diversas problemáticas, como o fornecimento de dispositivos. As escolas

podem oferecer meios/ferramentas eletrônicas, como laptops ou tablets, para os alunos estudarem. No entanto, há a barreira econômica, tornando o ensino caro. Contudo, isso pode ser subsidiado por iniciativas públicas ou privadas para a manutenção das ações metodológicas propostas.

Partindo do supracitado, entende-se que há múltiplos caminhos na aplicabilidade de uma educação associada a tecnologias, podendo trazer consigo diferentes problemáticas que partem de um princípio essencial: as novas práticas e possibilidades de utilização de um campo emergente e latente, que traz consigo novas compreensões e legalidades em gênese.

Todavia, fornecer tecnologia é apenas uma parte da equação. Os alunos e seus pais também precisam ser orientados sobre como usar a tecnologia de maneira eficaz e segura, considerando que cada situação é única e que as formas de abordagem se modificam junto ao contexto trabalhado. Considerar esses fatores na propositura de uma metodologia de ensino baseada na tecnologia é fundamental, sempre levando em conta seus riscos e benefícios.

Posto isso, cabe uma reflexão sobre algumas perspectivas de impactos positivos e desafios que esses novos métodos de ensino podem enfrentar na relação com o ensino em sala de aula, em detrimento a uma educação desigual no acesso à tecnologia. A melhoria do acesso ao conhecimento é um dos pontos que podem sofrer ressignificações com essas propostas de ensino, pois o acesso à tecnologia abre uma infinidade de recursos de aprendizagem para os alunos que, de outra forma, seriam inacessíveis. Isso inclui uma variedade de materiais, como livros, artigos, vídeos e aplicativos interativos, que contribuem para a aquisição de valiosas habilidades no âmbito tecnológico. Em um contexto em que a tecnologia está ao seu alcance, os alunos podem desenvolver uma ampla gama de habilidades, desde proficiência básica em informática até habilidades mais avançadas, como programação.

A utilização da tecnologia tem o potencial de melhorar a experiência de aprendizagem, permitindo uma abordagem mais personalizada, oferecendo ao aluno a liberdade de aprender no seu próprio ritmo e se aprofundar nos assuntos que cativam seu interesse, resultando em uma jornada educacional mais cativante e estimulante em comparação aos métodos tradicionais de ensino. Esse maior envolvimento geralmente leva a um melhor desempenho acadêmico. Além disso, a tecnologia promove a colaboração e a comunicação entre os alunos, permitindo-lhes colaborar em projetos, trocar ideias e aprender uns com os outros, independentemente de sua localização física.

À medida que a tecnologia se torna cada vez mais integrada em todos os aspectos da vida, possuir competências tecnológicas tornar-se-á cada vez mais crucial. Portanto,

considerando o disposto, o acesso à tecnologia nas instituições de ensino pode desempenhar um papel fundamental para dotar os alunos das competências necessárias para o futuro. Mas, considerando uma vertente que não se dissocie do pensamento de que, ter acesso aos meios digitais não é suficiente, haja vista que os alunos também precisam de assistência e incentivo para utilizar a tecnologia de maneira significativa; nesse cenário, a tecnologia deve ser utilizada como um meio colaborativo, dirimindo o surgimento de problemáticas de ordem prática.

Posto isso, implementar uma educação, ou metodologia de ensino, que considere o acesso igual à tecnologia na educação dos alunos esbarra em muitos desafios, como o custo, pois a tecnologia pode ser cara. Isso inclui o custo dos próprios dispositivos, bem como os custos associados à manutenção, atualização e substituição da tecnologia conforme necessário.

A formação é outro fator, porque tanto os professores quanto os alunos precisam ser treinados para usar a tecnologia de maneira eficaz. Isso pode ser um desafio, especialmente em escolas onde os recursos são limitados. Assim, associado à implementação e à formação, é fundamental que as escolas encontrem maneiras de garantir que a tecnologia seja usada de maneira produtiva e não interfira negativamente no aprendizado.

Em realidades distintas, a infraestrutura pode se apresentar também como um desses percalços. Em algumas áreas, a infraestrutura necessária para suportar a tecnologia (como acesso à Internet de alta velocidade) pode não estar disponível ou pode ser insuficiente, a exemplo de zonas interioranas no estado do Amazonas, onde ainda há a realidade do isolamento digital, a não disponibilização de cobertura de redes de internet e, até mesmo, de linhas telefônicas. Nessas zonas, há escolas que passaram pelos mesmos incidentes envolvendo a pandemia de covid-19.

Outros fatores que podem ser considerados são a relatividade da legalidade presente em ambiente virtual e fatores de privacidade. Com o aumento do uso da tecnologia, a privacidade e a segurança dos dados dos alunos são uma grande preocupação. Em virtude de ainda se encontrar em cenário emergente, as escolas e secretarias precisam identificar a melhor forma de aplicabilidade das tecnologias na sala de aula e para quais fins as informações presentes serão utilizadas.

2.1.1 Divisão digital e as consequências da contemporaneidade

Uma das discussões essenciais desta pesquisa versa sobre a divisão digital, ou segregação digital, que emerge como um conceito que direciona o pensamento acerca das

funcionalidades das mídias digitais como mecanismo de inclusão social, atendendo aos conceitos sociais de democratização dos espaços e meios de comunicação e interação social. O fato é que se discute esse conceito no centro de uma sociedade chamada: “Sociedade de Informação e Conhecimento” (SIC) e, ao pôr em perspectiva a capacidade de adquirir conhecimento e compreender fatores e desdobramentos do capitalismo no desenvolvimento de um ecossistema social sustentável, é que surge a discussão acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como responsável por assumir papéis de progressão social, subvertendo lógicas de desenvolvimento.

Logo, resulta no que Bauman (2001) vem chamar em liquidez da sociedade, aqui posto por meio de uma visão de cultura baseada na tecnologia, mas sem mudanças nos mecanismos de poder ou no estabelecimento de uma criticidade a partir da gênese de novos conceitos de interatividade e lógicas de comunicação.

Com isso, a divisão digital, ou segregação digital, emerge a partir do entendimento dessa sociedade do capital, moderna e mercadológica, estabelecendo-se então a partir de contextos díspares de desenvolvimento econômico-social e, conseqüentemente, de aquisição de conhecimento, principalmente entre aqueles que disponibilizam de recursos e os outros que não possuem poder aquisitivo para adesão de meios que os incluam na sociedade da informação e comunicação, ou melhor, encontram-se virtualmente fora da dinâmica dos novos tempos.

Mundialmente, o montante de usuários de internet é estimado em aproximadamente 5 bilhões, de acordo com relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), isso representa 63% da população global. No entanto, esse fator está relacionado às zonas onde o desenvolvimento industrial é maior e a economia está relacionada às regiões e países desenvolvidos, sendo este já um fator histórico, tendo em vista que, ao longo da progressão histórica, as maiores concentrações de desenvolvimento tecnológico estavam nos Estados Unidos da América, Europa e Canadá (69%), Ásia (26%), América Latina (4%), e África e Oriente Médio (1%).

Outros dados, trazidos por Silva e Pereira (2011), apontam para uma perspectiva Luso-afro-brasileira de exclusão tecnológico-social ao longo de dez anos.

Tabela 1 - exclusão tecnológico-social ao longo de dez anos

População online			
Países	1998	2008	Taxa de crescimento
Portugal	1.000.000	4.475.740	347,57 %
Angola	2.500	550.000	21.900,00 %

Cabo Verde	2.000	102.800	5.040,00 %
Guiné-Bissau	300	37.100	12.266,67 %
Moçambique	3.500	350.000	9.900,00 %
Brasil	2.500.000	72.027.700	2.781,11%
Taxa de infoexclusão (2008)			
Países	População Total	População offline	Taxa de infoexclusão
Portugal	10.700.000	6.224.260	58,17%
Angola	18.900.000	18.350.000	97,09%
Cabo Verde	506.000	403.200	79,68%
Guiné-Bissau	1.600.000	1.562.900	97,68%
Moçambique	23.400.000	23.050.000	98,50%
Brasil	193.700.000	121.672.300	62,81%

Fonte: Silva e Pereira, 2011.

Tem-se nessa discussão a compreensão de um acesso díspar à modalidade informacional por meio de mídias digitais, como internet e demais campos, uma vez que na Europa a taxa de exclusão do acesso se dá de forma muito menor que em países da América do Sul, Brasil, e continente africano. Logo, identifica-se que há camadas no conceito de divisão digital a qual esse é um fator que perpetua histórica e geograficamente, associado ao fator econômico e de desenvolvimento humano e social.

Ao passo que as proporções geográficas diminuem e os espaços de reflexão tomam as dimensões nacionais ou até mesmo regionais, as lacunas não se modificam, tendo em vista que o fator econômico sempre será uma das principais problemáticas. Nesse cenário, as realidades interioranas, periféricas, marginalizadas, todas sofrem com algum tipo de lacuna que gera esse fator de segregação.

No município de Manacapuru a realidade não se afasta dessa lógica, a cultura ribeirinha, marcada pelo ritmo das águas, bem como os contextos de vulnerabilidade da própria região estão presentes no cenário social e escolar da cidade, servindo como temática basilar para a compreensão de problemáticas de inclusão digital. Nesse bojo, podemos notar que esse enquadramento socioeconômico e de infraestrutura é singularizado, haja vista que a infoexclusão ainda é um fator muito presente não apenas nas comunidades adjacentes, mas em muitas regiões do próprio município, porque há bairros que não possuem fibra ótica, como relata um dos participantes da pesquisa.

Nesse contexto, não são todas as escolas que dispõem de internet própria, há regiões do município consideradas periféricas, invisibilizadas pela administração pública. Além desse fator, há a lógica tida como “interior do interior”, que se trata das zonas rurais e ribeirinhas, onde a própria tecnologia digital ainda é precária e as interações com a sociedade se dão de forma diferente; ou seja, no ritmo das águas, dos banheiros, dos deslizamentos de barranco, da seca, da cheia, coisas que perpassam, em muito, o desenvolvimento do ensino. E alunos e professores adentraram no ambiente virtual a partir desses elementos de contextos de ensino e aprendizagem, exigindo maior capacidade de pesquisa para ampliação da capacidade de lidar com novos ambientes profissionais.

É inegável que os meios de comunicação e as tecnologias de informação trazem aumento de produtividade; no entanto, esse processo constata-se que amplia as diferenças entre os conjuntos, grupos e nações que possuem maior capacidade econômica e aquelas que não têm infraestrutura adequada para implementar os recursos necessários para se inserir na sociedade da informação, aumentando, assim, as lacunas existentes entre as diversas sociedades.

No caso da escola, mesmo quando a tecnologia é disponibilizada, pode haver uma divisão digital entre os alunos que têm acesso à tecnologia em casa e aqueles que não têm. Isso pode criar desigualdades na educação. É um fator associado à desigualdade social também, tendo em vista a lógica do capital em que o sistema de ensino se encontra. Uma vez considerado que os contextos educacionais são díspares e apresentam formatações diferentes no que se refere aos modos de aprendizagem, é fundamental que se olhe para as formas e métodos de ensino utilizados para não aprofundar os distanciamentos sociais que já existem e que ultrapassam as barreiras sanitárias, revelando lacunas socioeconômicas que criam condições desiguais de oportunidades de inserção do aluno na sociedade, seja pelo mercado de trabalho, vestibulares, entre outros meios.

Em essência, escola e comunidade social andam juntas, e o cenário supracitado acaba se tornando uma extensão da estrutura educacional. A instituição educacional tem papel fundamental no desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Logo, propor uma educação equitativa é fundamental na promoção do pensamento e da ideia de democratização. Na proposição de um ensino que ultrapasse a barreira da divisão digital, a adoção de estratégias que diminuam os impactos das diferenças de classe na aquisição de conhecimento é essencial, compreendendo, nesse cenário específico, que há alunos e casas que não possuem as mesmas condições de acesso à internet.

Consequentemente, formação e suporte são fundamentais numa proposta de ensino online ou remoto; a capacitação é essencial em qualquer educação, muito mais quando se trata de práticas emergentes, pois, com isso, há garantia de que alunos e professores possam usar a tecnologia de maneira eficaz, incluindo treinamento sobre como usar dispositivos, aplicativos e recursos digitais, bem como suporte técnico para resolver problemas. Além disso, um dos principais pilares dessa ideia de educação com mídias digitais passa pelos programas de inclusão digital, nos quais as escolas podem implementá-los, e os alunos e suas famílias recebem treinamento ou direcionamento sobre as tecnologias e acesso à Internet, o que ajuda a reduzir essa divisão digital e capacitar os alunos a usar a tecnologia de maneira eficaz.

Tornando o diálogo proposto em um contexto palpável, é importante, de antemão, salientar que existem dois cenários no campo das tecnologias educacionais. O primeiro se refere ao pré-pandemia, e nessa perspectiva compreende-se sua implementação em cenário nacional advinda dos anos de 2005, com o Programa de Inclusão Digital, que tinha como proposta dirimir os impactos do analfabetismo digital, e:

Para ampliar os resultados de todas essas iniciativas, o governo federal criou, em agosto de 2008, o Comitê Gestor do Programa de Inclusão Digital, presidido pela Casa Civil da Presidência da República e composto pela Secretaria de Comunicação (Secom) e ministérios das Comunicações, Ciência e Tecnologia, Educação, Cultura e Planejamento, Orçamento e Gestão. Segundo o coordenador dos programas de inclusão digital da Presidência da República, César Alvarez, as ações governamentais se baseiam em quatro linhas de atuação: o barateamento dos equipamentos com crédito e isenção de impostos; criação de locais de acesso público, com serviços gratuitos, acesso à internet - os telecentros - e capacitação de pessoal das prefeituras para monitorar as atividades; garantir conexão à internet com velocidade compatível para uso dos principais aplicativos; implantação de laboratórios de informática em salas de aula nas escolas públicas com acesso à internet e com banda larga e qualificação dos professores (Costa, 2009, s/p).

Segundo a ideia de inclusão e divisão digital, e tomando o cenário primário de implantação de ações e políticas públicas para o acesso equitativo aos meios tecnológicos na educação, os principais projetos incluem: Programa Computador para Todos - Cidadão Conectado, Proinfo Integrado, Banda Larga nas Escolas, Um Computador por Aluno, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Apoio Nacional a Telecentros, Observatório Nacional de Inclusão Digital (ONID), Projeto Computadores para a Inclusão, Oficina para a Inclusão Digital, Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), Telecentros Comunitários para Municípios, Infraestrutura de Rede de Suporte de Telefonia Fixa para Conexão em Banda Larga nos Municípios (Backhaul), Casa Brasil e Programa de Inclusão Social e Digital.

O segundo cenário corresponde às ações desenvolvidas ou emergentes da pandemia, onde diversas iniciativas foram propostas para a garantia do direito à educação, tendo em vista a reclusão social imposta pelo contexto de crise. Com isso, como principais iniciativas em âmbito nacional, de acordo com o Senado Federal, aparecem os Projetos de Lei, PL 3.462/2020 (SENADO FEDERAL, 2020b), que versa sobre a instituição do Auxílio-Conexão, que visa garantir que estudantes de famílias de baixa renda tenham acesso à educação a distância, proporcionando-lhes acesso à internet por meio de banda larga fixa e móvel; PL 3.466/2020 (SENADO FEDERAL, 2020c), que introduz o Programa Bolsa Internet, uma iniciativa de subsídio de longo prazo destinada a ajudar famílias de baixa renda no Brasil, subsidiando seus serviços de conexão de internet à rede mundial de computadores.

Durante o período de emergência provocado pelo coronavírus, o Projeto de Lei 2.775/2020 (SENADO FEDERAL, 2020a) ofereceu uma proposta para garantir que os alunos das escolas públicas tivessem acesso irrestrito às plataformas de ensino à distância, por meio de conexões de banda larga fixa e móvel. Este regime benéfico vigorou por até um ano após a conclusão do estado de calamidade pública. A legislação proposta, PL 3.491/2020 (SENADO FEDERAL, 2020d), visou estabelecer uma linha de crédito dedicada especificamente destinada a estudantes da rede pública de educação básica para aquisição de computadores. Essa linha de crédito concedeu a cada beneficiário um limite máximo de R\$2 mil para fins de aquisição de computadores.

Posto o cenário acima, a escola interiorana amazonense emergiu para a mediação tecnológica junto à proposta de conexão dos saberes e democratização do ensino em 2007, sendo tomada como pioneira no âmbito nacional, através da implantação do ensino mediado por tecnologia, com a idealização do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, projeto proposto pelo governo do Amazonas e pela Secretaria de Educação (SEDUC-AM), denominado “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, nacionalmente, e, no âmbito estadual, por Eduardo de Sousa Braga, o contexto de idealização e implementação do Centro de Mídias de Educação do Amazonas ocorreu por um forte anseio de democratização da educação interiorana, tendo em vista que os avanços tecnológicos e o crescimento exponencial e progressivo do investimento em educação feito em escala nacional proporcionaram vislumbrar o horizonte de uma Amazônia com acesso à educação escolar equitativa e, consequentemente, a oportunidade de ingresso e aquisição de titulação e formação.

Na atualidade, o contexto de progressão das atividades feitas com o uso das tecnologias cresce exponencialmente no cenário amazônico. Nas comunidades rurais onde há cobertura do ensino proposto pela SEDUC-AM, existem salas de mídia equipadas com kits e equipamentos condizentes com a necessidade de cada região. De forma geral, são compostas por antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, microcomputador, TV LCD de 37 polegadas, impressora a laser e nobreak, de acordo com informações da própria secretaria (AMAZONAS, 2022).

No entanto, durante os anos de 2020 e 2022, marcados pelas ondas mais devastadoras da pandemia de covid-19, a prática e execução de uma educação mediada por tecnologia foram alteradas, revelando brechas no aspecto democrático da educação, levando à problematização do verdadeiro “isolamento social”, que foi a disparidade de acesso à educação relacionada intrinsecamente ao fator socioeconômico.

De forma primária, tem-se a problemática da disparidade entre o ensino público e o privado. A escola privada, munida do interesse capitalista, dos desdobramentos burocráticos mais acessíveis e do fator econômico, ressignificou-se de forma rápida, mas, principalmente, por apresentar contextos de ensino onde alunos tinham mais condições de acessar o conteúdo, pôde propor metodologias de ensino mais eficazes e com maior receptividade por parte do corpo discente.

Ao passo que alunos do ensino privado tiveram aulas mediadas por ambiente virtual em lobbies de jogos eletrônicos, a realidade do ensino público foi muito diferente, passando pela inviabilização de conectividade, falta de equipamento e até mesmo a necessidade de utilização de estratégias que colocavam a vida em risco para ter contato com o conteúdo programático, ou seja, subindo em árvores para obter sinal de internet, deslocamento pelo rio para chegar a comunidade onde o acesso era possível, além de professores se deslocando até as casas dos alunos para a entrega de materiais, expondo-se ao coronavírus, em período de *lockdown*, e não somente pelo vírus, mas pelos modos de condução, uma vez que em muitas realidades do Amazonas as canoas eram o único meio de acesso aos estudantes.

Outro fator que chama atenção está relacionado aos próprios ambientes internos das escolas e as disparidades econômicas presentes singularmente. Com relação aos professores, as metodologias de ensino variaram, tendo em vista que nem todos dispunham do mesmo tipo de material ou até mesmo da mesma forma de compreensão das tecnologias. E como o ensino se tornou ainda mais específico e único, os contextos sociais se tornaram ainda mais importantes

como um fator a ser considerado na aprendizagem, uma vez que o distanciamento entre condições de aprendizagem se tornou mais profundo.

Com isso, salienta-se as diferenças emergentes entre escolas do ensino público, que variam de acordo com as regiões, cidades, até mesmo zonas de um mesmo município. O ensino emergencial proposto no Amazonas possui lógicas que se diferem de outras regiões: o transporte fluvial faz parte da rotina de muitas cidades do estado; as estradas, o ensino interiorano e rural não obedece a mesma estrutura que em outras partes do cenário nacional. Em contrapartida, mesmo dentro do estado existem disparidades, principalmente no que tange o ensino na capital, em zonas metropolitanas e no interior, pois quando associadas à tecnologia e meios de conectividade, as oportunidades de aprendizagem se distanciam, fator, em muito, relacionado ao desenvolvimento econômico-social, tendo em vista que o ensino realizado através de mídias digitais ainda está relacionado ao fator monetário e de infraestrutura, pois sua implementação possui custos e necessita de ambiente específico para desenvolvimento.

Logo, o terceiro fator que chama atenção está relacionado às próprias zonas de execução do ensino. Ao passo que as escolas foram suspendendo suas atividades durante a pandemia, mais as casas se tornaram os novos ambientes de trabalho, estudo e de relações interpessoais. Com a lógica social alterada, a sala de aula se tornou uma tela e as paredes, ou não, que ambientam esse aparelho eletrônico se tornou fator crucial a ser considerado em qualquer proposta de ensino.

Outra lógica que surgiu durante a pandemia e ditou e desvelou algumas desigualdades pré-existentes, esteve relacionada às disparidades entre as zonas da cidade, uma vez que os alunos não possuíam as mesmas condições de aprendizagem dentro do mesmo município, por inúmeros fatores, como falta de alcance do sinal de internet, rede com alto fluxo que impossibilitava o acesso imediato, além da falta de energia, comum em muitas regiões, mas também não aconteceu de forma generalizada e igual em todas as regiões das cidades, entre outras coisas.

Assim, compreende-se que a garantia de direitos é fundamental e a proposição de uma educação equitativa faz parte também dos objetivos do ensino emergencial. No entanto não pode ser pensado apenas de uma perspectiva de entregar o ensino, mas sim, tendo em vista o cenário supracitado, compreendendo as particularidades de cada região, pois o sistema educacional tornou-se ainda mais dependente da consideração da realidade específica de cada sujeito.

3 - DIDÁTICA EM (TRANS)FORMAÇÃO: TECNOLOGIA E CONTEMPORANEIDADE

O retrato da contemporaneidade que se busca desvelar neste texto versa sobre a sociedade capitalista, que se pauta na dinamicidade do progresso, e como tais vertentes e caminhos se relacionam com os processos de ensino implementados em uma cidade interiorana do Amazonas.

Diante dessa observação, indaga-se o seguinte: Quais problemas surgem a partir de metodologias de ensino que buscam a democratização da educação e a garantia do processo equitativo de ensino e aprendizagem? Quais políticas públicas podem colaborar? Qual a identidade cultural dos grupos pertencentes a esse mundo?

3.1 Os contextos amazonenses de formação e prática pedagógica

Salienta-se que a busca pela compreensão dessas nuances se dá a partir de uma realidade sobreposta pelo contexto de crise do vírus SARS CoV-2, Covid-19, por meio do diálogo com professores pertencentes ao processo de ensino diante do cenário supracitado, docentes do Ensino Médio de escolas pertencentes à rede estadual do estado do Amazonas que se encontram no município de Manacapuru e em comunidades interligadas, em zonas rurais e ribeirinhas.

Na totalidade, trata-se de 18 (dezoito) professores, de diferentes áreas de atuação, que atuam no ensino médio. Escolhidos dessa forma por entendermos que o corpo docente das escolas do interior do estado é diversificado e, em muito, trabalha em condições de ensino que exigem de flexibilidade e cumprimento de cargas horárias distintas, suprimindo necessidades e lacunas de planos de ensino que precisam de intermédio de um docente, fato muito comum em zonas mais afastadas da região central do município.

Entre os docentes selecionados foram escolhidos, 4 (quatro) pertencem a Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré, sendo 2 (dois) de Língua Portuguesa e Literatura, 1 (um) de Química e 1 (um) de Matemática; 4 (quatro) a Escola Estadual José Mota, 1 (um) de Matemática, 1 (um) de Biologia, 1 (um) de Geografia e 1 (um) de Língua Portuguesa; 4 (quatro) Escola Estadual André Vidal de Araújo, sendo 1 (um) de Língua Portuguesa e Literatura, 1 (um) de Geografia e Sociologia, 1 (um) de Língua Inglesa e 1 (um) de História; 4 (quatro) a Escola Estadual Mário Silva D'Almeida, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e Literatura, 1 (um) de Artes e Língua Inglesa, 1 (um) de Educação Física e 1 (um) de Matemática; e 2 (dois)

da Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra, sendo 1 (um) de Geografia e 1 (um) de Língua Portuguesa.

Ainda acerca dos docentes, salienta-se que, em virtude do cumprimento dos padrões éticos e do enquadramento da pesquisa nos padrões indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em conjunto com a Plataforma Brasil, a preservação da identidade dos sujeitos foi assegurada, consequentemente, os professores foram orientados a escolher pseudônimos que preferissem para nomeá-los durante a pesquisa e publicação do trabalho, identificando suas histórias, experiências, dores, perdas, saberes e demais outras nuances que os caracterizaram, sob a seguinte indicação: “escolha um pseudônimo que caracterize-o como professor no período da pandemia de covid-19”.

Tabela 2 – Identificação dos participantes da pesquisa

Pseudônimo		Escola Estadual
1	Resiliência	Escola Estadual André Vidal de Araújo
2	Modernidade	Escola Estadual André Vidal de Araújo
3	Desafio	Escola Estadual André Vidal de Araújo
4	Superação	Escola Estadual André Vidal de Araújo
5	Complexidade	Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré
6	Resistência	Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré
7	Reinvenção	Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré
8	Guerreira	Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré
9	Proteção	Escola Estadual Mário Silva D’Almeida
10	Inspiração	Escola Estadual Mário Silva D’Almeida
11	Rigidez	Escola Estadual Mário Silva D’Almeida
12	Saudade	Escola Estadual Mário Silva D’Almeida
13	Aprendizado	Escola Estadual José Mota
14	Evicineide	Escola Estadual José Mota
15	Desafiador	Escola Estadual José Mota
16	Tentativa	Escola Estadual José Mota
17	Perseverança	Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra
18	Amor	Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra

Fonte: elaboração própria.

Logo, como primeira análise do campo estudado, tivemos a interpretação dessas escolhas de nomenclaturas, tendo em vista que os sujeitos fizeram a seleção de acordo com uma interpretação de sua experiência vivida definida em uma frase. Um fato curioso é que, de 18 (dezoito) participantes, apenas em um dos casos houve repetição de pseudônimo, exclusivamente a palavra desafiador que, em respeito à escolha da professora, mantivemos como uma variação, entendendo que não haveria dificuldade na interpretação das falas.

Com isso, foi possível identificar na entrevista a sensibilidade que essa dinâmica propôs em sua aplicação. Tendo em vista que foi um ponto de reflexão para muitos, onde evocou memórias de desafios, perdas, oportunidades, entre outros, o que se revelou nas próprias escolhas. No entanto, vale trazer o relato apresentado pela professora Evicineide, que escolheu esse nome como homenagem a uma amiga e colega de trabalho que, infelizmente, foi uma das muitas vítimas do vírus covid-19. Esse foi um relato emocionado da professora:

Prof^a Evicineide: *Na pandemia, eu perdi uma colega, que a gente se dava muito bem. E quando a gente voltou eu não encontrei mais. Todo ano a gente se encontrava junto. E com a pandemia, eu não pude ver ela pela última vez. Na verdade eu perdi três colegas meus que trabalhavam comigo durante a pandemia. Então eu sofri muito com isso. Porque nessa época eu trabalhava Química e ela era uma parceirona, a gente fazia trabalho junto. Então pra mim foi uma perda muito grande. Na minha área, praticamente só tinha ela junto comigo. Só que quando veio a notícia que ela faleceu eu sofri muito, porque a gente se ajudou demais nesse momento. Ela pra mim era como se fosse uma irmã. E pra mim a pandemia afetou tudo isso, pra mim ficou vazio. A pandemia afetou família, afetou as amizades que a gente tinha na escola. Só daqui foram três professores. E todos eles participaram do ensino remoto, fizeram vídeos e etc. Depois soubemos que eles tinham ido para o hospital e não saíram mais de lá com vida, infelizmente. Já com a minha colega foi muito rápido, tão rápido que até hoje [2023] eu não sei onde ela foi enterrada, até as filhas disseram que não sabem onde ela foi enterrada, o nome dela era Evicineide.*

Foi notória a emoção da professora ao contar sobre sua experiência durante o ensino remoto. A trajetória marcada por perdas de colegas modificou a docente. O relato de Evicineide foi um entre os diversos professores que confirmaram ter tido algum parente ou colega acometido pelo vírus de covid-19 e falecido em consequência do vírus. Essas são lacunas que não se apagam com o tempo ou reduzem a partir de estratégias de ensino. O período histórico da pandemia do novo coronavírus marcou o tempo e a lógica social. A escola não foi diferente, os profissionais não foram eximidos dessa problemática. A partir desse entendimento, é fundamental compreender também essa nuance para direcionar os possíveis caminhos de *reescolarização* pós-pandêmica.

Dessa forma, a escolha da professora por seu pseudônimo chamou atenção, pois, ocorreu por experiências que permearam o universo educacional e foram a realidade de muitos professores nesse momento de crise mundial. As perdas fizeram parte do contexto escolar e a relação entre docente e docência foi conduzida para campos impensáveis, mas afetaram a progressão da linearidade social e institucional de indivíduos que precisaram conciliar temas de ordem crítica, emergencial e emergente que ultrapassavam os limites de seus ofícios.

Outras interpretações também se tornaram possíveis a partir das escolhas de pseudônimos e relato dos professores durante as entrevistas. Nesse cenário, observou-se que palavras que denotam aprendizado e desafio foram as mais escolhidas, corroborando com as falas registradas nas entrevistas, uma vez que, em muitos casos, as experiências transitaram entre as dificuldades geradas pelo contexto de crise e a oportunidade de adaptação ao ensino remoto, bem como às novas práticas de ensino que, em parte, não eram trabalhadas no período prévio à pandemia.

Essa interpretação se dá pelo embasamento teórico da análise do discurso trazida por Orlandi (2009), que permeará a interpretação dos diálogos dos sujeitos, apenas sob a ótica do entendimento de que a análise do discurso não se fecha na compreensão do sentido deste, mas sim da dinâmica de produção de sentidos ao desenrolar do fenômeno na história, e define-se como “palavra em movimento” (p. 15), juntamente com a dialética. A autora, então, compreende que:

Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Por esse tipo de estudo que se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se (Orlandi, 2009, p.15).

Além disso, por sabermos que condições geográficas influenciam nas tomadas de decisão, bem como na aplicabilidade de planos de ensino e estratégias educacionais, levantamos as zonas da cidade os quais estes profissionais atuaram no período da pandemia, tendo em vista que todo trabalho foi executado de dentro das suas casas. Compreender o espaço geográfico que ambienta a educação em um período histórico, tornou-se fundamental, principalmente pelo caráter heterogêneo das diversas *Amazônias* que existem. Isto é, da Amazônia amazonense, de

falar caboclo, das margens dos rios, das zonas centrais industriais, das marcas sedimentares da correnteza nos barrancos e do asfalto escaldante nos centros urbanos movidos à fuligem e suor. É nessa Amazônia que Gonçalves (2021) ambienta sua compreensão de espaço cultural, físico e histórico:

A Amazônia, longe de ser homogênea, é uma região extremamente complexa e diversificada. Contrasta com a visão externa à região homogeneizadora, que vê como Natureza, como Floresta, como Atrasada, como Reserva de Recursos, como Futuro do Brasil, com o presente vivido, em seus diferentes contextos socioculturais específicos por populações que forjaram seu patrimônio de conhecimentos na convivência com os mais diferentes ecossistemas. Habitar esses espaços é um desafio à inteligência, à convivência com a diversidade. Esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais da Amazônia oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos em práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais em meio a floresta; na culinária, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionais com o desconhecido e com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que quase sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo [...]. Há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si. Há que se optar por aquelas que tornem possível uma vida melhor, não só para seus habitantes, mas também para o planeta. Poucas são as regiões do mundo que têm esse trunfo. E esse caminho passa necessariamente por incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além, de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada. A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania (Gonçalves, 2021, p. 9-10).

E é nesse lugar de múltiplos e diferentes discursos que a pesquisa se propôs dialogar com os sujeitos entrevistados, tornando possível a identificação e levantamento da tabela exposta a seguir.

Tabela 3 – Zona de atuação dos docentes durante a pandemia

Urbana central	07
Urbana periférica	08
Rural campo	02
Rural ribeirinha	01

Fonte: elaboração própria, após análise de dados.

Por conseguinte, como segundo elemento de discussão dos dados levantados durante a pesquisa de campo, compreenderam-se os espaços de atuação dos professores como engrenagem primária de interpretação das ações desenvolvidas durante o período de pandemia.

Como resultado, apreendemos que as metodologias de ensino aplicadas nesse contexto passam, em grande parte, pelos ambientes as quais os docentes se encontravam em isolamento

social. Nesse sentido, determinar esses fatores torna-se fundamental para solidificar o diálogo acerca das problemáticas emergentes da crise da Covid-19, principalmente por considerarmos o teor dialético da pesquisa, interpretando o fenômeno a partir de sua historicidade e contextualização. Logo, entendemos que o isolamento do fato não atenderia à análise ideal dos impactos da pandemia no espaço interiorano do Amazonas, especificamente no município de Manacapuru.

Os dados levantados durante as entrevistas nas escolas apontam, em primeira análise, para um horizonte ao qual a maior parte dos professores atuantes nas escolas da rede pública de educação do interior do Amazonas, em Manacapuru, são residentes da zona urbana da cidade. No entanto, um fator que chama a atenção e será debatido posteriormente é que, em alguns casos, a lógica da localização das residências não é seguida, mostrando que não há um padrão que defina a região a qual o docente esteve atuando no período de paralisação das aulas presenciais no município em questão.

Apresentaram-se situações em que os professores não residiam na mesma zona a qual se localizava a escola em que lecionavam, tampouco os alunos. Essa problemática ambientou muitos cenários de educação durante o isolamento social, tanto em contexto regional quanto nacional. Em diversos casos, alunos e docentes residiam em zonas diferentes da cidade, o que dificultava a aproximação de espaços para possíveis estratégias aplicáveis, além de desconectar a compreensão da realidade de cada indivíduo. As dificuldades enfrentadas em algumas regiões não condiziam com as de outros espaços, tornando o ensino uma prática hercúlea.

Outrossim, questões de conexão de internet, principalmente, foram pontos cruciais para tornar possível uma educação equitativa em período de regime especial de aulas não presenciais. Esses fatores se incluem nessa disritmia no funcionamento das ações e ensino implementados, tanto pelo Estado quanto por estratégias escolares, pois, em determinadas regiões, não existia acesso à internet, ou, mesmo que houvesse, os provedores de rede não eram os mesmos. Isso acarretou problemas de atraso de sinal, oscilação e desconexão, que não são enfrentados de forma orgânica ou igual, provocando atraso no diálogo dos saberes propostos e nos possíveis planejamentos traçados.

Na pesquisa, ainda houve casos que demonstram essas lacunas presentes na estruturação de uma educação emergencial e como o espaço educacional pandêmico foi desvelado. Em alguns relatos, docentes afirmaram que não moravam na região da escola em que estavam lecionando. Há casos em que professores de zonas ribeirinhas ou rurais moravam no município, e professores do município moravam na parte rural da cidade. Além disso, os próprios alunos,

em sua maioria, em determinadas escolas, eram compostos por moradores de zonas rurais e, antes da pandemia, iam às escolas de ônibus rural, principalmente nas escolas mais afastadas do centro da cidade.

Esse é um fator que interferiu também nas disposições realizadas para continuidade da educação. A identificação das zonas e contextos sociais foram fundamentais para o desenvolvimento, ou não, de estratégias de alcance de alunos e o freio de uma desestruturação/evasão escolar em massa, que causaria um déficit imensurável para a educação em todo o Amazonas. Tendo em vista que o contexto supracitado reforça a ideia de que o afastamento e deslocamento dos alunos para as suas casas, tornando tais residências em sala de aula, ocasionou em um real isolamento social, uma vez que possuem contextos de adesão de conhecimento distintos e as estratégias e possibilidades de ensino estão estritamente relacionadas às tentativas singulares de professores em propor uma prática pedagógica acessível, possível e palpável.

Logo, na identificação dos contextos de atuação docente por meio das entrevistas, tornou-se possível identificar que essas diferenças sociais e econômicas se revelam, também, na distribuição geográfica das casas dos docentes. Partindo da compreensão de Hita e Gledhill (2010), acerca dessas espacialidades, entende-se uma distinção entre zonas que pertencem ao mesmo espaço geográfico, mas possuem características diferentes, uma vez que a dinâmica da estrutura social se dá de forma diferente.

A partir disso foi proposta a diferenciação entre zona urbana, central ou periférica, rural, campo ou ribeirinha. Entendo à luz dos autores que os espaços urbanos têm dinâmicas e formação distintas; assim, é impossível caracterizar a estrutura socioeconômica de uma região de forma homogênea.

Por conseguinte, entendê-la de forma unidimensional é igualmente improvável, pois as zonas urbanas centralizadas, em sua maioria, possuem maior desenvolvimento econômico e infraestrutura, fatores cruciais para a prática pedagógica no período de pandemia, tendo em vista o fator de custeamento de equipamentos adequados para a execução do ensino.

Nesse contexto, as zonas urbanas periféricas foram construídas não apenas sobre uma estrutura socioeconômica diferente, mas também sob estigmas, como apontam Hita e Gledhill (2010, p. 192):

Mas o efeito pulverizador de economias neoliberalizantes da década perdida dos anos 80 na América Latina tem limitado o impacto desse corpo de conhecimentos acadêmicos que tem sido pouco absorvido pela percepção social mais ampla da sociedade. Nos anos 90, as favelas passaram a ser vistas como espaços mais

estigmatizados do que antes, em contextos onde o aumento da criminalidade e a violência passam a ser mencionados não apenas desde a perspectiva das classes médias, mas também por membros da mesma classe trabalhadora que não vivem em áreas urbanas identificadas como “favelas”.

Essas diferenciações acontecem também no espaço rural amazônida que, por sua vez, constrói-se a partir de lógicas diferentes, uma vez que os espaços campestres e ribeirinhos se confundem na pintura do horizonte interiorano. Essa caracterização é feita por Nogueira (2021), entendendo que as regiões de várzea são compostas por terras baixas e planas, margeadas pelos principais rios por onde correm água, isto é, inundadas periodicamente por um processo rápido e simultâneo.

Essas enchentes periódicas têm um impacto significativo na vida social e econômica dos residentes. Eles são responsáveis pela erradicação de culturas, animais e residências. Muitas famílias numerosas, por exemplo, são obrigadas a se mudar para terras secas ou residências municipais, onde permanecerão até que a água volte ao nível original. Essa situação ocorre todos os anos, o que faz com que a população rural precise recomeçar repetidamente uma reestruturação de vida.

A concentração da população rural nas áreas de várzea se explica, entre outras razões, pela fertilidade do solo, facilidade de comunicação e transportes constantes. As zonas de terra firme não oferecem essas condições e por isso são pouco habitadas. É importante assinalar que a população rural do estado, especialmente nas áreas de várzea, se distribui de modo rarefeito ao longo das margens dos rios. As vilas, os povoados e outras formas de aglomeração são raros (Nogueira, 2021, p. 15).

Essa dinâmica não para com a pandemia, as águas e as casas continuaram sua lógica, famílias foram afetadas, ao passo que a crise modificava diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Nas várzeas baixas as casas são construídas sobre suportes maciços de madeira, recurso esse utilizado para evitar inundações durante as cheias. No entanto, muitas casas são inundadas anualmente. Este fenômeno afeta o estado de conservação de muitas edificações, pois promove a deterioração de peças construídas com madeira de baixa qualidade (Nogueira, 2021). Isto posto, compreende-se que não há uma relação de igualdade na estrutura socioeconômica amazonense; portanto, quando nos inserimos na lógica do isolamento social e do ensino remoto, os contextos e oportunidades foram subvertidos e necessitavam de uma nova interpretação, conforme proposta neste trabalho.

Ainda dentro dessa concepção, vale salientar que a agricultura serve como principal ocupação econômica para as famílias rurais na Amazônia, particularmente nas áreas de várzea.

As regiões do alto rio e de terra firme, por outro lado, concentram-se mais no extrativismo vegetal e na pesca. As atividades produtivas no nosso ambiente rural são caracterizadas pela utilização de tecnologia básica, pela dependência do trabalho familiar, pela prevalência da agricultura de subsistência e por uma baixa taxa de produtividade. Devido a esses fatores, a renda média mensal das famílias é de aproximadamente um quarto do salário-mínimo, realidade que atinge cerca de 80% dos domicílios e não proporciona condições de vida satisfatórias. Além disso, a dinâmica de compra e venda na região resulta em numerosos mecanismos de exploração que visam os produtores rurais, levando à desvalorização dos seus produtos e ao aumento dos preços dos bens essenciais.

Tomando essas discussões como ponto de análise, propusemos a pesquisa no município de Manacapuru, por ser uma zona interiorana que apresenta as características do fenômeno estudado, acerca das práticas pedagógicas em contexto de pandemia e dá origem ao presente estudo. Situado na região metropolitana de Manaus, fica a aproximadamente 98,8km da capital, acessível pela rodovia AM-070 (GOOGLE MAPS, 2021). De acordo com o censo de 2010 realizado pelo IBGE, a população de Manacapuru foi registrada em 85.141 moradores. No entanto, projeções do órgão estimam que a população tenha crescido para 101.883 habitantes em 2021. A taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos, informada no censo de 2010 do IBGE, ficou em impressionantes 92,3%, outrossim apresenta matrícula de 5.419 alunos no Ensino Médio, ainda de acordo com os dados coletados. Além disso, estimativas recentes de 2020 indicam a presença de 141 escolas primárias e 14 escolas secundárias e 22 escolas estaduais no município (Brasil, 2024).

As raízes de sua história remontam aos tempos antigos, quando a tribo Muras, povo indígena, habitava a área. O reconhecimento oficial como cidade se deu através da lei nº 1.639, de julho de 1932, publicada na revista *Anisto Rubim do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas*. Semelhante a muitas outras cidades da região amazônica, uma expansão significativa ocorreu a partir da década de 1960, resultando no desenvolvimento de áreas urbanas distintas com qualidades próprias e únicas, assim esse crescimento facilitou a interligação e proximidade de diversas comunidades e regiões.

No entanto, face à rápida expansão urbana, o desenvolvimento de infraestruturas revelou-se um desafio, uma vez que o ritmo de crescimento superou as expectativas. Isto levou ao surgimento de vulnerabilidades socioeconômicas que, por sua vez, dificultaram o progresso do município. Ainda relacionado ao processo de povoamento do município, os primeiros imigrantes que ocuparam Manacapuru eram nordestinos, atraídos para a área em busca de

oportunidades de emprego na indústria extrativa da borracha, durante a segunda metade do século XIX, além de portugueses, judeus e sírio-libaneses. Esses imigrantes desempenharam um papel significativo no setor comercial local (Oliveira, 2020).

Posto isso, para a descrição das escolas que foram selecionadas para a pesquisa, iniciamos as localizadas na *sede*, local onde se encontra a administração municipal, correspondente à Prefeitura e câmara dos vereadores do município. A primeira é a Escola Estadual José Mota, instituição de ensino de educação básica que compreende as etapas de formação de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA - Educação para Jovens e Adultos, com 960 alunos matriculados, localizada no bairro Liberdade, com 11.101 habitantes, segundo o último censo realizado e, de acordo com a Secretaria Municipal de Saúde, foi a região com a maior incidência de covid-19 no município.

A Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré, que funciona na modalidade de ensino regular, com atuação somente na etapa de Ensino Médio, com 1.318 alunos matriculados, fica localizada no bairro Centro, com 5.870 habitantes, o terceiro maior bairro com incidência de covid-19.

Figura 1 - Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré



Fonte: Facebook/Nossa Senhora de Nazaré

A escola André Vidal de Araújo, que possui 656 alunos matriculados, funciona na modalidade de ensino regular, atuando nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizada no bairro Aparecida, com 5.141 habitantes, de acordo com a SEMSA-Manacapuru, bairro com a 7ª maior incidência de covid-19.

Figura 2 - Escola Estadual André Vidal de Araújo



Fonte: blogandrevidal2

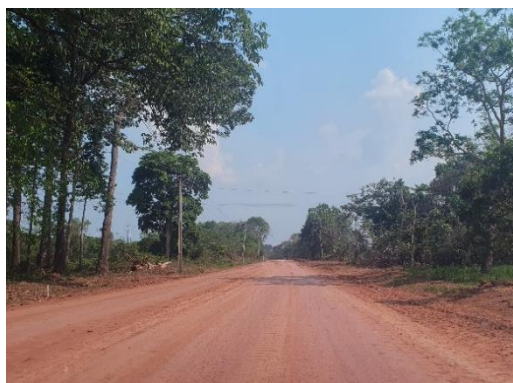
Quanto a escola Mário Silva D’Almeida, possui 249 alunos matriculados, atua como escola de ensino regular e EJA nas modalidades Ensino Médio e Anos Finais, e fica localizada na Colônia Bela Vista, zona rural do município de Manacapuru. O transporte rodoviário é o meio mais comum dos alunos se deslocarem até a escola, ou seja, é possível chegar em meia-hora, a depender das condições situacionais, tendo em vista que a estrada é de terra batida; no entanto, a escola recebe ainda alunos vindos de zonas ribeirinhas que rodeiam a comunidade, com transporte exclusivamente feito pelo meio fluvial.

Figura 3 - Escola Estadual Mário Silva D’Almeida



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 - Estrada para acesso à escola Mário D’Almeida



Fonte: Acervo pessoal.

Por fim, a escola Eurico Gaspar Dutra, com 157 alunos matriculados, de ensino regular e EJA, com atuação no Ensino Fundamental e Médio e Anos Finais, que se localiza na Vila do Campinas do Norte, há duas horas do município de Manacapuru, em transporte exclusivamente fluvial e recebe alunos da comunidade e áreas ribeirinhas. Ambas as escolas foram enquadradas como zona rural, identificada como 4ª posição na lista de região com maior incidência de covid-19 no município, divulgada pela SEMSA-Manacapuru.

Figura 5 - Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 - Porto da comunidade de Campinas



Fonte: acerto pessoal

Outros dados que reforçam as problemáticas abordadas, versam sobre as disposições dessas escolas enquanto contextos vulneráveis de ensino relacionado à prática pedagógica com o intermédio das tecnologias, exclusivamente na modalidade proposta durante o período emergencial de aulas não presenciais. Apresentando as seguintes informações:

Tabela 4 – Qtd. de alunos com computadores no Ensino Médio

Escola	Nenhum	Um	Dois ou mais
Escola Estadual André Vidal de Araújo	64%	26%	10%
Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	52%	32%	16%
Escola Estadual Mário Silva D’Almeida	74%	15%	11%
Escola Estadual José Mota	71%	23%	6%
Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra	-	-	-

Fonte: SAEB-INPE, 2019.

Tabela 5 – Alunos sem rede Wi-Fi em casa

Escola	Porcentagem
Escola Estadual André Vidal de Araújo	32%
Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	47%
Escola Estadual Mário Silva D’Almeida	19%
Escola Estadual José Mota	26%
Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra	-

Fonte: SAEB-INPE, 2019.

Estes dados reforçam a ideia de disfunção social e os impactos que as realidades socioeconômicas podem ter na exigência de um ensino remoto, cuja aplicabilidade depende de meios digitais. Ao passo que as escolas ficam em regiões onde a infraestrutura está mais presente, os alunos possuem condições de acesso à internet facilitada; em contrapartida, as escolas situadas na zona rural e até mesmo em contexto periféricos, possuem menor possibilidade de contato com as tecnologias digitais. Ainda assim vale destacar a falta de informação sobre a E. E. Eurico Gaspar Dutra que, apesar de não ter dados levantados pelo SAEB, nos relatos dos professores foi possível constatar que a comunidade não dispõe de sinal telefônico e de internet adequados, muitas vezes presentes apenas em setores públicos.

Assim, para evidenciar esses fatores abordados e analisados pela pesquisa, evidenciaremos as falas dos professores acerca de suas experiências sobre o período de isolamento social e o regime especial de aulas não presenciais. Corroborando com as disposições, problemáticas e discussões feitas ao longo da pesquisa, identificando os impactos da educação executada e vivenciada durante o período de crise do coronavírus, marcando-o historicamente.

3.2 A ressignificação do docente amazônida

Na construção do pensamento acerca dos impactos da pandemia e enveredando pela lógica dialética de estruturação do pensamento, compreendendo os âmbitos macro e micro do fenômeno, e usando da análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 42) como forma interpretativa das falas dos professores, é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para isso, utilizamos dessa vertente de análise para dar direcionamento a construção da interpretação do fenômeno dos impactos da pandemia na prática pedagógica na educação básica do município de Manacapuru. Com isso, partimos da pré-análise, quando foram identificados os sujeitos da pesquisa, a constituição do *corpus*, formado por docentes que lecionaram durante a pandemia de Covid-19, subsequente a preparação do instrumento de pesquisa consonante aos objetivos da pesquisa e as possibilidades de diálogo.

Assim, partimos para o segundo campo, da exploração do Material e a fundamentação das unidades de contexto, ou seja, a definição dos eixos temáticos, tidos aqui na compreensão das experiências dos docentes caracterizados ao longo da pesquisa a partir de três categorias, a saber: Acessibilidade, Didática e Formação pedagógica, por acreditarmos que seria a melhor forma de caracterização dos sujeitos em relação com a problemática levantada. O tratamento e inferência dos resultados, analisados por meio de interpretação e categorização dos dados dispostos e descritos nas seções subsequentes foi a próxima etapa.

3.2.1 Prática pedagógica acessível no ensino pandêmico

Para referendar a compreensão proposta no presente estudo e atingir os objetivos de identificar como se deram as práticas pedagógicas em contexto pandêmico, além de identificar os impactos provenientes dele, iniciamos a pesquisa a partir do seguinte questionamento: Quais mudanças ocorreram a partir da implementação do ensino remoto na sua prática pedagógica?

Entendendo que essa pergunta foi fundamental para o processo de memorização e, conseqüentemente, pensar sobre as práticas desenvolvidas, além de atender ao objetivo principal da pesquisa, obtivemos respostas que tangem diversos fatores e mostraremos

integralmente seus resultados, com abordagens distintas acerca do entendimento sobre a forma como a práxis, bem como a vida docente foi ressignificada com o atravessamento da crise supracitada. Dos dezoito professores participantes da pesquisa, levantamos os seguintes relatos:

Resiliência: A implementação do ensino na prática pedagógica durante o período pandêmico, eu realmente tive que me reinventar. A diretora entrou em contato comigo e a primeira coisa que ela falou comigo foi para criar grupos de WhatsApp e ser o mais breve possível pra passar o conteúdo de Língua Inglesa. O que aconteceu foi que o primeiro passo que fizemos foi criar um grupo de WhatsApp e no período criar um horário de tempo onde eu entrava e começava a ministrar a minha aula. Mas percebi que eram muitos poucos alunos que acessavam o WhatsApp, muito pouco. Como é um contexto muito grande, os alunos moravam na zona urbana, periférica, outros moravam em regiões distantes da escola. Tudo isso foi possível ser realizado, mas com poucos alunos. Foi realizado também uma grande quantidade de trabalho. Era um momento de reflexão, um momento em que tínhamos que nos reinventar e procurar o caminho mais possível para atingir nossos objetivos.

Entre os aspectos direcionados pelo professor, vemos que houve cobrança por intervenções práticas e da execução do trabalho em contexto pandêmico. Além disso, evidenciase um tema bem recorrente, a falta de interesse e pouca participação dos alunos, em detrimento de um ensino já perpassado por adversidades e emergências.

Desafio: A gente nunca tinha trabalhado com o ensino remoto. Durante a pandemia, foi a nossa primeira experiência com o ensino remoto. Nós optamos por trabalhar com o aplicativo WhatsApp porque ele é mais acessível para os nossos alunos. Nós poderíamos trabalhar com outros modelos, mas não teríamos o mesmo alcance. Claro que nós nunca tínhamos trabalhado com um modelo remoto, nada de tecnologia, junto às nossas aulas, que a gente trabalha cotidianamente. Foi a primeira vez, e a primeira experiência. E a gente teve que fazer, não foi uma escolha, era o que nós tínhamos e foi o que nós fizemos.

Como reforço ao exposto por Resiliência, Desafio indica que tudo foi um processo muito novo, e que as práticas executadas em contexto de crise, se deu por uma necessidade, explicando, por vezes, alguns dos impactos no ensino e na aprendizagem, partindo do prisma docente. E esse conjunto de experiências, vai de encontro à vertente freiriana, que propõe o papel de compromisso social do trabalhador partindo da perspectiva de integração e relação entre sujeito e sociedade, sob um prisma crítico de sua condição para, assim, exercer um papel ativo de mudança social, pois “Todas essas características das relações que o homem trava com e na sua realidade fazem dessas relações algo consequente. [...] não se esgota na mera passividade.”, ou seja, é fundamental que o indivíduo seja consciente de seu meio para propor

educação, “Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura.”, para tanto, pode modificar a si e à sociedade (FREIRE, 2020, p. 36).

Superação: Foi meio drástica, porque nós não esperávamos naquele momento da história. E nós fomos pegos de surpresa. E, apesar do estado já ter uma certa experiência com o ensino tecnológico, foi um pouco difícil porque naquele tempo eu não tinha muito contato com a informática. De manusear as coisas, criar, produzir. Mas nós fomos nós adaptando, inserindo algumas práticas, pesquisando na Internet. E aí nós conseguimos fazer o nosso trabalho pedagógico, de certa maneira, satisfatório. Com o uso da tecnologia, mais pelo WhatsApp.

A professora indica um horizonte de valorização da pesquisa individualizada, que faz parte das capacidades do professor na contemporaneidade, fundamentada por Mizukami (2002), que relacionam-se à medida que o profissional se constitui em sua formação, sob os aspectos de continuidade formativa, da pesquisa e adaptabilidade por meio do desenvolvimento da autonomia. A interação entre família e professor também é um apontamento comum no cenário de aulas remotas. A presença dos responsáveis se tornou fator crucial para o desenvolvimento e acompanhamento do conteúdo programático, ou seja, as relações sociais e interpessoais tornaram-se, ainda mais, fator de diferença de condições de aprendizagem e, consequentemente, ensino.

Complexidade: Foi um trabalho exacerbado. No presencial tem um horário pra entrar e sair, no máximo tem que fazer uma correção de prova, de trabalho. E na época da pandemia foi diferente porque nós passamos a criar grupos no WhatsApp. Aí por conta disso não tinha hora, as vezes 10, 11h da noite tinha mensagem dos pais querendo saber sobre as atividades passadas. Os alunos e os pais não compreendem e aí você tem que explicar pros pais também. Isso acaba quebrando a rotina, tem o estresse, a gente acaba acumulando muita coisa. Tinha os afazeres domésticos e isso acaba se confundindo com o trabalho.

A pouca abrangência de alunos aparece nos diálogos, apontando para lacunas de defasagem no alcance dos alunos e, consequentemente as disparidades de acesso à aprendizagem e isso era constatado, em muito, pela falta de retorno das atividades propostas e ausência de interação entre professor e aluno. Mantiveram-se algumas lógicas de ensino, mas que não se sustentaram devido ao ensino remoto não seguir a mesma dinâmica do ensino regular, tanto em questões de cronograma, quanto aos conteúdos programáticos.

Resistência: Foi muito difícil. Eu não alcançava todos os alunos, era uma minoria. Geralmente aquele aluno que tinha acesso à internet, ao celular, que dava pra acompanhar. Esse conseguiu acompanhar e muitos desses entravam em um horário só, só pra pegar uma atividade, pra pegar o que eu tinha passado lá. Mas muitas vezes eles não ficavam direto, para as outras aulas. Porque no remoto, a gente planejava a aula inteira, assim como se fosse um tempo com eles. Só que a gente não tinha retorno, a gente ficava falando sozinha no WhatsApp. Quando eu dava aula no WhatsApp, eu usei outras plataformas também, além do WhatsApp. Usei o Google meet, usava Word pra fazer texto, pra que eles mandassem o texto deles. Mas eu não alcançava todos os alunos, justamente porque nem todos tinham acesso à internet.

O processo colaborativo também foi fator crucial para que se desse o desenvolvimento da prática pedagógica durante o ensino remoto, uma vez que, de acordo com os relatos, considerando o contexto emergencial, os direcionamentos foram superficiais e não havia capacitação para atuação, além da pesquisa, a troca de informações entre professores fez parte da construção e reorganização do ensino, em período de aulas não presenciais.

Com isso, infere-se que a necessidade de adaptar-se ao novo contexto de ensino, exigiu que os professores funções de adaptação e compreensão de sua participação no processo educacional emergente da crise. Acerca dessa condição Freire (2020, p. 26) entende que:

[...] o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu fazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens.

Desse modo, considerando a realidade pandêmica, o professor precisou se enxergar como agente modificador da realidade educacional, a partir do entendimento que existiam necessidades de atuação docente para que lacunas sociais, como a segurança da garantia educacional, fossem dirimidas, por meio da colaboração, mas também da percepção individualizada, seu papel como agente de modificação social.

Reinvenção: Pra falar a verdade a gente sofreu bastante. Teve o impacto familiar, mudança de trabalho, tecnologia. Então pra mim foi muito grande, até pra eu fazer essas questões, precisei de muita ajuda dos meus colegas, inclusive aquelas questões de chamada, mandar um vídeo. Então nesse ponto aí eu tive que refazer, reorganizar, reaprender. Porque uma coisa é você estar explicando no quadro e outra é você assistir uma aula e depois fazer um resumo e passar pros seus alunos por meio de mídias sociais. Mandar o vídeo da aula, mas sempre tinha o problema da internet. Ou seja, não foi fácil. Eles mandavam pra fazer a dificuldade e nós tínhamos que resolver ou até desenvolver, tirar foto e mandar pra eles passo-a-passo.

Há relatos que indicam que a pandemia e as ações desenvolvidas e oriundas dela em contexto educacional pedagógico, como a reformulação de estratégias de ensino, foram experiências que possibilitaram o trabalho com as tecnologias em grande escala. Apontando para o direcionamento que Mizukami (2002), que trata sobre conceitos de formação docente na perspectiva da construção de sentido por meio das experiências, as vivências, mesmo que, em partes, experimentais e emergenciais, serviram como direcionamento para práticas que podem ser inseridas em contexto regular de ensino.

Guerreira: Primeiro que, no período da pandemia eu usava muito pouco de tecnologia, eu só usava meu celular. Então eu tive que instalar um Wi-Fi em casa, porque eu tinha que trabalhar. Então eu tinha a necessidade. Como é matemática, é muito difícil você gravar vídeo aulas e essas videoaulas, pra não apagar do meu celular, eu fiz um canal no YouTube com os meus alunos. Meus alunos tinham acesso ao meu canal, onde eles mandavam as questões que eles tinham dúvida, nas aulas online, onde eu desenvolvia e mandava pra eles o retorno. Então isso daí continua acontecendo, apesar da pandemia ter passado, eu continuo tendo meu canal, eles continuam mandando questões e eu mando pra eles o retorno. E pra mim não perder o vídeo, eu joga no canal, dando acesso à outros.

Nesse mesmo sentido, considera-se, a partir das entrevistas, que professores utilizaram-se dessas interações com o campo tecnológico para expandir as possibilidades de interação como aluno e, conseqüentemente, aproximar espaços e aumentar os campos de diálogo.

Proteção: Nós começamos a lecionar por meio da distância, os professores passaram por isso, e aprenderam através disso, dos processos. E foi de grande utilidade para todos nós, ensinar através da distância.

A relação de implementação de ensino remoto se deu de formas diferentes tendo em vista o aspecto contextual. Mesmo que o interior já apresente uma dinâmica diferente da capital, as questões díspares se acentuam dentro da cidade de Manacapuru, uma vez que o fator de regionalidade afeta a forma que a prática pedagógica foi desenvolvida durante o ensino remoto, problemática trazida também do período prévio à pandemia. O contexto rural de ensino, obedece uma lógica diferente de interação entre professor, aluno e escola, logo, não pode ser enquadrado em um único formato de ensino, que padronize essa relação com os demais contextos.

Inspiração: A gente teve que se reinventar, porque não podíamos estar na escola. Em outra escola do município eu fazia videoaula e postava no grupo dos alunos, aqui não foi possível por causa do contexto (rural). Aqui tivemos que imprimir apostilas e levar nas casas dos alunos. A dificuldade maior foi que o aluno não tinha acompanhamento,

nem interesse em participar das aulas, os pais também não davam suporte, tanto é que regrediu o conhecimento deles.

Essa regressão do conhecimento emerge como problemática em virtude da interação com os alunos, com a devolutiva de atividades e a própria experiência docente. Evidenciaram-se, também, estratégias de ensino que consideraram a compatibilidade e flexibilidade para melhor adaptação aos ambientes de ensino e aprendizagem, que foram as casas desses sujeitos. Aluno e professor foram desafiados a dar continuidade e manutenção à linearidade escolar e tentar dirimir os impactos curriculares e programáticos, nesse sentido que surge a possibilidade de entrega de material impresso.

Rigidez: Implementaram novas tecnologias. Nós conhecemos, mas não estávamos praticando porque aqui na zona rural a internet oscila. Então nós utilizávamos mais recursos didáticos físicos. Mas também usamos o Google Documentos, aí eu mandava as atividades para os alunos por WhatsApp, mas não chegava à todos, e então a escola implementou a utilização de apostilas, entregue para os alunos em casa.

Como relatado, com a entrega de apostilas o ensino se tornou mais viável para as pessoas que não tinham acesso ilimitado à internet. No entanto, junto com isso, emerge a reflexão sobre as condições de trabalho docente, tendo em vista que, em casos, o professor teve que se deslocar até essas regiões para fazer a entrega de apostilas, em meio à uma crise sanitária, do vírus Covid-19.

Saudade: Houve uma quebra de metodologia e estratégia. E nós tivemos que nos adaptar ao novo. Foi difícil porque nós estamos acostumados a estar em sala de aula, e durante esse período nós trabalhamos a aula remota. Nós aqui na escola adotamos o sistema de apostila elaborada de acordo com sua disciplina, entregues na casa dos alunos, pelo gestor ou por nós mesmos. Pra mim não foi nada produtivo, numa escala de 0 a 10, eu daria nota 6.

Além da entrega de materiais, em determinadas escolas, utilizaram-se da Busca Ativa Escolar³ para alcance da maior quantidade de alunos possível. O que retorna a reflexão sobre os riscos que algumas estratégias de ensino traziam, mas que pôde ser considerada segundo Peres (2022, p. 24) esse é um método muito eficaz para garantir a presença do aluno na escola, principalmente em contexto pandêmico e pós-pandêmico, entendendo que “favorece o diálogo

³ Busca Ativa Escolar – é uma estratégia que para identificar os estudantes que, por algum motivo, não estão frequentando a escola, no caso do período pandêmico, não estão sendo alcançados pelo Ensino Remoto Emergencial (Novaes e Mendonça, 2021, s/p)

e fortalecimento da rede de proteção no enfrentamento dos motivos que levam meninos e meninas a estar fora da escola ou em risco de abandono”.

Aprendizado: A necessidade da Busca Ativa, pelo fato de não estarmos presencial o acesso ao aluno se tornou mais difícil. E a gente que teve que ir atrás do aluno.

Há também a questão psicológica. A pandemia agravou algumas problemáticas e fez emergir outras, entre esses temas aparece os fatores sentimentais e psicológicos, modificando não apenas o âmbito pessoal, mas o profissional também, uma vez que a pandemia atravessa a prática pedagógica e aproxima, acentuadamente, a escola das casas e torna a execução do trabalho e a vida pessoal, ainda mais, indissociáveis.

Evicineide: Era uma dificuldade muito grande porque a gente não estava acostumado, nem preparado para usar as mídias digitais. A gente tinha dificuldade de falar com os alunos, com as famílias dos alunos. E mesmo por WhatsApp, muitos alunos tinham dificuldade de entregar as atividades. Eu passava a tarde e praticamente a noite toda enviando trabalho. A pandemia afetou tudo, a família, trabalho, mudou tudo. Ninguém estava acostumado a passar tanto tempo dentro de casa. De início foi um impacto grande, por ter que fazer tudo por meio digital, diário digital e etc, mas como todo desafio tem seu lado bom porque nos incentivou a ter maior proximidade com a tecnologia. Mas pra mim é muito melhor estar dentro da sala de aula. Isso quando moravam na cidade, em certos casos moravam na zona rural e isso dificultava ainda mais o acesso. Então nós trabalhávamos dez vezes mais.

Emerge dos diálogos a reflexão acerca de uma dada Cultura Digital⁴ que é tida como padrão, em virtude da sociedade estar cada vez mais globalizada e as tecnologias digitais estarem cada vez mais acessíveis. No entanto, para Gonçalves (2021), essa “cultura” estabelecida não é obedecida nos interiores, onde as dinâmicas das Amazônias, muitas vezes, são construídas sob a ruptura do pensamento hegemônico.

Desafiadora: Tudo foi adaptado, tanto na questão da metodologia quando a acessibilidade porque os alunos não tinham internet pra baixar todo o material. Você fazia uma aula de três minutos, um PDF, tudo mudou. A questão de acesso ao material, do aluno vir a escola pegar os livros. A gente pensa que todo mundo tem acesso porque eles jogam e etc, mas não tem. A maioria dos alunos usa o celular da mãe ou do pai, que passa o dia trabalhando, e só vai pegar no celular a noite, então mudou muito.

⁴ Cultura Digital – é um termo cuja expressão integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (KESKI, 2018, s/p)

O campo didático foi um dos mais afetados. Por vezes, professores relataram a mudança na prática pedagógica, o aumento na carga horária de trabalho, os contatos frequentes e em momentos distintos com os alunos. No entanto, vale ressaltar também que, na busca pela melhor forma de transmissão de conhecimento, o docente precisou criar ou se adaptar a mecanismos novos de ensino, fazendo videoaulas, criando conteúdo específico em mídias digitais, entre outros fatores que modificaram o campo do planejamento didático.

Tentativa: Teve muita dificuldade de acesso à internet. A principal mudança foi no campo do planejamento, porque usei o plano de estudo. Como todas as práticas são presenciais, a mudança principal foi a logística, porque eu produzia essas atividades, mandava para os alunos e depois tinha a devolutiva pra fazer correção. Fazendo tudo isso de forma pessoal, a entrega e recolhimento dessas atividades.

Amor: Foi um grande desafio porque durante a pandemia trabalhamos com as aulas remotas. E as ferramentas que nós trabalhamos estavam de acordo com as possibilidades de trabalho.

A realidade do interior do Amazonas foi um fator crucial no entendimento das disposições que o ensino remoto ofereceu. Tendo em vista que nas possibilidades e estratégias implementadas, compreender as comunidades rurais e ribeirinhas era fundamental. No entanto, por vezes, esses espaços foram invisibilizados e, conseqüentemente, docentes que participaram desse contexto, tiveram que buscar meios de alcançar os alunos. Com isso, vale ressaltar que, em Manacapuru, a realidade escolar é perpassada também pela dinâmica da floresta e dos rios, a temporalidade é fator considerável e os espaços são distintos, compostos também por lagos, furos, matupá, igapó, terra batida, barrancos, entre outros cenários que formam a geografia interiorana amazonense.

Perseverança: Foi uma mudança repentina. Não estava preparada para aquela situação, quando as escolas fecharam não tínhamos o que fazer. No primeiro momento pensou-se que aconteceria pela televisão ou internet, pra quem tivesse acesso. Isso seria mais pra zona urbana, cidade grande. Mas pra nossa zona rural que nem todos tem acesso e o ensino fica dificultado. Aqui se a gente não tiver sinal da parabólica você não tem acesso e internet é raríssimo. Então como se daria uma educação nesse contexto? Então nisso foi pensado metodologias de ensino adaptadas à região, com entregas de material. Trabalhamos o remoto de forma individualizada, com pesquisas próprias e desbravando. Como 99% não tinham acesso à internet, íamos de casa em casa entregar as atividades e apostilas desenvolvidas. E o canal que a SEDUC-AM disponibilizava não pegava na nossa comunidade. O único meio foi a apostila entregue de porta em porta. Mesmo assim foram anos de muita defasagem de ensino.

Assim, acerca dessas realidades assimétricas da sociedade, pomos em xeque a relação entre professor e aluno acontecer permeada tanto pela pandemia, quanto pelas condicionantes

extra curriculares, uma vez que a sala de aula se tornou as casas dos alunos, com isso emergiram as problemáticas de disfunção de oportunidades educacionais, principalmente associado ao fator socioeconômico e de vulnerabilidades sociais. Posto isso, Kaztman (2000, p.7, tradução livre) fundamenta a caracterização de vulnerabilidade social como “a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio para aproveitar-se das oportunidades, disponíveis em distintos âmbitos sócio-econômicos, para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração”, ou seja, torna-se possível inferir que os alunos e professores que não tinham condições de acesso a internet e ao ensino, se encontravam em contextos vulneráveis.

A partir dos excertos, identificamos características singulares e plurais nos impactos da pandemia no contexto pedagógico, especialmente no que tange à acessibilidade. Foi unânime a compreensão de que houve muitos desafios, sendo a falta de internet a principal problemática levantada. Os docentes relataram dificuldades logísticas relacionadas ao fator regional, como a entrega de material impresso e a necessidade de contato individualizado com os alunos, entre outros fatores.

Diante disso, discutimos o contato entre professor e aluno e os fatores de regionalidade, buscando entender: considerando as questões de regionalidade, quais experiências você teve com o acesso dos alunos às suas aulas durante o período de ensino remoto. No levantamento de dados, os trechos que mais se destacaram no que diz respeito ao contato entre professor e aluno se apresentaram como no contado pelo prof. **Resiliência**, que diz:

[...] tive uma grande barreira, por exemplo: a primeira coisa que não tínhamos era o livro didático. Muitos não tinham o livro didático, outros não tinham a apostila, outros não tinham Internet, outros moravam em áreas distantes onde, realmente, eram incomunicáveis. Até antes do período pandêmico os alunos relatavam que moravam muito distante.

Isso se deu em demais contextos de atuação, no entanto, outra nuance que chama atenção aparece no relato da prof^a **Desafio**, que aponta para uma realidade onde

[...] infelizmente a gente tem uma grande quantidade de alunos assim, porque a nossa escola, ela trabalha com um percentual muito grande de alunos da zona rural. Acredito que 40% dos alunos são da zona rural. Como eles moram na zona rural, em muitas partes eles não tem acesso à Internet, a mesma acessibilidade que os alunos da cidade. Então a gente tentou usar de todas as formas possíveis pra trabalhar com eles.

Superação corrobora em sua fala, afirmando que a quantidade de aluno que conseguia atingir com as aulas remotas variava entre 4 e 15 alunos no total. E ainda sobre o contato com os alunos a prof^a **Desafiadora** diz que:

Nós passamos a vivenciar com eles o dia a dia, porque o aluno tem uma programação diferente quando não está na escola. Então ele tinha que ajudar a mãe, o pai, ele aparecia na hora que dava. Tudo isso mudou e eles acabaram trazendo as experiências de vida, fazendo com que aprendêssemos com isso. A gente acabou conhecendo mais o aluno.

Assim, os professores ainda chamaram atenção para as dificuldades que muitas famílias passavam, com perdas de parentes e o emocional fragilizado; além disso, era necessário pensar não apenas a questão geográfica, mas cognitiva também.

Entre as principais discussões observadas, a principal temática abordada esteve em consonância nos relatos, o que relacionava as práticas de ensino atravessadas pelas dificuldades geográficas do espaço amazonense, uma vez que, em muitos casos, as realidades eram distintas, permeadas por fatores extraescolares, como a falta de internet, falta de apoio familiar e como essas problemáticas dificultavam o acesso ao aluno para transmissão do conteúdo programático. Com isso, vale destacar a fala de três professoras:

Amor: Nossos alunos moram praticamente todos longe na nossa escola, moram em comunidades afastadas que precisam pegar canoa para chegar a escola. Com essa situação da pandemia a gente mudou essa lógica. E como lá a dificuldade de internet é uma realidade, nós fazíamos apostilas de acordo com nosso plano de curso, fazíamos atividades para duas ou três semanas e saíamos para as comunidades para entregar de casa em casa as apostilas. Então nós tínhamos que voltar para pegar as atividades e lançar as notas, tudo de *rabeta*.

Saudade: Quando a gente iniciou o ano letivo, nós já tínhamos uma relação com eles de afetividade. E então paramos no mês de março. E essa afetividade com eles foi o que contribuiu para que tivéssemos a possibilidade de trabalhar o ensino durante a pandemia. Então, quando os alunos tinham alguma dificuldade, eles tinham nosso número de telefone e entravam em contato conosco. E nós ficávamos a disposição deles de segunda a sexta.

Em colaboração com esse cenário interiorano escolar, os outros professores levantaram apontamentos pertinentes. **Inspiração** disse que: “Essa escola atende 17 ramais, rio, ribeirão, de difícil acesso, e o contato para levar material era muito complicado, tanto com carro quanto por canoa.”, já **Rigidez** que: “muitos alunos tinham que se deslocar até a comunidade para pegar internet no sábado, e isso acabava afetando minha própria rotina de trabalho.” **Complexidade** complementou entendendo: “Eu considero desigual, porque nós ainda estamos longe de atingir

esse patamar de democratização do acesso à internet. E por conta disso ficou mais difícil”. **Evicineide** afirmou que: “muitos alunos não tinham celular, as casas só tinham uma TV para dividir com toda família, era um celular para 3 ou 4 filhos de séries diferentes”. Desse modo, constrói-se também um paralelo de compreensão de fatores regionais acerca do contexto de implementação do ensino remoto no interior do Amazonas.

Ao passo que as emergências provenientes da crise surgiram, temáticas como a lógica contextual que permeia as ações de professores e alunos, emergiu junto. Entre essas reflexões sobre os atravessamentos que ação docente sofreu estão o compromisso social do professor e acerca da didática, os contextos de vulnerabilidade social e como isso se tornou pauta para o desenvolvimento do ensino, principalmente em contexto amazônico, onde as disposições e relações socioeconômicas e geográficas se dão de forma específica e heterogênea.

Desse modo, partimos da compreensão de Kaztman (2001 *apud* RIBEIRO e VÓVIO 2017, p. 73) para compreender os contextos de vulnerabilidade:

De acordo com Kaztman (2001), o modo como se deu a ocupação do solo urbano nas grandes cidades na América Latina gerou um fenômeno de sobreposições de desigualdades que leva ao distanciamento de populações dos códigos e normas que predominam no restante da cidade, acentuando o isolamento social. Para Kaztman (2001), o isolamento de certos territórios permite menos informações e contatos; há menor nível de eficiência normativa; menor exposição a modelos de diversos papéis sociais; as populações têm vínculos precários com o trabalho e com os serviços, públicos e privados. Assim, parte das populações das grandes cidades se distancia do valor democrático da mobilidade social, tanto em termos reais, no que tange ao deslocamento físico das pessoas, quanto em termos simbólicos, no que concerne às expectativas de melhoria do seu bem-estar social.

E, em busca da identificação de sua abrangência, propusemos o questionamento sobre o percentual de alunos alcançados com as práticas pedagógicas do ensino remoto nos anos de 2020, 2021 e 2022. Desse diálogo, obtivemos os seguintes apontamentos dos participantes totais da pesquisa:

Tabela 6 – Alunos alcançados pelo ensino remoto

Professores	Percentual de alunos alcançados
00	-29%
09	30-40%
05	41-60%
04	61-80%
00	+81%

Fonte: elaboração própria, após análise de dados.

Tendo esse cenário em vista, podemos afirmar inicialmente que a tentativa de dar continuidade à educação se concluiu, considerando que em nenhum dos casos houve relato de que não foi possível realizar aulas em meio ao ensino remoto. Ou seja, como proposta de progressividade e indicação de meio possível para manutenção da educação em período emergencial, foi válida.

Outro apontamento positivo a ser feito versa sobre ainda haver relatos de alcance de alunos com padrões aceitáveis para um contexto de ensino em que a evasão escolar foi um fator extremamente discutido. No entanto, por meio da coleta de dados, identificamos que quatro docentes afirmaram que conseguiram alcançar uma quantidade de alunos que varia entre 61% e 80%, estimativa considerável, compreendendo a crise sanitária vivida.

Em contrapartida, chamamos atenção para o aspecto de inclusão social e tecnológica ocorrer de forma distinta. A acessibilidade se tornou fator crucial, e há relatos que vão de encontro a essa perspectiva, sendo que cinco professores apontaram que conseguiram chegar às casas de 41% a 60% dos alunos. Entre esses casos, podemos destacar as experiências vivenciadas:

Modernidade: *Não atingia todo mundo, porque nem todo mundo tinha telefone ou Internet. Geralmente era um telefone por casa e uma família que tem cinco alunos. Isso se tornou uma dificuldade também, um aparelho pra várias pessoas, vários estudantes, aí eles tinham que dividir. E isso afetou a prática.*

Desafio: *O alcance dos alunos chegou a 50%. Assim, contando com esses que usavam os celulares dos pais, quando eles chegavam do trabalho. Porque a nossa clientela da escola é de baixa renda. E os nossos alunos não são iguais a de um bairro nobre, em que todo mundo tem um iPhone.*

Assim, outro dado que chama atenção é que em nenhum dos casos também foi possível estabelecer uma educação que alcançasse os alunos de forma completa; portanto, questionando-se o fator democrático da educação, em diversos contextos, na qual as oportunidades se deram de forma díspar. Como aparece no relato da prof.^a **Complexidade:**

O que eu posso te falar como uma pessoa que pensa no macro. Na escola eu era, de certa forma, privilegiada. Porque é uma escola que recebe alunos com um padrão de vida melhor, que alguns pais têm condições de comprar celular, internet. A maior parte deles trabalham. Tem um perfil de aluno diferente, de zonas da cidade menos favorecida, que existe uma carência muito grande.

E com maior quantidade de citações pelos docentes, versa sobre o alcance baixo aos alunos, que variam entre 20% e 30%. Alertando para o fator contraproducente de metodologias de ensino que visavam o prosseguimento da educação, mas desconsiderando, por vezes, os possíveis impactos a longo prazo, como o isolamento de conhecimento e rupturas entre classes, sendo que as regiões mais afetadas são tangenciadas pela questão socioeconômica.

Por conseguinte, em decorrência das respostas dos sujeitos e do alcance do objetivo da pesquisa, eles foram questionados: Os métodos de ensino utilizados pelo programa "Aula em Casa" foram condizentes com a realidade social e educacional do Amazonas? Houve garantia de acessibilidade e inclusão? A fim de conhecer a compreensão dos mesmos sobre a principal metodologia de ensino aplicada pelo Governo do Estado para o desenvolvimento da educação em tempos de crise de Covid-19. Assim, identificando, por meio das falas, como os impactos se deram na rotina e disposição do trabalho docente na perspectiva da acessibilidade do programa proposto.

Logo, os principais relatos indicaram que, mesmo que na proposta estivesse a consideração dos espaços e as perspectivas de acessibilidade e inclusão digital, não houve garantia durante sua implementação, com apontamentos direcionados a três principais problemáticas: a espacialidade e a geografia do interior do Amazonas, o fator de acessibilidade que os métodos de ensino dispunham e a falta de internet associada a condicionantes socioeconômicos, bem como as nuances que formam e caracterizam a escola interiorana, tendo em vista os relatos supracitados e os levantados durante este questionamento.

Acerca dos fatores de espacialidade vale destacar a fala da professora **Desafio**, que responde de forma negativa para a garantia de acessibilidade, além de identificar que:

Nossos alunos são de baixa renda e alguns, nem os pais têm celular, na zona rural. [...] Porque também era uma situação que os alunos não tinham vivido e essa realidade da aula virtual pra eles foi uma novidade, e além deles serem de baixa renda, muitos deles tem problemas familiares, alunos que moram com avó, tia, com parentes. São poucos que tem aquela estrutura família bem organizada e isso afeta no ensino, principalmente na pandemia. E eles não tem assistência, cuidado e acompanhamento. E isso é perceptível no aprendizado nesse contexto.

O professor **Modernidade** corroborou:

A realidade de cada família aqui da nossa escola é periférica. É diferente de uma escola do centro, aqui nós estamos numa área periférica, numa comunidade dentro do bairro. Sabe que nessa região tem muito beco, viela, então as condições dos alunos são bem carentes. Então quando tu precisa de tecnologia pra dar aula, tu não tem. Então o processo de ensino acabou sendo excludente. Isso é possível afirmar.

Além destes, há professores que chamaram atenção para o cotidiano ribeirinho, relatando que, em muitos casos, a educação não se deu em virtude da falta de acesso aos alunos das comunidades ribeirinhas, tanto pela falta de internet, quanto pela inacessibilidade às casas de forma presencial, em virtude da geografia amazônica.

Quanto aos fatores de acessibilidade, principalmente no que tange à educação desenvolvida durante o “Aula em Casa”, os docentes entendem que:

Em parte, os materiais foram muito bons, professores também. Só que a outra parte que dificultou foi a questão do acesso à Internet. Era baixo o número de alunos que detinham esse poder aquisitivo de ter celular e Internet. Depois foi oferecido em TV, pela encontro das águas, mas mesmo assim eles não tinham acesso a esse material” (Superação).

Em outras palavras, destacamos que o relato sobre o sinal digital não chegar às casas de Manacapuru foi fator impeditivo para considerar que a aplicabilidade somente era possível por meio de internet. Nesse bojo, **Complexidade** entende que o: “*programa Aula em Casa foi uma ferramenta paliativa, mas as aulas são boas. Eu assisti à algumas aulas. Eu acho que foi uma alternativa que, pra aquele momento serviu bastante, porque foi preferível que eles tivessem o aula em casa do que não ter nenhuma aula*”, mas como contraponto, **Resistência** chama atenção para a falta de acesso às aulas por falta de sinal digital, e complementa:

“A gente tentava compartilhar os links nos grupos de WhatsApp pra eles assistirem a aula, mas nem todos conseguiam abrir a plataforma com a Internet de dados móveis. Ficou difícil. Outra coisa que eu percebi é que o conteúdo passado no Aula em Casa não estava de acordo com a realidade do aluno e muito menos compatível com a série. Conteúdos que eu via compatibilidade. O nível tava bem abaixo no necessário pra os alunos. Não foi algo produtivo. Numa aula de 3º ano estava sendo passado conteúdo do 9º”.

A respeito das condições socioeconômicas, os principais fatores estavam relacionados à falta de acesso à internet e equipamentos necessários para desenvolvimento do ensino remoto, tanto para professores, quanto para aluno, fator que distanciava a educação de sua função planejada para o ensino remoto. Segundo **Guerreira**, o acesso não foi facilitado:

“Até eu, como professora, só tinha a Internet do celular. Eu me obriguei a colocar uma Internet em casa, porque eu precisava de um suporte maior pra atender meus alunos. Então eu acho que eles não pensaram nisso. E no nosso caso, depois de um tempo, eles mandaram um chip, pra gente acessar, mas e os alunos? Porque por mais que o governo tivesse dado um chip pra cada aluno, você sabe que tem locais aqui que não tem Internet, que não pega, é restrito.”

Os demais professores seguiram o pensamento complementar às ideias levantadas supra. Seguindo o entendimento que surgiram muitas lacunas durante o processo de ensino remoto, mas também, em muitos casos, apenas foram desveladas ou reproduzidas de um ensino prévio à pandemia. Fatores de acessibilidade foram emergentes da prática pedagógica presente no contexto pandêmico; no entanto, as disfunções de oportunidades relacionadas ao contexto social, econômico e geográfico, permeiam história da humanidade, ou seja, fatores que podem ser considerados em quaisquer propostas e políticas públicas criadas.

Posto isso, compreendemos, nesse âmbito, que os fatores de acessibilidade levantados pelos professores decorreram de uma proposta de ensino atravessada por um contexto específico. As principais métricas de avaliação versam sobre uma memória emergencial, dissociada, em sua maioria, do contexto prévio à pandemia, principalmente pela falta de acesso tecnológico, de internet, às aulas, fator fortemente associado à problemática socioeconômica de concentração de poder, mas também ligado a práticas que tinham como principal objetivo sanar danos muito maiores para a educação e disponibilizar alternativas metodológicas de aproximação entre ensino e aprendizagem em contexto de crise, mesmo desconsiderando, de acordo com os relatos, fatores de democratização e singularidades de cada espaço escolar e amazônico.

3.2.2 A prática pedagógica permeada pela crise

Com isso, as fundamentações advindas de cenários emergenciais foram tangenciadas por diferentes significados. A forma que a prática pedagógica foi desenvolvida no período e pandemia esteve intermediada por questões extraescolares, extraprofissionais, uma vez que o docente foi levado a se direcionar a horizontes inexplorados, desafiados a transpor sua práxis e pisar em campos desconhecidos para muitos.

De conhecimento geral, as práticas realizadas durante a pandemia não coadunam em um conjunto de metodologias cuja aplicabilidade foi testada, refletida, considerando os diversos contextos amazônidas, mas também se tratou de mecanismos que dirimiram, em muito, possíveis impactos que poderiam ser gerados em âmbito nacional. Dessa forma, propusemos nesse trecho um entendimento de como se deram as didáticas de professores que participaram do regime especial de aulas não presenciais.

Para isso, sugerimos que a fala dos sujeitos iniciasse a partir da seguinte pergunta: Sua rotina de trabalho/carga horária mudou desde o regime especial das aulas não presenciais? Como resultado, tivemos quase unanimidade na resposta de que “sim”, houve mudanças na carga horária de trabalho durante o ensino remoto; no entanto, vale destacar a fala de alguns professores para referendar essa alteração de rotina, uma vez que apontaram para diferentes vertentes nos motivadores que tangenciam a problemática, muitas vezes perpassados por contextos de aplicabilidade distintos. Entre esses cenários citados, podemos apontar trechos que se destacaram durante as falas.

Inicialmente destacamos as falas que apontaram de forma positiva para a mudança de horário de trabalho, quando o professor **Resiliência** disse que: “No período pandêmico mudou sim. Eu tinha o tempo de aula de 45 min, mas quando entrava no grupo de WhatsApp tinham apenas 4 ou 5 alunos interagindo, assistindo a aula de língua inglesa.” O prof.º **Superação**, em consonância com **Modernidade** e **Complexidade**, corroboraram com a ideia de aumento de carga baseado no tempo de contato entre professor e aluno se dar em horários fora do comum:

Apesar de ser remoto, em casa, foi bem difícil porque os horários eram bem cansativos. Nós tínhamos que ficar em contato direto com eles. E até posteriormente ao horário, porque eles enviavam depois pra correção, pra tirar dúvida. Quando eles tinham Internet, às vezes a noite, não tinha horário definido pra eles devido a falta de internet e por morarem na estrada.

Como observado, trata-se de fator que esteve presente em muitos relatos ao longo das entrevistas. Ainda nesse cenário, outro relato caminha no sentido de necessidade de adaptação e pesquisa. Nesse bojo, **Resistência** afirma que:

No ensino remoto, eu acredito que nós trabalhávamos até mais do que no presencial. Até porque nós não estávamos tão adaptados à questão tecnológica. Aí nós tivemos que aprender, pesquisar. Eu pesquisava, tentava ver outras pessoas que pudessem me ajudar com outras ferramentas, que eu pudesse permitir que meus alunos tivessem acesso ao conteúdo. Então eu tive que estudar bastante na época pra poder acompanhar a questão tecnológica. A pandemia veio e nós não estávamos preparados, ninguém quase usava tecnologia na sala de aula. Então foi bem impactante para o professor, ter que aprender muitas coisas, ter que estudar e ter um trabalho muito grande, passar horas na frente do computador, ter que atender aluno, planejar aula e etc. É muito estressante, porque o trabalho ia acumulando, as mensagens. Porque não é a mesma coisa que passar um trabalho no presencial, uma atividade que eu passo para o aluno num dia, você fica acompanhando ele naquela atividade. No remoto tudo é muito rápido, isso sobrecarrega o aluno.

Os professores Reinvenção, Aprendizado, Evicineide, Desafiador, Tentativa e Amor seguiram a mesma linha de pensamento sobre as problemáticas da carga horária. **Reinvenção**

indica que precisava assistir aulas do programa “Aula em Casa” para, posteriormente, lecionar para os alunos seguindo o cronograma estabelecido. **Inspiração** disse: “Tive que fazer praticamente um estúdio pra trabalhar, fazer em um canto isolado da casa porque tinha menino gritando perto de mim e isso atrapalhava explicações e etc. Mas depois de um tempo eu já estava bem acostumada.”. Enquanto **Saudade** chamou atenção para a zona rural e suas nuances, a qual alunos precisavam se deslocar para a vila para ter acesso ao conteúdo e isso se dava apenas aos finais de semana.

Ainda sobre essas alterações, **Guerreira** abordou questões tangenciais ao psicológico docente:

Como nossa rotina é bem difícil, a gente tem que saber separar nosso trabalho da nossa rotina pessoal. Então eu tô fazendo isso há algum tempo porque tive algumas crises de ansiedade e outras coisas aqui na escola. Por isso eu tô evitando algumas coisas. Hoje em dia quando eu chego em casa eu preciso focar na minha família, só as coisas que me dão qualidade de vida, eu não abro mensagens da escola principalmente, só se for algo urgente. Até grupo de WhatsApp eu evito ter, pelo estresse vivido na pandemia.

Em contraponto ao cenário exposto, três professores, **Perseverança**, **Desafio** e **Protetor**, não acharam que a rotina se modificou, pois permaneceram com as mesmas cargas de trabalho. Eles dividiram os tempos para cada professor, o material ficava armazenado para consulta e tentaram manter o padrão das aulas presenciais. Desafio afirma:

Perseverança: *Eu acordava cedo, 7h já estava online, colocava nossos conteúdos e ficávamos esperando os alunos darem o retorno. Muitas vezes eles davam, alguns não. Tínhamos o nosso intervalo. De tarde nós continuávamos, mas às vezes, no final do dia, tinham alunos que mandavam mensagem dizendo que foi o horário que foi possível entrar. Porque a gente tem essa limitação, tem alunos que usam o celular do pai, da mãe e precisam esperar eles chegarem do trabalho.*

No entanto, em contexto diferente, **Perseverança** indicou que a rotina não se alterou devido à região não ter acesso à internet e, por conseguinte, precisavam ficar na escola, mesmo correndo risco, para dar suporte a alunos que necessitassem ou para formular as apostilas a serem entregues para os alunos ribeirinhos. Assim, podemos constatar que não existiu uma única visão acerca dessas questões levantadas, sustentando a ideia de singularidade na compreensão da pandemia como atravessamento da sociedade contemporânea escolar.

Ainda sobre o início da compreensão sobre como se deram as formas de ensino praticadas em contexto pandêmico, indagamos: “Quanto aos métodos de ensino, qual você usou

durante a pandemia?”. À priori, levanta-se aqui as indicações que caminham para a confirmação de que o WhatsApp foi o aplicativo mais utilizado para mediar o ensino remoto, tendo em vista inúmeros fatores apontados pelos professores. Foi a possibilidade mais viável para o compartilhamento de material e informações, pois a maior parte dos sujeitos envolvidos tinha familiaridade com a plataforma, além de ocupar menos espaço de armazenamento de dados.

Superação, Resiliência, Complexidade, Reinvenção, Protetor, Rigidez, Evicineide, Desafiadora e Tentativa sinalizaram positivamente sobre a utilização do WhatsApp como a ferramenta mais utilizada. Relataram que, a partir dele, foi possível enviar materiais em PDFs e vídeos curtos, em casos excepcionais, mas também foi necessária a entrega de material impresso quando necessário, compreendendo os contextos díspares de aprendizagem.

Salienta-se, então, algumas problemáticas e relatos emergentes das falas dos professores, que versam sobre três questões, além de corroborar com as práticas citadas pelos docentes acima: metodologias de ensino; contexto de atuação do professor; e desafios para a execução do ensino remoto no interior do Amazonas.

Acerca do primeiro tema, que atravessa as questões de metodologias de ensino promovidas durante a pandemia, levantamos os relatos do professor **Desafio**:

Nós entregamos material impresso para os alunos que não tinham nenhum tipo de acesso à tecnologia, alunos da zona rural, que não tinham celular. A entrega foi feita na escola.

Nós elaborávamos as atividades e cada professor mandava esse material e a pedagoga juntava esse material e montava a apostila. E também teve o material que o próprio governo mandou, os Manuais. Teve um aprendizado abaixo, mas não foi um ano perdido devido ao ensino remoto. A gente utilizou o WhatsApp, que era o mais fácil e outros aplicativos pra baixar vídeos, pra salvar imagem, fazer figurinha, imagem animada. A gente tentou trabalhar da forma mais simples possível. Usamos também o Google Meet, mas claro que atingimos uma minoria. Tinha o Google Forms também, fizemos questionário. Então alguns desse aplicativos mais acessíveis a gente usou, que eram mais fáceis e simples possível.

Com isso foi possível notar que o fator acessibilidade foi ponto chave para utilização de metodologias de ensino, apesar das tentativas com ferramentas mais adaptadas, na qual as possibilidades eram escassas. Por conseguinte, **Resistência** deu continuidade a esse relato “*Eu usei o WhatsApp porque quando eu usava outras plataformas de interação, como o Classroom, que eu usei algumas vezes, eram pouquíssimos que participavam, porque poucos tinham acesso ao e-mail institucional.*”, já **Guerreira** dialogou conosco no sentido de estabelecer uma prática que se associasse ao ensino regular: “*Foi o PDF, que eu enviava em grupos de WhatsApp que eram formados. Tinha horário certo pra entrar com nossos alunos e era através desse PDF*

que os alunos dialogavam conosco”. No entanto, completou dizendo que tinha casos que não era possível estabelecer contato e acabava mandando fotos ou explicações de forma direcional, ou seja, mesmo com a tentativa de prosseguimento numa perspectiva linear do ensino, a falta de convívio com os meios ou contextos não permitia o livre trabalho proposto.

Em segundo aspecto, identificamos que houve relatos acerca dos contextos de ensino, ou seja, **Inspiração** disse que:

Tive que me adaptar, comprar equipamentos novos, além de ter muita interferência de pessoas da minha casa na minha rotina de trabalho, as vezes era menino gritando, galo cantando. Eu usava bastante o Whatsapp porque era o que tinha de mais acessível. A gente passava apostila enviava, e as vezes quando retornava não estava respondido. O que era muito comum, e contrastava com nosso planejamento. Nós levávamos nas casas mesmo. Já cheguei até alagar⁵ uma vez entregando trabalhos.

Por sua vez, **Modernidade** trouxe também uma perspectiva, afirmando que: *“O Aula em casa, utilizando os áudios do Aula em Casa. Eu pegava o que vinha, copiava e repassava para os alunos.”* Ou seja, são características distintas de ambiente de desenvolvimento do ensino. A partir da transferência da sala de aula para as casas, as oportunidades se tornaram igualmente singulares e díspares.

Por fim, para pensar sobre os desafios para o alcance das práticas pedagógicas em contexto amazônico, como as especificidades foram compreendidas, trazemos o relato de **Saudade**:

Foi o Whatsapp mesmo. Nós elaborávamos a apostila, mas não tinha tanto retorno. O que era possível fazer e mais fácil era o Whatsapp. No meu caso, devido a minha idade, não precisei entregar material impresso, mas aqui na escola tinha uma equipe de professores responsáveis por isso juntamente com o gestor. E aqui essa entrega foi bem difícil, muitas vezes precisaram ir de canoa, seguir ramais. Aqui os ramais tem 3km, 8km, e quando eles chegam lá, ainda atravessavam de barco. Às vezes dia de sábado.

Entende-se que o aprendizado corrobora com a compreensão de que houve um aumento no movimento de Busca Ativa, visitando as casas, mesmo em período de isolamento social.

⁵ O termo “alagar”, utilizado por Inspiração, refere-se à um fenômeno muito comum, e muito perigoso, nos rios da região amazônica: os naufrágios das pequenas e grandes embarcações que navegam pelos interiores. Os moradores das regiões ribeirinhas têm como principais meios de transportes a canoa e as rabetas – pequenas canoas equipadas com um motor que funciona à gasolina, um grande investimento para essas populações devido ao alto custo desses equipamentos. Nas alagações, além dos prejuízos emocionais, não podemos deixar de apontar as perdas materiais e o grande risco à integridade física – perde-se a canoa, o motor rabeta, os celulares, as bolsas e, nos piores casos, perde-se a vida para o afogamento também.

Perseverança e Amor seguem a mesma ideia acerca dessas nuances, uma vez que participam da mesma rotina de ensino regular em zonas ribeirinhas. Elas trazem apontamentos que entendem a educação como forma de democratização e que o ensino em meio à pandemia foi algo pontual para diminuir danos maiores. No entanto, ainda indicam como se deram essas relações no contexto dos rios.

E é nesse contexto que o professor foi desafiado a se resignificar e propor um ensino que, por condições de orientação pedagógica escassa devido ao atravessamento da crise de covid-19, não teve orientações necessárias para atuar em ambiente virtual, uma vez que as atividades escolares foram paralisadas no mês de março de 2020. Situação esta que demandou à estes profissionais um compromisso social para a execução do trabalho docente, que, para Freire (2020, p. 10) está estritamente relacionada ao conhecimento da realidade, que não pode ser um “ato passivo, mas práxis”, necessita de uma ação e reflexão sobre a realidade.

Perseverança: *Foi o material impresso, quase que de forma unânime. Algumas dúvidas apenas que respondíamos por WhatsApp. Esse material foi entregue pessoalmente. Todos os alunos foram alcançados por esses materiais. Quando não encontrávamos, deixávamos na casa de vizinhos. Era entregue por nós professores. Foi difícil porque nós passávamos o dia inteiro, no sol quente, dentro de uma canoa, remando, mas a gente alcançava, mesmo em lugares que eu nunca pensei em chegar. Há relatos de alunos que falavam “Hoje minha mãe foi pro cedo” que é o chamado roçado. Então tudo isso era considerado.*

Amor: *Ela se deu por WhatsApp e entrega de materiais. Usava muito das cartelas apresentadas no programa Aula em Casa para, quando possível, enviar para os alunos, mas quando isso não era possível, íamos de casa em casa entregando as apostilas produzidas, dentro das comunidades, em partes que só chegamos de canoa, onde não tinham acesso a nada de tecnologia, nem mesmo sinal de celular. Então não tinha como aplicar a primeira proposta de ensino sugerida pelo governo, mas quando houve flexibilidade sim, nos adaptamos. Ainda assim, teve uma defasagem muito grande.*

Isso reafirma o pensamento de que a educação interiorana se estabeleceu a partir de compreensões limitadas de seus espaços, uma vez que se limitou a participação de sujeitos no processo de ensino, apartando da sociedade sujeitos e descaracterizando a função primária da educação, que é a garantia de aprendizagem e inserção do indivíduo na sociedade. Isso posto, entendemos a capacidade e a potencialidade das tecnologias atuando na acessibilidade educacional. Logo, vale a reflexão sobre quais contextos de atuação são possíveis e palpáveis para o trabalho e como se dão as disposições de infraestrutura para a aplicação.

Para dar linearidade ao diálogo, perguntamos sobre os tipos de alteração no processo de ensino, se houvesse, e quais caminhos poderiam ser tomados que compreendessem as realidades relatadas. Com isso, deu-se a gênese dos apontamentos que se direcionaram para três campos

principais: a pandemia como unidade de mudança na lógica educacional, identificando apenas alterações na progressão da educação, positiva e negativamente; a necessidade de o professor compreender em seus planos de ensino os conteúdos programáticos em conformidade com os exames nacionais; e o direcionamento dos órgãos responsáveis para a atuação do professor e da escola no período de pandemia.

Em linhas gerais, 13 professores fizeram apontamentos direcionados para a mudança de prática e como isso se deu com a pandemia, como, por exemplo:

Resiliência: *Eu acredito que hoje nós podemos usar essa experiência. Como hoje, criei um grupo de WhatsApp pra ver se o aluno que mora no interior acompanhar o conteúdo, trabalhando a sala de aula invertida. Eu mando o material, ele lê e me dá as informações sobre o conteúdo.*

Desafio, *A gente viu que os alunos que vieram da pandemia, eles tiveram uma regressão muito grande. Uma das respostas a gente teve na avaliação dos resultados. E o trabalho que foi feito. Agora a gente tá na expectativa de saber se o trabalho feito pós pandemia vai surtir algum efeito.*

Ainda sobre essas indicações, os docentes elucidaram questões de cunho didático limitado ao período pedagógico da pandemia, mas com compreensões de que a pandemia modificou os direcionamentos pedagógicos, e que essas foram as experiências que ficaram, *A gente vai inovando e surgindo novos métodos, pra passar conteúdo pra aqueles alunos. Todos são validos e espero que as inovações aconteçam e a gente pode ter uma nova opção se necessário* (Superação).

Outras nuances versaram sobre o conteúdo programático e como se desenvolveu de forma limitada, *Eu não fui orientada a gravar vídeos, eu que busquei. Porque eu mandava áudio pros alunos, sobre uma questão super fácil, os alunos não entendiam.* (Guerreira). **Proteção, Modernidade e Rigidez,** também corroboraram, *O conteúdo vem e a gente sempre tem autonomia de fazer mudanças. De trazer um conteúdo que a gente acha mais importante para frente. Então, teve.* Logo, entende-se que a pandemia marcou o eu docente e fez com que exercitasse, em muito, as características de flexibilidade.

Ademais, **Reinvenção** chamou atenção sobre a necessidade de ter mais reuniões para identificar possíveis colaborações a serem feitas ao ensino interiorano a partir das práticas desenvolvidas. **Saudade,** seguiu o alinhamento de denúncia quando disse que *Trabalhar na zona rural é muito difícil. Foi preciso adaptar muita coisa. O ensino proposto teria êxito se os alunos tivessem internet, mas como não foi possível, tivemos que achar novos caminhos.* Por conseguinte, **Aprendizado, Evicineide, Desafiadora e Amor,** entraram em conformidade para

entender que tinham outros espaços de atuação para educação e outras perspectivas de abordagem pedagógica, mas devido ao contexto de pandemia, era compreensível as lacunas encontradas:

Sempre tem mais, nunca é o suficiente. Sei que tudo que estava disponível para ser usado durante a pandemia foi feito, mas sempre tem algo a mais para ser acrescentado (Desafiadora). Poderia ter sido mais eficaz, mas pela situação que nós enfrentamos, de estar todo mundo com medo, não foi possível ser feito. Eu fiquei duas semanas acamada, sem sair de casa. Poderia ter melhorado sim, mas infelizmente esse meio não foi viável e tivemos que nos adaptar sempre que possível, muitas vezes fora do que estava predeterminado (Amor).

Notamos, em segunda instância, a preocupação com as aplicações de exames nacionais de avaliação e vestibulares. **Resistência** entende que as adaptações foram necessárias, e complementou:

Às vezes tem que ver uma metodologia que chame o aluno pra trabalhar com livros, leitura, documentário, curta-metragem. Eu gosto de relacionar a tecnologia com as artes, literatura. Eu sempre tento trabalhar assim, tentando inovar, colocar novas práticas. Pra ver se eles se aproximam mais da literatura. Porque só trabalhar os conteúdos dos vestibulares, questões objetivas, eles não tem tanto interesse. Então tem que ver novas estratégias.

Posto isso, tem-se a compreensão da adaptabilidade a partir dos contextos de ensino ressignificados, uma vez que a pandemia surgiu, o deslocamento dos alunos para as casas tornou o acompanhamento dificultado e, conseqüentemente, exigiu um esforço maior do docente.

Inspiração disse que *O conteúdo programático a gente tem que cumprir, mas também o aprendizado precisa partir do aluno. E durante aquele período a gente trabalhou muito simulado, aplicava, pensando em como esse aluno chegaria em um vestibular, exames nacionais e etc.* Isso mostra que, mesmo em contexto pandêmico, fatores prévios a pandemia, a linearidade de ensino baseada na formação do aluno para a inserção na sociedade, foram seguidos. A necessidade e abordagem de conteúdos relacionados aos exames nacionais ainda foram pautas para desenvolvimento da educação e esteve presente tanto nas exigências do planejamento escolar, quanto no programa de execução de aulas em casa.

E na análise das respostas que versam sobre a relação entre órgãos responsáveis pela educação e a prática docente, **Tentativa** indicou que:

Eu acho que poderia ter um feedback maior, entre as coordenadorias e a escola. Por exemplo, a particularidade que um colégio A tem é diferente que o colégio B pode ter. Então eu acho que seria melhor se a coordenadoria tratasse os colégios de forma individual, com as dificuldades que cada uma enfrenta. Essa padronização de recomendação é um ponto negativo, porque quando você padroniza a educação, por mais que faça parte do mesmo município, mesmo assim haveria particularidades diferenciadas de cada um.

Desse modo, torna-se fundamento a ideia de compreender os espaços singularizados para propor uma educação mais democrática e equitativa, a partir de uma prática pedagógica mais exequível. Nesse bojo, **Perseverança** ainda corrobora e sugere que seria necessário pensar em estratégias de acompanhamento dos estudantes, uma vez que o esforço hercúleo para levar o conteúdo não era compatível com a devolutiva, haja vista que girava em torno dos 20% o retorno das atividades.

Por fim, algumas questões que compreendem a aplicabilidade da educação e questões de ordem institucional e compreensão social da educação moderna foram levantadas.

Complexidade: *Eu acho que a gente precisa se preparar pra tudo. Eu acredito que a escola não está conseguindo atender nem ao velho, nem ao novo. São muitas coisas chegando e a gente não tem conseguido dar conta. Eu estudo e leio Baumam, que fala da modernidade líquida, ele fala desse momento de mudança e ele vai de encontro com o que Morin fala que não estamos conseguindo dar conta disso, é muita demanda, é uma educação atualmente, que a gente vê que perdeu o sentido pra algumas famílias. A educação do passado, não é que ela seja a que conseguiu dar conta ou a que funcionava. É que hoje nós pessoas diferentes, com cabeças diferentes, múltiplas identidades. E a gente não pode pensar que a educação não funciona por uma coisa só, são uma série de fatores que caminham para isso. Qualidade, quantidade, tudo. Essas problemáticas sociais se acentuaram com a pandemia. Na verdade eu acho que ela veio pra dar uma sacudida numa realidade que estava ali posta, há muito tempo. Trouxe ensinamentos para algumas pessoas, como empatia.*

Esse entendimento corrobora com a ideia da sociedade contemporânea e as novas disposições que as relações de poder e comunicação se estabelecem. A pandemia apontou para um horizonte de novas relações de interação entre sujeito e profissional com os setores sociais, trazendo emergentes problemáticas de discussão e principalmente, identificando lacunas que podem ser dirimidas com a proposição de uma educação mais compatível com as singularidades e a consideração da heterogeneidade dos espaços que compõem a escola amazônica.

A partir das discussões acerca dos níveis de aprendizagem, tendo em vista um horizonte pós-pandêmico e a diminuição das fissuras abertas ou reforçadas pela pandemia, sabendo também, segundo os dados do Saeb já postos sobre a regressão em 80% quanto a aprendizagem executada pré-pandemia, dialogamos no sentido de entender como, na perspectiva dos

professores, essa avaliação se deu. Assim, perguntamos: “Em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos, voltando-nos ao período de aulas online, você percebe regressão, progressão ou permanência? E o que contribuiu para isso?”.

Obtivemos um levantamento que indicou que, dos 18 sujeitos colaboradores com a pesquisa, 16 apontaram que houve regressão. Além disso, 2 entenderam que o ensino permaneceu, não sofreu alteração quanto aos níveis de aprendizagem, e nenhum docente constatou o avanço durante a promoção do ensino remoto em contexto de crise *pandemiológica*.

Prioritariamente vale destacar os professores **Modernidade** e **Aprendizado**, que indicaram a inalteração do ensino após as disposições ocorridas durante o regime especial de aulas não presenciais, e isso se deu porque: *Tudo depende do aluno, se ele tem o interesse. Tanto o ensino mediado, quanto o presencial, o aluno é a questão principal, do esforço do aluno que vai ter sucesso ou não (Modernidade)*.

Com isso, as principais vertentes de respostas que percebemos, apontaram fatores sobre esses motivadores de uma percepção de regressão e estiveram nas falas dos professores **Superação**, que apontou para o apoio familiar como fator colaborativo para essa realidade, *“Sabemos que só estudar em casa não supre a necessidade. Precisa ter uma relação entre o espaço escolar e o ambiente familiar. Muitos ficaram ociosos e não tiveram acompanhamento dos pais pra fazer atividades. Então por isso todos tiveram um regresso.”*. Já **Complexidade** expôs que o nível de aprendizagem prévio a pandemia não era suficiente, *“Houve déficit, com certeza. Não teve como a gente manter o nível de ensino na pandemia. Então tem déficit alto. E nós ainda não estamos sentindo mais porque o nível nosso aqui é baixo e a gente acaba se contentando com o que tem.”*. **Amor** denunciou que *“A gente poderia ter feito melhor, mas infelizmente não foi possível. Alguns desistiram, outros pediram transferência, mas da nossa parte foi feito de tudo.”*, ou seja, a evasão também foi um fator muito presente no ensino remoto.

Fator que chama atenção também é procedente da compreensão da defasagem do ensino, como **Guerreira** indica: *“Quando a gente retornou, em turma de segundo ano, eu tive que trabalhar conteúdo de 1o e 2o ano. Então há uma defasagem de conteúdos que eu preciso abrir parênteses e explicar. Porque eles não conseguiram aprender nesse período”*.

Outro apontamento que corrobora com essa problemática é o de **Resistência**; no entanto, versa sobre as marcas do ensino remoto:

O ritmo da pandemia perdura até hoje. Acho que vamos passar um tempo ainda pra sanar essas lacunas deixadas. Porque os alunos não estão no ritmo, não participam tanto, é muita falta. Então eu acho que a pandemia deu uma desbalanceada no interesse dos alunos pelo estudo. Regrediu e ainda não conseguimos superar.

Resiliência, Rigidez, Reinvenção, Desafio, Evicineide, Desafiadora, Tentativa e Perseverança, seguiram as mesmas ideias sobre a regressão do ensino. Emergente dos diálogos, uma problemática se destacou como uma vertente do campo digital presente em contexto de ensino, em que houve regressão na aprendizagem. Isto é, **Protetor** disse que:

Você sabe que a tecnologia veio melhorar nosso modo de aprender, mas na nossa região amazônica é complicada. A tecnologia veio melhorar nosso meio de pesquisa, mas se essa tecnologia for mal utilizada, pode nos levar para outros caminhos. O mundo virtual é muito amplo.

Ao passo que o docente tem a compreensão das tecnologias como fator de progresso das capacidades das metodologias de educação, melhor entende que o campo virtual é vasto e possibilita espaços que, por vezes, não garante a segurança de seus usuários, fator muito debatido na inserção das tecnologias em contexto escolar.

Inspiração e Saudade fizeram indicações que dialogam com um conceito de cultura escolar, que se alterou após a relação dos alunos em ambiente virtual, utilizando desse entendimento como fator colaborativo para a regressão. Isto é, segundo eles, do nível de aprendizagem escolar em contexto pandêmico, **Inspiração** esclarece que: “*Hoje em dia, nós passamos textos e eles não sabem interpretar, escrever também, coisas básicas. Acho que cultura escolar foi modificada*”.

Já Saudade:

Pra você ter uma ideia, até hoje nós ainda temos resultados disso. Os alunos se acomodaram, estão desfocados. Em uma sala, de 100%, 30% estão prestando atenção. Nessa pandemia, acho que não teve uma família que não teve uma perda. Então eles voltaram muito destruídos. Isso, eu pude perceber em um projeto que tenho de escrita literária de produção de poesias, e muitos alunos escrevem bastante sobre a pandemia e sobre as perdas que tiveram nela. Parece que houve uma modificação na forma do aluno perceber a escola.

Nesse contexto de falas, é possível dialogar sobre as ressignificações que as tecnologias digitais tiveram em ambiente e metodologia educacional praticada durante a pandemia, tendo em vista o conceito de Cultura Escolar compreendido por Vinão Frago (1995, p. 68-69) como:

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar, que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interatuar com os companheiros e com os membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de

discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana.

Logo, é possível estabelecer a reflexão de que a reestruturação da dinâmica de ensino durante a pandemia fez com que a linearidade fosse rompida e desse lugar a uma nova forma de pensar a educação, mesmo em contexto de crise. Conforme as falas dos sujeitos da pesquisa, foi possível constatar que houve uma modificação no modo de interação em aluno, professor e sala de aula.

E o docente é fundamental nesse processo, pois, ainda segundo Frago (2004, p. 76), os professores constituem “[...] o elemento-chave tanto nos processos de reforma, inovação e mudança, como na configuração da cultura escolar, ou seja, das práticas e diretrizes que governam de fato a organização escolar e o ensino na sala de aula.”

Portanto, pensar no desenvolvimento da prática docente no período pós-pandêmico exige um olhar singularizado, que contemple questões de cunho informacional e formativo, para que esse sujeito consiga dialogar com os contextos de ensino e as ressignificações emergentes de uma educação temporalizada.

Considerando o redirecionamento que a educação sofreu durante a pandemia, compreende-se que a progressão do ensino se deu em espaços distintos e a execução da didática foi atravessada pelos contextos em que os professores foram inseridos: casas, salas, quartos, cozinhas, escritórios, no melhor dos casos; mas também canoas, rios, igapós, estradas de terra.

Dessa maneira, propusemos a reflexão: a zona da cidade em que você mora foi um fator determinante para a sua prática pedagógica durante o ensino remoto? Assim, surgiu um entendimento geral de que sim, os contextos de ensino influenciaram as práticas pedagógicas. No entanto, o que cabe analisar aqui versa sobre os impactos dessas problemáticas abordadas nesse lecionar.

Seguindo essa lógica, apontamos alguns relatos que caminham para uma perspectiva em que essas ressignificações não representaram muita influência, apesar da resposta afirmativa para o questionamento. **Guerreira** disse que: *“Pra mim não influenciou muito não. A maior dificuldade foi alcançar nossos alunos. Mas acho que não foi culpa dos alunos, os pais também deveriam estar mais presentes. Eles foram embora, pra se resguardar, mas muitos não acompanharam”*. E **Modernidade**: *“Sim, teve mais oportunidade por conta da facilidade de morar na zona urbana. Mas como a aula era feita dependia também de como os alunos recebiam. Era uma situação particular”*. Essas falas indicam que a principal preocupação e impeditivo com a dinâmica da pandemia era como o aluno buscava o conhecimento.

Complexidade afirmou que *“Pra mim foi um ponto positivo. Eu tinha acesso à Internet, Wi-fi. Acho que posso dizer que eu era privilegiada. Não posso dizer pelos colegas da zona rural. É uma coisa que mostra muita discrepância”*. **Evicineide** em conjunto com Reinvenção, disse que: *“Eu moro na zona urbana da cidade, então não tive muitas dificuldades relacionadas à internet, quando precisava usar.”*. Isso posto, demonstrou uma consciência do todo, por entender que as condições de ensino foram diferentes, analisando a problemática numa perspectiva macro.

Ainda em consonância com essa lógica de pensamento, mas identificando temáticas de acesso à internet e iniciando um pensamento sobre fatores emergentes da transposição da sala de aula, temos a professora **Desafiadora** que, em concordância com Protetor e Saudade, afirmou: *“Morar na zona urbana me beneficiou, mas ainda assim tinha muito problema com internet. Principalmente para os alunos. Porque essa questão de interior interfere, tem muito aluno que é de comunidade”*.

Seguindo o assunto sobre alunos e como as zonas da cidade de Manacapuru possuem lógicas distintas, logo as oportunidades de acesso à recursos tecnológicos são diferentes, temos os seguintes relatos:

Resiliência: *Nossos alunos geralmente, a maior parte moram aqui na redondeza. Então eu acredito que foi determinante, mas a qualidade do ensino oscilou, principalmente porque os alunos não tinham as mesmas condições, tanto econômicas, quanto familiares. Foi algo muito delicado, que não afetou somente a parte financeira, mas mental também, a parte social e psicológica.*

Resistência *“O fator moradia dificultava. Tem áreas em Manacapuru que a Internet é péssima. Temos também um percentual de alunos que moram na estrada, isso dificultava porque eles não tinham acesso à internet. O sinal é muito ruim em algumas zonas mais afastadas do centro da cidade. O fator geográfico contribuiu pra esse resultado negativo.*

Em outras palavras, é coerente entender que o fator socioeconômico e da espacialidade foi uma barreira que se ergueu durante a pandemia para o exercício profissional docente, não apenas de um prisma unilateral, pois, no conteúdo levantado, percebe-se a fundamental importância da presença do aluno para que houvesse a relação entre ensino e aprendizagem.

Partindo para um outro ponto de análise, percebemos uma identificação muito mais presente acerca dos fatores rurais e ribeirinhos nas falas dos sujeitos da pesquisa, evidenciando uma necessária reflexão sobre as disfunções ou rupturas na progressão comum do ensino proposto de forma ampla ou generalizada. **Superação** estabeleceu o pensamento de que:

Se eu tivesse em outro ambiente, se fosse o rural, apesar de ter tecnologia, não há cobertura pra todo Amazonas. Então eu acredito que seria pior, porque não teria o acesso, seria ruim, precário ou nem existiria. Então morar na zona urbana deu uma certa vantagem em relação a outros ambientes.

Logo, entende-se que a dinâmica de ensino em zonas mais afastadas e rurais da cidade enfrentavam problemáticas diferentes e, nesse sentido, **Tentativa** propõe:

Como nós tínhamos público de zonas rurais, havia possibilidade de parte da verba destinada para o uso de aplicativos, ser destinada para alunos desses locais terem condições de acesso ao ensino, para atender o público que não dispõe de internet, identificando como seria aplicado o material físico, como ele chegaria até as casas, até os alunos. Saber quais escolas teriam necessidade de usar impressora e etc.

Inspiração, Rigidez e Perseverança seguiram uma compreensão que corrobora com o supracitado. Em um prisma de imersão nessa lógica do ensino remoto em contexto rural temos os relatos de **Aprendizado** e **Amor**. O primeiro diz que:

Morar na zona rural gerou uma dificuldade, mas não ao ponto de me deixar travado. Eu busquei meus objetivos, para lecionar. Eu moro na zona rural, mas já pode ser considerada uma zona de expansão urbana, então apresenta algumas dificuldades diferentes de locais que não possuem infraestrutura, locomoção e etc.

A segunda descreveu que: “*Eu ficava uma semana na sede, duas semanas na comunidade do Campinas. O método foi esse para eu conseguir trabalhar. O que era necessário de ajuda, nós precisávamos estar lá juntamente com o gestor. Eu trabalhava aqui e aplicava lá, conforme a necessidade*”. Essas narrativas indicam como se deram algumas das barreiras emergentes da crise de covid-19 na prática pedagógica no interior do Amazonas, especificamente no município de Manacapuru, e obedeceu um conceito que perpassa uma racionalidade que compreende diversos espaços, com suas nuances e singularidades.

Destarte, vale destacar de forma conclusiva a esse pensamento, a fala de **Desafio**, cuja narrativa revelou:

Eu tive que ficar com a minha mãe durante a pandemia, porque ela é idosa e precisava que alguém cuidasse dela. Infelizmente durante a pandemia eu contrai covid na escola e acabei passando pra ela também, mas conseguimos passar por isso. E a casa não era adequada pra eu dar essas aulas. Eu tinha meu cantinho, pra eu parar e tentar me sentir na minha sala de aula, era algo psicológico também.

Esse relato indica muitas realidades, ou seja, de contrariedades que perpassaram a perspectiva profissional e subjetiva do docente durante o ensino remoto, o convívio constante com o risco de suas obrigações, tanto familiares quanto técnicas, e exigiu flexibilidade e resiliência na proposição da prática pedagógica.

Seguindo para outra nuance acerca da identificação dos impactos da pandemia na prática pedagógica, perguntamos: “Precisou comprar novos equipamentos para lecionar na pandemia? Compartilha dispositivos eletrônicos com outros membros da família? Isso afetou o trabalho docente?”. Durante o ensino remoto, o movimento conhecido como autocusteio de equipamentos pelos professores se tornou uma pauta comum, tendo em vista que a implementação das metodologias emergenciais dependia quase exclusivamente do uso de equipamentos eletrônicos, como notebooks, computadores e celulares, além de necessitar de uma conexão adequada para atender às proposições implementadas.

Com isso, essa problemática, que já existia em um contexto prévio à pandemia, foi reforçada. Nas falas dos professores, destacaram-se os seguintes tópicos: falta de apoio governamental para a prática docente; falta de infraestrutura na região para acessar internet compatível com as necessidades emergentes; custeamento próprio de equipamentos pedagógicos; e a necessidade de compartilhamento de material pedagógico.

Inicialmente, levantamos as narrativas que apontaram para as problemáticas citadas, principalmente no que tange às realidades dos sujeitos e como a didática foi afetada nesse processo. Com relação às necessidades de instalação e compra de materiais/equipamentos tecnológicos digitais pedagógicos, os relatos indicaram que a instalação de *Wi-Fi*, bem como o pagamento mensal da assinatura, a compra de notebook e dispositivo móvel foram os principais fatores para o aumento dos custos com o ensino remoto. Além disso, embora com menor frequência, foi mencionada a aquisição de *setup* apropriado para aulas online, como *ring light*, entre outros.

Como aparece nas falas:

Superação: “Eu tive que adquirir um novo celular, porque o meu não era daqueles smartphones. Então eu tive que comprar um, com mais capacidade de armazenamento. Eu recebi muito material em mídia.

Inspiração: [...] tive que colocar Internet Wi-fi em casa. Naquele período não tinha internet como tem hoje. Hoje em dia a fibra ótica está mais acessível. Eu moro aqui na vila, e tive que fazer o esforço grande para comprar esses equipamentos, computador e internet.”; e **Aprendizado:** [...] meu Notebook foi comprado durante a pandemia, e a internet que eu tinha em casa não comportava, então precisei comprar plano de pacote de dados de operadora. Hoje em dia que a fibra ótica chegou na região onde moro.

Perseverança, Reinvenção, Guerreira, Rigidez, Saudade, Evicineide, Desafiadora e **Desafio** seguiram o mesmo padrão de relatos apresentados pelos professores citados. Outrossim, **Amor**, historiciza que *“Tive que comprar um novo notebook para mim. Os professores fizeram uma cooperação para colocar internet na escola, porque nós pesquisávamos muito”*, chamando atenção para a necessidade de intervenção docente em aspectos que ultrapassam sua função, para assim, haver possibilidades circunstanciais de ensino.

Outros indicativos sobre a mesma temática, mas que relatam questões de ordem logística e de falta de incentivo por parte da administração pública. **Resistência e Complexidade**, advogaram a esse respeito dizendo:

Nesse período nós não tivemos de nenhum tipo de apoio. A única coisa que teve bem antes da pandemia, foi a entrega dos kits com chip pra usarmos internet, mas que não é de boa qualidade. Nós nos endividamos. Tive que comprar computador novo, tive que investir em microfone, montar uma sala específica em casa, comprar aparelhos, investir em tecnologia, pra poder ter um retorno. Não tivemos nem formação, quanto mais equipamento que nós ajudasse a enfrentar esse período difícil (Resistência).

Além do exposto supra, há a declaração: *“Tivemos que nos manter. O Wi-Fi era pago por mim, o notebook foi comprado. Então assim, não fomos municiados. Nós tivemos que pagar nossa internet”*; por conseguinte, identificamos um afastamento na proposta de ensino da realidade posta durante a pandemia no sentido de proporcionar condições necessárias para o ensino.

Acerca do compartilhamento de materiais, **Resiliência** trouxe o relato:

Essa parte do material pedagógico, das ferramentas do professor, principalmente o notebook, eu partilhei com o meu filho que não tinha e precisava pra assistir às aulas. Eu tive que comprar outro notebook porque o outro era velho, então eu tive que ir sacrificar o salário pra comprar outro. Então isso impactou na minha parte financeira sim. A gente teve que se endividar pra dar continuidade a essa parte educacional.

Isso demonstra que além do que já foi posto sobre as barreiras na sistemática do ensino remoto, há fatores de ordem intrafamiliar, que não somente aconteceu no âmbito discente, pois o empréstimo de materiais e, consequentemente a falta destes, foi uma realidade do docente também.

Outra dinâmica que surgiu dos dados coletados se deu pelo conflito de ideias acerca do papel do professor e do financiamento pedagógico, inicialmente citamos o sujeito **Modernidade**, indicando que não precisou comprar nenhum equipamento e isso não foi fator impeditivo ou uma problemática. Já **Protetor**, posicionou-se nesse pensamento, afirmando que:

Na realidade, essa experiência já vem no meu caminhar. Eu sempre adquiri coisas para meu trabalho sem o custeio da escola. Entendo que para um ensino ser satisfatório e eficaz, muitas vezes nós não podemos depender só da escola. Eu comprei material sim durante a pandemia, mas acredito que foi nosso dever.

Em contraponto a essa ideia **Tentativa**, denunciou:

Durante a pandemia eu precisei colocar internet em casa, que era muito caro na época. Precisei colocar para poder atender às necessidades. Eu também não usava linha anteriormente, mas quando a internet do chip caía, eu precisava de uma instável e precisei comprar um plano para o celular também. É uma dificuldade e até uma imoralidade da administração pública. Porque como você sabe, quando a administração contrata o servidor, ela contrata o serviço, não o material para execução da tarefa. Só que por falta de conhecimento de algumas pessoas, acham que usar seu material próprio para a educação é fazer o correto.

Essas narrativas denotam um conflito na perspectiva de atuação docente e como estes se veem no cenário profissional, enquanto docentes e sujeitos, como percebem as políticas públicas de incentivo, entre outras coisas que compõem o construto docente.

Dado os diálogos conclusivos na obtenção de dados para subsidiar as discussões emergentes da pesquisa, em últimas instâncias, a fim de vislumbrar horizontes, perguntamos: “Quais os impactos, ou contribuições, a dinâmica do ensino remoto pode trazer para o cotidiano escolar?”, na expectativa de atender aos objetivos da pesquisa e iniciar uma dinâmica de reflexão sobre o que pode ser repensado na proposição de uma educação pós-pandêmica e, consequentemente, contribuir para pensar em como diminuir lacunas no sistema educacional, não apenas as emergentes, mas as reforçadas também.

Isso posto, entre as narrativas dos professores, foi possível compreender, de forma ampla, que as vivências tidas em contexto pandêmico mudaram a lógica da educação em muitos âmbitos e isso levou o docente a inserir novas fórmulas de ensino à sua prática pedagógica, mudando modos de interação não apenas com as tecnologias educacionais, mas com o próprio aluno, com a sala de aula e a forma de buscar conhecimento.

Apesar de existir essa compreensão unânime de que a pandemia ressignificou processos, setores sociais e sujeitos, algumas respostas obtidas nas entrevistas enveredaram para dois caminhos diferentes. Ao passo que um se relaciona com uma perspectiva mais entusiasta e otimista acerca dos meios digitais e sua aplicabilidade, outros pensamentos versam sobre uma dada preocupação com as formas e necessidades que, tanto a prática quanto a aprendizagem, possuem.

Logo, vale destacar que, em consonância com a primeira vertente apontada supra, os professores **Inspiração, Modernidade, Superação, Reinvenção e Evicineide**, em conformidade, advogaram sobre essa perspectiva de aplicabilidade das práticas no ensino regular, respondendo de forma positiva para as possíveis mudanças e como isso pode ser inserido no cotidiano escolar.

Desafio, trouxe esse entendimento a partir da fala:

[...] hoje em dia a gente tem a possibilidade de ter contato com eles, mas nada impede que a gente possa ter, em paralelo, esse contato mediado, pro aluno que não foi pra aula, mas tem acesso ao conteúdo e etc. É uma facilidade, um vídeo que não passa na aula, pode ser posto no grupo. Eu acho que dá pra gente trabalhar em conjunto e pode facilitar muito. Porque os alunos tem uma facilidade muito grande de usar essas tecnologias. Talvez seja até mais fácil pra eles, ter uma atividade pronta, do que copiar do quadro e etc, pode ser que acelere o processo pra alguns. Acha tornando mais dinâmico. Claro que, olhando pela realidade da escola, a gente não vai atingir 100%, mas dá pra alcançar uma parcela boa. Porque essa escola, em específico, é diferenciada, é periférica, tem uma demanda muito grande de alunos da zona rural. E o trabalho que fazemos aqui é de formiguinha, que não resolve do dia pra noite. Ainda é muito presente a busca, resgate, visita pra trazer os alunos de volta.

Esse pensamento se complementa e ganha aspectos metodológicos nas falas de **Resiliência**:

Eu acredito que hoje nós podemos usar essa experiência. Como hoje, criei um grupo de WhatsApp pra ver se o aluno que mora no interior acompanhar o conteúdo, trabalhando a sala de aula invertida. Eu mando o material, ele lê e me dá as informações sobre o conteúdo. Então eu acredito que esse período pandêmico nos chamou pra reflexão, sobre a vida, a educação. Alguma coisa nos ensinou a pandemia. Refletir mais, ser mais social, se entregar mais, entender mais o aluno. Essa parte humana, se colocar no lugar do aluno. Empatia, resiliência. Toda essa parte a gente trouxe para os nossos momentos hoje. Desse período pandêmico foi possível tirar algo bom. A aula remota com os alunos, mandando material, vídeo, pesquisa e etc. Parece que isso já ficou internalizado em nós, aqui na escola.

Nesse caso, o professor já se encontra em um contexto de aplicação das metodologias de ensino com as quais teve contato durante o ensino remoto, adaptando-se à realidade escolar e aproximando espaços de ensino por meio das tecnologias.

Ainda sobre algumas formas de aplicabilidade que foram citadas, aspectos aparecem na fala de **Resistência**:

Avaliações, eu deixei de usar mais o papel pra fazer prova. A maioria é no Google drive, pra fazer na plataforma. Como eu aprendi a usar, eu achei mais prático, porque as notas já saem automaticamente. Isso facilitou muito meu trabalho. Tanto o meu, quanto dos alunos, que eles recebiam na hora. Isso afeta a dinâmica da escola.

Logo tem-se duas problemáticas levantadas, colaboração para um ecossistema mais orgânico de educação, bem como a alteração no ritmo de trabalho a partir da colaboração das tecnologias.

Em contraponto a essa lógica, por mais que o pensamento assinala de forma positiva que a pandemia teve muitos impactos na prática docente, outros professores propõem seu prisma a partir de uma avaliação que tange a preocupação sobre como isso afetaria a sala de aula e a educação como um todo. **Amor, Protetor, Perseverança, Saudade e Aprendizado**, colaboram com o exposto; no entanto, vale destacar outras indagações trazidas.

Complexidade: *Eu acredito que tem grande potencial. Quando a Internet foi pensada, foi pra ajudar as pessoas. Nós temos 24 milhões de crianças já usando Internet. No Brasil ela é aberta e veicula qualquer tipo de informação, até mesmo as não apropriadas. Então essa criança tem acesso à milhares de coisas, as redes sociais vêm mudando comportamentos das pessoas. Ela muda até mesmo o comportamento dentro da sala de aula.*

Tentativa: *Eu vejo que depende do aparato que se tem para conseguir êxito. O ensino presencial é fundamental e importante. Ele pode, em partes, em um dia da semana ser online, desde que se tenha equipamento e sistema suficiente para que o aluno esteja se sentindo em ambiente escolar e consiga estudar de forma remota.*

Guerreira: *Eu continuo trabalhando com meu canal. Tenho trabalhado menos devido à carga horária de 60h. Mas, na medida do possível, sinto necessidade de ajustar algumas coisas. Mas eu tento evitar ou equilibrar essa relação, porque muitas vezes o celular atrapalha a sala de aula. Além disso tem o contraponto de que ninguém tem a possibilidade de usar dessa ferramentas num vestibular, então é melhor que eles se acostumem a fazer algo mais direcional.*

Esses professores mostram problemáticas que perpassam questões de ordem técnico-metodológica e de segurança de informações no ambiente escolar, principalmente pela internet se tratar de um campo vasto de informações e espaços. Além disso, propõem formas mais adequadas para implementação ou colaboração entre educação e tecnologias digitais.

Outras indagações emergentes das falas contextualizam-se nas preocupações com a situacionalidade e ambientes de ensino, cujas tecnologias emergem como facilitadoras, além de possibilitar aproximação de espaços e sujeitos.

Rigidez: [...] como você sabe bem, a gente está em uma zona rural. E nossa estrada, muitas vezes, tem difícil acesso. Então acontece de está chovendo muito e o aluno não poder vir. Então a gente já manda pelo WhatsApp e ele já não perde o conteúdo do dia. Numa outra oportunidade ele traz as questões feitas para dar continuidade no assunto.

Desafiadora: À vivência dos alunos. Eu acho que foi a principal contribuição. A gente vê a realidade do aluno, sabermos a história dele. Aproximou mais o professor do aluno e dos familiares também, porque foi um período que tivemos muito mais contato com eles. Eu acho que as tecnologias podem ser inseridas no cotidiano escolar, mas com os recursos adequados com infraestrutura melhor. Porque se você tem 15 computadores e sua sala tem 45, não é compatível.

Esses relatos demonstram nuances que permeiam o ensino e que foram realidades prévias à pandemia na tentativa de aplicabilidade das tecnologias no ensino regular.

3.2.3 Formação em contexto emergencial e emergente

É fato que a pandemia reordenou diversos setores e compreensões acerca do desenvolvimento da prática social comum. Sabe-se que os contextos de atuação dos indivíduos se modificaram e exigiram de todos uma nova abordagem dos padrões de interação entre sujeito e objeto, em qualquer âmbito da sociedade. A partir dessas novas formas de pensar essas relações, buscamos compreender como se deram as experiências de docentes e como isso possibilitou ou permitiu que esses sujeitos adquirissem novos conhecimentos.

Tendo em vista que a formação do professor se dá de forma continuada, não apenas em contextos acadêmicos, mas também pelas experiências advindas do ambiente pedagógico, que marcam a rotina e constroem o profissional, com o afastamento do ensino regular na escola e a transferência para o modo de ensino remoto, compreendemos que muitos docentes foram direcionados a contextos de ensino que não estavam na sua prática comum, sugerindo que não havia obrigatoriedade do conhecimento de metodologias de ensino que abarcassem mídias digitais ou o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica.

Partindo desse pressuposto, buscamos identificar como a pandemia, emergindo como cenário para a mudança no ensino regular, impactou as práticas dos docentes que participaram dessa sucessão de acontecimentos e como isso modificou sua prática pedagógica ou como se

deram os conhecimentos adquiridos, se adquiridos, para o desenvolvimento e progressão da educação em contexto de regime especial de aulas não presenciais.

Desse modo, propusemos a entrevista na direção da reflexão supracitada. O primeiro questionamento foi: "Recebeu direcionamentos pedagógicos da escola para atuar no ambiente virtual? Quais ações foram tomadas e como elas impactaram o desenvolvimento pedagógico?"

Tabela 7 – Professores que recebeu, direcionamento pedagógico

Sim	07
Insuficiente	02
Não	09

Fonte: elaboração própria, após análise de dados.

Esse levantamento não se deu de forma objetiva ou quantitativa, mas foi um indicativo de como se deram os processos de orientação de professores para atuação em ambiente virtual. Respondendo de forma positiva para o questionamento proposto, tivemos 07 professores, entre eles vale destacar a fala do prof.^o **Resiliência**, afirmando que:

Em grande parte o ensino foi a distância, depois reunimos aqui na escola por uma semana no auditório da escola, usando máscara, álcool em gel. As coordenadas foram dadas pra continuar o ensino. Então a escola sim, ela fez um papel importante, de integrar os professores que estavam distantes, não somente no ensino secular, na parte pedagógica, mas psicológica também. [...] E a escola teve um papel importante nisso. Tanto diretor, quanto pedagogo e grupo docente.

Ou seja, a escola surge como um dos principais alicerces para continuidade da educação e do suporte para professores, não apenas no âmbito didático, mas no suporte psicológico. A esse respeito, o relato da professora **Rigidez** é: “Sim. Eram enviados links, com orientações pra gente saber como deveríamos baixar e utilizar alguns aplicativos, orientando o acesso e como colocar as atividades lá”. **Superação** disse que, além de receber orientação da escola, teve contato no período prévio a pandemia com um curso de letramento digital e isso aproximou os espaços de sala de aula e campo virtual. Os professores **Reinvenção**, **Proteção** e **Perseverança**, foram os demais que sinalizaram positivamente.

Enquanto aos discentes que responderam positivamente, mas apresentaram insatisfação ou consideraram insuficiente, levantamos dois principais tópicos. A prof.^a **Tentativa** chamou atenção para as nuances apresentadas pelo ambiente que seriam desenvolvidas essas metodologias de ensino, por se tratar de uma escola de zona rural, e relatou que “Como nós sabíamos das dificuldades do local com internet e etc., compreendemos que

*seria mais eficaz a utilização de material impresso”, ou seja, mesmo com as orientações para atuação, foi compreendido que elas não estavam adaptadas ao contexto de ensino interiorano. Já **Inspiração** relatou que a princípio não tiveram orientação pedagógica, mas com o tempo foi oferecido “[...] uma formação sobre o Google Forms, mas não foi diretamente sobre o Forms, foi sobre as ferramentas disponibilizadas pelo google, mas eu me interessei mais por esse”. Com isso, entendemos a potencialidade de adaptação das propostas de ensino, na tentativa de sanar o máximo de lacunas oriundas da crise de coronavírus, pois o caminho se faz na caminhada.*

Por fim, temos os professores que sinalizaram de forma negativa para essa categoria de análise. Os outros 9 professores que relataram não ter orientação para atuação em ambiente pedagógico, apontaram para as problemáticas que versam sobre fatores de adaptabilidade, como trouxe **Amor**, na fala: *“A gente foi aprendendo aos poucos. Fomos nos adaptando conforme os problemas foram aparecendo a gente ia tentando resolver.”*. **Saudade** dialogou na mesma direção quando entende que:

[...] eu tentei estabelecer inicialmente uma rotina comum de trabalho, mas depois percebemos as dificuldades dos alunos e passamos a trabalhar em horários que se adaptassem a rotina do aluno. Nós fomos nos adaptando na caminhada, pesquisando, perguntando dos colegas, compartilhando conhecimento.

Percebe-se então que o processo de aproximação com a realidade do aluno gerou uma maior adaptação do ensino em contexto emergencial. Nesse bojo, **Aprendizado**, em conformidade com **Modernidade**, trouxe o aspecto da urgência na mudança de metodologia de ensino e como isso afetou na prática pedagógica, acontecendo de forma abrupta; além disso, apontou para a questão da falta de familiaridade com os meios tecnológicos:

A mudança foi muito rápida. Na pandemia só fomos jogados nesse mundo digital sem saber como agir, como deveríamos atuar. Eu tenho 33 anos de sala de aula, mas nunca me interessei pela utilização de tecnologias. Então pra mim foi um choque. Eu sofri muito para aprender, porque a gente não teve um acompanhamento nem orientação.

E um terceiro aspecto que surge versa sobre a importância da pesquisa como principal alternativa para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nesse ambiente, uma vez que foi necessário que se aprendesse as formas emergentes de trabalho. Nesse cenário, **Resistência**, disse: *“O professor teve que dar o jeito dele, como sempre. Tendo que buscar*

meios, plataformas, pessoas que expliquem. O professor pesquisou. Porque realmente, da instituição, não veio nenhuma formação nesse sentido.”.

Além do fator de pesquisa, notou-se que o compartilhamento de informação também esteve muito presente no cotidiano dos docentes, nessa rotina do trabalho remoto. **Guerreira**, indica que buscou apoio para criar um projeto para trabalhar com as ferramentas tecnológicas e transmitir esse conhecimento para os demais professores, “[...] *senti a necessidade de fazer um projeto de pesquisa pela FAPEAM [...]. Enviei o projeto e consegui 3 bolsas pra alunos e fomos pesquisar ferramentas utilizadas na escola no período da pandemia pra fazer um tutorial de como utilizá-las, como entrar nessa classe virtual.* **Desafio** também trouxe essa realidade ao relatar que para conseguir executar sua proposta de ensino precisou de muito apoio dos colegas discentes e finalizou: “*conseguimos aprender, todo mundo junto*”.

Torna-se possível, então, entender que as condições de ensino não se deram de forma igual, seja devido a fatores de regionalidade, seja por condições socioeconômicas ou por falta de direcionamento; logo, identifica-se que a pesquisa e fatores de adaptabilidade surgiram como principais alternativas para lecionar, promovendo uma necessária exigência de pesquisa e autoformação para dar continuidade na docência.

Entendendo que a formação pedagógica se trata de uma construção e o conhecimento prévio à pandemia, apreende-se que poderia ser um fator de aproximação de espaços, tendo em vista fatores de familiaridade com possíveis metodologias de ensino fossem possíveis; assim sendo, questionamos se: “Antes da pandemia de Covid-19 você já havia utilizado a metodologia de ensino online para lecionar? De que forma? Por quanto tempo?”.

Portanto, entre os professores que sinalizaram negativamente para essa questão, dois relatos emergem trazendo problemáticas importantes.

Desafio:*[...] foi a primeira vez que eu fiz uma figurinha, pra postar no grupo de WhatsApp. Eu fiz atividades que eu nunca tinha feito [...] Foi um aprendizado pra eles e pra mim, porque eu tive que aprender a como fazer a figura e mostrar como eu queria que eles fizessem. Eu tive que reaprender também, por vídeos. Então pra mim foi aprendizado porque tive que replanejar tudo isso de novo. [...] Às vezes não era possível passar um slide porque era muito pesado. Tínhamos que pegar algo menos pesado e trabalhar com isso. E esses meninos ensinaram muita coisa pra gente também.*

Resiliência caminha para um entendimento distinto, de incompatibilidade com a linearidade da sociedade, afirmando que “*essa experiência surgiu pelo momento crítico que estava passando a humanidade. A preocupação foi tão grande que a gente pensou que iria*

parar definitivamente. Mas o governo também buscou a sua parte que lhe cabia. Mas ele também não estava preparado nesse momento pandêmico.”, ou seja, compreende que a sociedade não estava estruturada suficientemente, em muitas esferas, para lidar com uma emergência nessa escala.

Em contraponto a essas respostas, para trazer apontamentos afirmativos acerca do contato com as tecnologias prévios à pandemia, podemos identificar algumas falas que carregam experiências distintas. Duas principais questões emergiram, que versam sobre o contato na pós-graduação e o trabalho com tecnologias em sala de aula, seja por necessidade geográfica, seja por iniciativa individual. No primeiro caso, **Aprendizado** diz que,

A minha pós-graduação foi totalmente em EaD, online e minhas atividades eram todas enviadas pelo próprio sistema. Essa foi minha única experiência com a tecnologia em contexto de aula antes da pandemia. Mas mesmo assim, isso me ajudou a iniciar um processo de familiaridade com o ensino remoto.

Logo, entende-se que mesmo que não direcionada para o ensino remoto, as experiências com metodologias de Ensino à Distância direcionaram a gênese da docência em contexto remoto.

A segunda problemática se deu pelo contato com as tecnologias durante a prática docente, e vale destacar a experiência da prof.^a **Complexidade:**

Eu sou estudante da área das tecnologias desde 2010. Foi o meu primeiro projeto na escola e ele foi voltado pra essa prática. Na época eu estudava a internet como ferramenta pedagógica, porque me chamava atenção que os alunos saíam da escola na merenda pra ir numa Lan house jogar. Aquilo me deu curiosidade e eu passei a frequentar a Lan house pra saber o que eles faziam lá. A partir daí eu criei um blog com o nome "educar é a nossa meta" onde eu colocava pra eles o conteúdo e lá eles comentavam e eu comecei a me familiarizar com isso. Eu tô fazendo essa contexto pra te falar que, pra mim, não foi difícil lidar. Com exceção dessa questão do "não acesso", mas fora isso foi tranquilo. Procurar material, colocar no WhatsApp, colocar no Power Point, não foi difícil devido essa experiência que eu fui buscar tempos atrás.

Logo, nota-se esse contato prévio à pandemia atuando com alicerce e mostrando a necessidade do desenvolvimento de capacitação e formação continuada, para que docentes possam adaptar-se aos contextos de ensino que exigem a execução do trabalho de forma especificada, pois a pandemia foi uma das emergentes problemáticas presentes na sociedade.

Inspiração, Rigidez e Amor, apontaram na mesma direção na perspectiva da docência, a primeira afirmou que:

Antes da pandemia eu fiz um curso de graduação em EaD, além de ser professora de curso tecnológico em outra instituição. Isso me fez até ensinar alguns colegas no período de pandemia, por ser uma das professoras que tinha mais familiaridade com as tecnologias. Isso aconteceu bastante, essa troca de informações para aprendermos.

A segunda,

Eu fui tutora do curso de multimeios didáticos que houve aqui em Manacapuru em parceria com ABE. Fiz Letramento Digital. Além disso fui professora por muito tempo de informática. Isso me ajudou bastante nesse período, a me adaptar de forma mais rápida às necessidades do ensino remoto e como ele foi desenvolvido.

A terceira relata,

Eu dou aula no tecnológico e antes da pandemia nós já tínhamos recebido instruções de como direcionar cartela e outros métodos condizentes com essa realidade. Isso nos ajudou a ter um direcionamento melhor sobre o que fazer na pandemia. De uma certa forma eu já tinha contato com essa tecnologia que se associou ao da pandemia.

Ou seja, a relação entre conhecimento nesse âmbito se deu, em muito, fruto de uma educação desenvolvida previamente a pandemia, elucidando a necessidade trabalho no campo das tecnologias no cotidiano da formação pedagógica.

Os relatos que dialogam com os objetivos da pesquisa versam não apenas na apresentação das respostas, mas na compreensão de como o contato prévio com a tecnologia afetou as execuções de práticas desenvolvidas durante o contexto abordado na pesquisa. Assim, vale destacar que **Reinvenção, Guerreira e Protetor** indicaram não ter tido contato com nenhum tipo de tecnologia relacionada ao ensino, apenas aquelas presentes no cotidiano, mas que não estavam relacionadas ao contexto educacional.

Por outro lado, Saudade, **Desafiadora, Tentativa, Perseverança, Evicineide, Resistência, Modernidade e Superação** afirmaram, de forma sintética, que “sim”, tiveram contato, seja por formação continuada oferecida pela escola, seja por meio da utilização como alunos em cursos à distância, servindo, em grande parte, como ponto de partida para a compreensão do ensino emergencial.

A fim de sabermos como se deu o conteúdo programático das aulas remotas e como isso perpassou o planejamento do professor, para então identificar a forma como esse docente foi integrado na equação do desenvolvimento do conhecimento, perguntamos: a prática docente

executada durante o isolamento social esteve relacionada com o ensino lecionado previamente à pandemia? De que forma?

Vale salientar que, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a educação durante a pandemia sofreu regressão, indicando que os avanços obtidos previamente ao período remoto foram praticamente eliminados, com a taxa de redução de aprendizagem chegando a 80%. Nesse contexto, buscamos entender se o ensino remoto se relacionou com a prática anterior de ensino regular e comum.

Com isso, o diálogo estabelecido a partir do direcionamento supracitado, bem como da pergunta proposta, seguiram uma dinâmica de respostas que indicam primeiramente o prosseguimento do conteúdo programático, como afirmam **Modernidade, Rigidez e Guerreira**, acompanharam o cronograma estipulado e não fizeram nenhuma alteração, apenas no âmbito metodológico. Ainda sobre essa ideia, **Amor** corroborou dizendo que: *“Foi alterada apenas a forma que chegou até o aluno, mas seguimos o plano que foi estipulado desde o começo do ano letivo.”*. **Reinvenção** completou: *“Eram os mesmos conteúdos. Se manteve. Inclusive um lado bom que eu percebi, é que as vídeoaulas do Aula em Casa eram muito boas. Essa parte foi um lado bom. Pra mim eu gostei muito, eu aprendi muito com elas também. Formas de explicação, os aparatos, experiência”*.

Como tema emergente também, aparece a ruptura com a prática docente, a feitura de uma nova forma de ensino, como surge nas palavras de **Resiliência e Protetor**, quando o primeiro entende que *“não foi condizente, não andou em paralelo, não foi uma sequência, o estudo online, aula em casa, estudo remoto, o estudo secular. Se perdeu muita informação. Pra mim ensino emergencial foi um auxílio pra educação, pra poder salvar o ano letivo.”* e o segundo chamou atenção para a ruptura no sentido de que devido as condições de aprendizagem não foi possível dar continuidade a rotina comum de ensino.

Por fim, foram citadas as questões de adaptações necessárias para dirimir as lacunas provenientes da crise. **Superação**, *“De certa forma, tivemos que lapidar naquele momento. Com o tempo fomos ajustando, mudando os tempos. O Aula em Casa foi se modificando, antes eram cinco tempos, mas perceberam que não era possível fazer os cinco tempos. Aí passou pra três tempos de aula”*. Isso mostra a capacidade de adaptabilidade que não apenas os professores, mas também as propostas de ensino dispunham, além de fundamentar a ideia de que o ensino remoto se construiu ao longo de seu desenvolvimento.

Evicineide, Desafiadora, Tentativa e Perseverança indicaram as mesmas nuances, complementando que houve mudanças no conteúdo, assuntos que eram do 1º ano, estavam

sendo passados no 2º e vice-versa; e alertaram para a necessidade de reuniões contínuas para avaliação da aplicabilidade das estratégias.

Outro fator que chamou atenção e aparece nas falas de dois sujeitos é a questão do trabalho com disciplinas específicas, mesmo que não lhes coubesse o lecionar. **Saudade** disse que: *“Nós fomos orientados a priorizar alguns assuntos e depois trabalhar com as dificuldades deles. Durante aquele período nós sabíamos que precisaríamos aprovar alunos. Então a gente viu a dificuldade dos alunos e priorizou atender as dificuldades.*

Em congruência **Inspiração** trouxe o relato que:

No período da pandemia a gente tinha o cronograma, mas aquelas séries que era preciso trabalhar, foi mais o português e matemática mesmo. Tanto é que, mesmo que o professor fosse formado em História, tinha que trabalhar mais essas duas disciplinas essenciais para a formação do aluno.

Isso indica uma preocupação inicial com fundamentos básicos da educação e que, durante a pandemia, houve um processo de reinvenção do processo educacional. **Complexidade, Desafio, Resistência e Aprendizado** seguiram a mesma lógica, entendendo que a adaptação foi necessária para adequação nas propostas de ensino aplicadas no regime especial de aulas não presenciais.

Partindo do princípio de que a crise sanitária da covid-19 foi um fator que colocou a sociedade em emergência e que isso modificou expressivamente as ações realizadas nesse interregno, é fundamental entender que as experiências fazem parte da construção do sujeito. Logo, considerando que a didática realizada durante as aulas remotas perpassou, em muito, a dinâmica da pesquisa docente, além de considerarmos que, devido às disposições geográficas do interior do estado do Amazonas serem distintas e muitas vezes impactadas por fenômenos da natureza, como a estiagem, perguntamos aos professores: Diante de um contexto de crise, ou de uma mudança curricular, que exija a utilização de metodologias de ensino mediadas por tecnologia, considerando as experiências obtidas durante o referido período de crise, você se considera mais preparado para lecionar?

De forma unânime, os sujeitos da pesquisa afirmaram que sim. Caso haja necessidade de um ensino desenvolvido aos moldes do modelo remoto, estariam mais familiarizados com as ferramentas digitais. Além disso, entendem que algumas dessas práticas têm potencial para adesão no cotidiano escolar.

Modernidade trouxe o aspecto de outros países que possuem grande espaço territorial e referenda a ideia:

O projeto é muito bom e eu acho que se tivesse dado continuidade, se fosse um projeto de governo a continuidade das aulas pela mídia, desde que o aluno tenha condições, ela é totalmente viável. Acredito que a principal questão esteja na infraestrutura. Não tem volta, tanto que o Canadá tem essa excelência na questão do ensino à distância. Canadá, Rússia, esses países que têm uma grande área territorial, ela é altamente utilizada. Eu acredito.

Outros relatos que apontaram para esse fator de regionalidade, mas no âmbito amazônico e na complexidade é o trabalho nas diferentes zonas interioranas, ditos por **Resiliência**, que se sente mais preparado e entende que as experiências oriundas do ensino remoto ajudaram a incorporar a sua didática e ainda alerta: “*Por exemplo no período de estiagem no Amazonas, em que as aulas foram suspensas. O governo teve a obrigação de voltar com as aulas remotas, eu acredito que a maioria dos profissionais estavam mais preparados pra lecionar*”.

Esses fatores relacionados à seca apareceram também nos relatos de **Perseverança**,

Dois fenômenos que aconteceram, um foi a pandemia, o outro foi a estiagem. E a dificuldade que tivemos para chegar nas nossas casas foi tão grande que a comunidade ficou inacessível. Secou tanto que não tinha como chegar, mesmo uma rabeta pequena que cabe duas pessoas não chegava. Isso dificultou o processo de ensino. E algumas coisas que aconteceram durante a pandemia se transferiram para esse ensino realizado sem a possibilidade de ida à escola. Nossa realidade é de alunos que caminham uma hora para chegar a escola em caminhos de difícil acesso, no meio da lama e etc. A gente aprendeu no passado a trabalhar com o ensino remoto e essas experiências ficam e foi utilizada novamente nesse período de estiagem.

Ainda sobre esses espaços de atuação singulares, **Saudade** afirma:

Não me considero capacitada, mas me sinto preparada. Aqui na escola estamos tendo dificuldades. Com o inverno, as estradas estão ficando muito perigosas, então o acesso à escola é muito dificultado. Nós até paramos um dia desses porque não tinha como vir para cá. Então me sinto preparada.

Ou seja, a realidade que ambienta a escola amazonense é heterogênea, e metodologias de ensino que visem o atendimento à comunidades isoladas se torna cada vez mais necessário, nesse sentido que **Amor** completa: “*Aqui na escola foi necessário fazer a utilização desses métodos quando a escola ficou isolada devido à seca, mas claro que com adaptações às novas possibilidades, sem o problema da pandemia.*”.

Emergente também da coleta de dados em campo, surge a temática de amparo das instituições responsáveis por proposituras de capacitação e formação continuada para atuação

docente e adaptação às novas tecnologias educacionais, principalmente no que versa sobre a aproximação de espaços. **Desafio** disse:

Preparada eu não diria, porque eu não tive nenhuma qualificação pra isso, mas eu tive a experiência vivida. Em que eu poderia aperfeiçoar um pouco mais pra mediar esse momento. Porque qualificação nós não tivemos, o que eu acho uma pena, porque deveria ter tido. Se nós tivéssemos uma qualificação nessa área, seria maravilhoso. Como seria bom se nós tivéssemos um curso que nós apresentasse esses aplicativos, que explicasse como usar esses aplicativos, porque tem muita coisa interessante que dá pra usar na aula. O nosso setor administrativo olhar pra esse ponto. A pandemia foi algo inesperado, mas a gente tem que ficar atento, porque pode acontecer de novo, de uma outra forma, como a seca. Eu acho que o governo tinha que pensar nessas possibilidades e se planejar pra isso. Porque nós professores, precisamos ter essas capacitações. Porque quando acontecem, são 3 dias. O que são três dias? É importante ter um planejamento, uma qualificação, propor uma pós-graduação nessa área. É importante sempre aprender novas metodologias, isso enriquece a educação.

Esse apontamento é de suma importância para compreensão da necessidade de oferecimento de formação continuada para os professores interioranos, vislumbrando o atendimento cada vez mais equitativo para a educação nos setores, muitas vezes, invisibilizados pela sociedade.

Ainda sobre questões de formação, **Resistência** indica que:

A SEDUC-AM proporcionou o Aula em Casa, mas não fez uma capacitação com os professores e também não mandou recursos pra isso acontecer, uma boa internet. Aqui é uma Internet fraca, a gente mal consegue lançar nossas notas no sistema. Mesmo depois da pandemia, até agora não tivemos nenhuma formação que ajude o professor nesse sentido, a lecionar com a ajuda da tecnologia.

Guerreira corrobora à ideia e finaliza refletindo sobre a exigência do docente sobre uma compreensão ele não foi capacitado à ter, tendo em vista o pouco, ou nenhum, direcionamento pedagógico.

A problemática das tecnologias também foi um fator emergente, uma vez que se tem um olhar específico para a necessidade de abordar e propor esses meios de ensino de uma forma mais estruturada, tanto pedagogicamente, quanto em sua infraestrutura. Nesse sentido, **Aprendizado** relatou: “Quanto a experiência da pandemia, psicologicamente eu me sinto preparado, mas quanto a tecnologia, é preciso um olhar mais sensível dos órgãos responsáveis. Porque é necessário manutenção para saber se essa tecnologia está chegando a quem realmente precisa.” **Tentativa** também expõe que:

Como a pandemia nos pegou de surpresa tivemos que nos adaptar [...] a gente pôde ver muita coisa que poderia ser melhorada e adaptada. Penso eu que ainda precise de uma melhora significativa na capacidade e abrangência das tecnologias, para que se atenda melhor às necessidades.

Compreendendo as disposições e exposições até o presente momento, e considerando as últimas discussões, por entender que a pesquisa não visa quantificar uma experiência e que a práxis docente é constituída também das vivências, fizemos questionamentos que caminham para o âmbito reflexivo, pensando sobre as práticas pedagógicas e como a pandemia mudou o sujeito professor, por também entender que isso faz parte do processo formativo e do constructo docente, pela combinação de ideias e pensamentos passados e presentes. Logo, apontamos um caminho de diálogo que se estabelece a partir da seguinte pergunta: Visando um contexto pós-pandêmico, de que forma acredita que essa experiência vivida entre os anos de 2020 e 2022 lhe modificou como profissional?

As reflexões apresentadas problematizaram diversos assuntos. Em um âmbito mais geral, apresentamos os trazidos nas narrativas de **Modernidade, Superação, Reinvenção, Protetor, Inspiração e Tentativa**. Essas interações entre o professor e o processo de ensino no período de aulas não presenciais geraram diálogos para pensar no porvir. Assim, os apontamentos iniciam com a fala de **Modernidade**, que se demonstra como um dos principais adeptos das inserções tecnológico-digitais em sala de aula, isto é, “*um processo que não tem volta e que sim as experiências com as aulas com as mídias e aplicativos tem que ser cada vez mais ampliadas.*”. **Protetor** segue a ideia de que o ensino ultrapassou barreira escolar: “*Nós professores ensinamos a escolaridade, mas no decorrer de todo esse processo que houve, nós ensinamos algo mais, vivência, cidadania.*”. **Inspiração**, em fala emocionada, disse que “*Tivemos que nos transformar, se adaptar e levar em frente. E estou aqui agora contanto essa história.*”. E **Tentativa** já fez apontamentos que caminham para um diálogo macro: “*Me fez refletir no quanto a gente precisa caminhar para chegarmos à um país de 1º mundo, considerando que a educação é uma das base para que isso aconteça. Eu vejo ensino presencial como importante e o remoto também, porém, com um olhar específico sobre ela*”. Essas falas tomaram destaque durante as entrevistas, elas narram muitas trajetórias, muitas memórias e problemáticas reveladas e fundamentadas pela pandemia e as marcas cravadas no modelo educacional e no sujeito.

As demais respostas expuseram ou abordaram duas principais temáticas. A primeira versa sobre as experiências e as novas possibilidades de ensinar a partir do que foi praticado em contexto de aulas remotas. Nesse sentido, **Resiliência** falou:

Eu acredito que os futuros professores poderiam estudar a partir de novas práticas de estudo, mas também o governo deveria fazer sua parte, com a formação continuada e fornecimento de infraestrutura. As turmas do ensino médio estão saindo com deficiência muito grande de aprendizagem. Então será um desafio muito grande para os futuros anos, diminuir essa lacuna. E eu acho que é importante trabalhar não apenas isso, mas as questões humanas, psicológicas. Aqui na escola vemos várias situações que envolvem o lado psicológico e aqui em Manacapuru só têm 2 psicólogos. E é muito difícil lidar com alunos que passam por esses problemas. Eu penso que seja um momento desafiador, de ainda reinvenção, após um período pandêmico.

Alguns apontamentos importantes que o professor narra tange questões de ordem administrativa, reforçando a necessidade de um trabalho conjunto e uma melhor compreensão dos contextos para utilização das tecnologias; ressalta também que é importante propor uma formação que compreenda essas nuances; outrossim, chama atenção para a importância de trabalhar questões psicológicas nesses novos horizontes educacionais.

Desafio, também complementa a ideia exposta, revelando suas memórias, experiências e como isso lhe modificou enquanto professora.

Esse processo todo, pessoalmente, me fez querer enxergar novas possibilidades de ensinar. Essa possibilidade me abriu os olhos pra muita coisa, chegar até os alunos que não podem vir, tornar o ensino mais acessível. Até hoje a gente ainda trabalha com essas metodologias, tem disciplinas extras que são usados alguns métodos que vieram da pandemia, até pra tornar mais fácil o acesso aos conteúdos. Mas outra coisa que modificou, foi o fato de a gente enxergar a nossa fragilidade emocional, mental. Quando voltamos da pandemia, tinham muitos alunos que estavam mentalmente abalados. E os professores tiveram que lidar com isso. Os professores também demoraram a se readaptar por esse motivo. Eu mesma tive dificuldade pra me recompor. Até porque eu contrai covid aqui na escola e quando voltei, eu fiquei receosa. Eu acho que o nosso maior medo era a perda e isso foi impactante demais pra gente. Isso gerou medo, mas também nos deixou mais sensíveis a entender nossa fragilidade mental, não só a nossa, como a dos alunos. Nós temos um índice altíssimo de alunos com ansiedade e depressão agora. E aí a gente já tenta ajudar de alguma forma. A pandemia acabou abrindo nossos olhos pra essas questões também.

Guerreira, Superação e Resistência, conversam na perspectiva da pesquisa, entendendo que uma das principais modificações está no campo da busca por conhecimento oriundo das necessidades de adaptabilidade na pandemia:

Eu me tornei uma professora pesquisadora, porque antes eu não fazia projeto e eu via necessidade, envolvendo tecnologia. Estou criando um jogo onde eles possam trabalhar os conteúdos matemáticos pra que consigam avançar mais um pouco, pra sanar essa lacuna da pandemia. Então me fez buscar mais. E que aquilo que eu sabia

não é suficiente, porque até o momento eu domino a sala de aula com o quadro, com alunos presentes, mas isso pode mudar.

Este relato já mostra novos direcionamentos educacionais advindos das necessidades pandêmicas, seja por uma questão de adaptação a uma nova cultura escolar, seja por formas de aproximar contexto e conteúdo. *“A gente começa a olhar nossa prática de outra forma. Principalmente voltada para a tecnologia. Essa pandemia nos ensinou muita coisa. E estabelecer um pensamento crítico sobre isso é fundamental”.*

A segunda temática se direciona ao campo das memórias, afetividade e questões psicológicas que foram atravessadas. Nesses apontamentos, além de contributos que a pesquisa pode oferecer, das necessidades de adaptabilidade, nuances psicológicas e questões de ordem prática, os fatores de aproximação com o aluno e humanidade foram os que mais se destacaram. Partimos da fala de **Rigidez**,

Mudou nosso olhar de ser humano, porque eu não posso chegar dentro da sala de aula e passar conteúdo, eu tenho que saber como está meu aluno naquele dia. Hoje tivemos um caso de uma aluna que o irmão faleceu, por ser atingido por um raio. Então tive que conversar com ela e tentar entender que isso afeta a sala de aula. Esse lado mais humano que foi aflorado na gente.

Saudade, narra: *“Isso fez eu ver o professor com a importância que ele tem dentro de uma sala de aula. De buscar o aluno pela afetividade. Me fez ver que, como professora, eu preciso ver o aluno de uma forma afetiva. Eu tive saudade disso, de entender como é importante essa aproximação”.*

Reinvenção completa acerca dessas perspectivas:

Hoje a gente percebe que essa experiência torna você uma pessoa mais sensível, solidária. Ela mudou minha maneira de pensar. Porque a gente percebia que tinham muitos alunos com dificuldades, sem Internet, que vinham até a gente. Isso, certa maneira, ajudou a entender mais do universo estudantil, principalmente as realidades, casas, família.

Amor também fala sobre a temática de sensibilidade com o contexto e com o aluno para a execução de uma prática mais humanizada: *“Sim. Fiquei mais sensível a ver a situação de cada aluno, de cada família. A gente acaba ficando grato por conseguir passar por essa situação e a gente se modifica. Foi algo angustiante, principalmente na zona rural, que tudo é mais difícil para a gente”.*

Complexidade estabelece que o pensamento crítico é importante quando afirma que “*Eu acho que me tornei mais sensível. Então a gente precisa refletir criticamente com relação ao sistema, ao papel do professor*”. Ainda sobre esse pensar docente e em como este se situou nesse cenário, **Desafiadora**, **Aprendizado** e **Evicineide** concluem:

A valorizar o aluno, o profissional, pensar subjetivamente. Porque entendi que preciso olhar para mim e como estou me vendo nesse mundo educacional (Desafiadora); Nessa questão da flexibilidade, que nós como profissionais precisamos ter (Aprendizado); A aproximação com os alunos. Na pandemia eu perdi uma colega muito próxima. As perdas nos fizeram mudar muito, mudar nosso olhar sobre tudo (Evicineide).

Por fim, **Perseverança** se destaca quando chama atenção para a consideração dos diversos espaços amazônicos interioranos e como essa dinâmica lhe perpassou enquanto docente e como isso mudou seu pensamento e prática:

Eu me vejo diferente, mais humana. Quando a gente andava de casa em casa, percebíamos as dificuldades. Uma coisa é você ver o aluno apenas em sala de aula, sem saber onde ele estava ou passou. É diferente quando a gente vê a realidade do aluno, a gente acaba vendo como é a casa dele, a convivência com os pais, até o financeiro. A gente acaba se colocando no lugar do aluno e ver quantas vezes ele chega na escola sem comer, a única esperança de alimentação dele vai ser na escola. Essa é uma das importâncias dessa escola também, o impacto social que ela têm. E quando nos deslocávamos para as comunidades para entregar material percebíamos o quanto era difícil chegarem à escola. A experiência que ficou foi essa aproximação da realidade dos alunos.

O fato é que o processo histórico apontado nesta pesquisa marcou todos os âmbitos sociais e particulares em escala mundial. A pandemia de Covid-19 deixou lacunas inimagináveis, e na perspectiva educacional não foi diferente. O desenvolvimento da prática pedagógica foi reinterpretado em grande parte como fruto de interações com as calamidades e das perdas individuais.

As percepções modificaram-se, as aproximações tornaram-se mais humanizadas e singularizadas, contudo, houve espaço para caminhar, aprender, reinventar-se e, no processo, deparar-se com o processo educacional sob um novo prisma, com novos métodos ou formas de lecionar, mudando dinâmicas docentes, discentes e a cultura escolar.

Portanto, é de suma importância identificar as lacunas reveladas durante a pandemia e propor alternativas que possam não somente lidar com a necessidade de diminuição dos impactos no período pós-pandêmico, mas também entender como é possível caminhar para

novos horizontes de ensino que compreendam, cada vez mais, as singularidades de cada ambiente educacional.

Em geral, identificou-se na fala dos professores não apenas uma necessidade de abordagem da prática pedagógica como fenômeno fechado no contexto institucional, mas também como oportunidade de democratização do ensino, ultrapassando fatores que impactam diretamente a sociedade e a relação entre professor, aluno e espaço escolar. Isso é referendado pela problemática da estiagem que atingiu muitas escolas da zona rural e ribeirinha; no entanto, a cheia também é uma realidade que modifica a progressão do ensino interiorano, afetando escolas que ficam até mesmo na sede do município, interrompendo aulas e forçando a alteração de conteúdo programático.

4 - (RE)CONSTRUÇÃO DE UM HORIZONTE

Em um momento em que a temporalidade ficou marcada, fincada com as memórias de uma ainda imensurável sobreposição de adversidades, a sociedade se reergueu, e a educação sobreviveu. É importante ressaltar de forma primária, e, por conseguinte, homenagear cada indivíduo que atravessou um momento de crise de proporções mundiais, de impactos tão singulares e subjetivos, que cada esforço, cada tentativa de resistência foi necessária para ultrapassarmos um caminho obscurecido e incerto. Cada discussão e ação social foi fundamental, e essas memórias não serão apagadas pelo tempo. Há marcas que permanecem, há marcas que cicatrizam e somem, e, assim como qualquer adversidade, curá-las é o processo mais demorado, que exige maior cuidado e tempo.

Desse modo, o presente estudo visa, além da contribuição acadêmica, marcar historicamente as experiências dos profissionais atravessados pela crise da pandemia de Covid-19, a qual ressignificou tantas lógicas, inserindo a todos em um contexto totalmente distinto e embrionário. Entendendo a complexidade do contexto vivido, ampliando e alargando reflexões necessárias na construção da responsabilidade ética e compromisso social. Assim, as experiências dos professores e das professoras foram analisadas, a partir da interpretação dos sentidos e significados sob o debate teórico e empírico, apontando para a construção de políticas de formação e desenvolvimento docente.

As disposições emergentes, como o desenvolvimento das práticas pedagógicas atravessadas não apenas pela Covid-19, mas também pelos contextos de atuação docente, as proposições, como alternativas para a superação de dificuldades emergentes da crise, criação

de videoaulas, autoaprendizagem, reinterpretação da didática, as metodologias de ensino reformuladas e as próprias modificações na práxis e no pensar a escola a partir de um prisma mais heterogêneo e singular, pois foi necessário a compreensão da geografia manacapuruense, as formas de alcance dos alunos que, em muito, sofriam do real isolamento social, de oportunidades, como relatado pelos professores, sobre cenários de quase incapacidade de trabalho pedagógico ou de alcance dos discentes, principalmente causado por fatores naturais que fazem parte do ambiente amazônico, além disso, indicam que houve também mudanças em suas perspectivas sobre os alunos e seus contextos de aprendizagem, olhá-los com “mais humanidade”, devido a aproximação das realidades, entendimento do aluno em seu ambiente familiar, tanto pela maior relação com a própria família ou a realização de busca ativa escolar.

É nesse sentido que o trabalho conclui seus passos na trajetória da pesquisa, cujo objetivo sempre foi a identificação dos impactos da pandemia em contexto pedagógico, atendendo às proposições a partir da análise de documentos e bibliografia desenvolvida sob o fogo cruzado da pandemia, além, principalmente, a partir da visualização de um pensamento construído pelos relatos e rememoração da experiência docente, de professores do Ensino Médio de escolas do interior do Amazonas, no município de Manacapuru.

Assim, concluímos que a educação executada em contexto de regime especial de aulas não presenciais esteve adequada a padrões emergenciais de ensino, que não atendem a uma lógica, que não obedece estritamente o Referencial Curricular Amazonense, apesar de se pautar e estabelecer por meio deste documento, no entanto, além mesmo por meio normativos, compreendeu-se a capacidade emergencial que tais ações necessitavam, como previsto na resolução N.º 30/2020. Logo, não pode ser caracterizada como uma metodologia de ensino que atenda a uma categoria específica, seja ele ensino presencial ou mediado por tecnologia.

Apesar de a prática pedagógica executada em ambiente online remoto ter sido baseada em padrões de ensino mediado por tecnologia, isso ocorreu apenas como ponto de partida para aproximar espaços, dirimir possíveis impactos com a interrupção ou atrasos na progressão da educação e ultrapassar barreiras que o repensar em uma nova prática pudesse exigir, como o atraso do ano letivo, a quebra da linearidade curricular, a reformulação de calendário letivo considerando os sistemas de avaliação e vestibulares, entendendo que isso mudaria a dinâmica social, mercadológica e capital.

Em contrapartida, a crítica que se estabelece na pesquisa a partir desse desenrolar das ações executadas durante a crise e do diálogo com teóricos versa, primeiramente, sobre questões da construção histórica e socioeconômica amazonense, contextualizando o cenário da crise.

Estabelecendo uma análise no campo da dialética, foi possível perceber, inicialmente, que, apesar da reinterpretação da sociedade, as relações de poder foram reproduzidas mesmo com a ressignificação da lógica social, uma vez que as disfunções propaladas pelo capitalismo ainda permaneceram e atravessaram diversos setores sociais, incluindo o sistema de ensino.

Tendo isso em vista, tornou-se possível identificar que um dos impactos desse contexto de crise advém do isolamento socioeconômico reproduzido por uma lógica prévia à pandemia. Por conseguinte, seguindo o entendimento de que as propostas de ensino mediadas por tecnologia obedecem a um padrão que necessita de investimento para adesão de equipamentos adequados para a aprendizagem, preconiza-se a ideia de que quem possui maior poder aquisitivo pode adotar estratégias melhores e alcançar condições de adesão de conhecimento de forma distinta, tornando a acessibilidade às oportunidades desigual. Assim, constata-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na pandemia foram atravessadas por essas relações, tornando-se a base de problemáticas como a disparidade de acesso ao ensino, a infraestrutura como fator de exclusão na educação, entre outros presentes nos relatos.

Outrossim, a questão sobre espacialidade esteve muito presente no desenrolar e entendimento do campo da pesquisa. Foi fundamental contextualizar a problemática e materializá-la, tendo em vista que a prática pedagógica sofreu interferência externa, não somente da sala de aula, mas também da própria sociedade, pois a cultura escolar foi modificada e a interpretação da profissão docente também, pois, conforme apontado, foi exigido do docente funções que ultrapassem o cotidiano escolar, como a entrega de materiais à domicílio.

Compreender as nuances e a geografia amazônica tornou-se essencial para marcar e propor reflexões futuras acerca de possíveis estratégias que compreendam, de forma equitativa, muitos espaços e expandam a capacidade de abrangência do ensino mediado por tecnologias ou somente usado como ferramenta didática. Pois tornou-se possível a identificação da necessidade de uma maior atenção para fatores de capacitação de professores para atuação com tecnologias, seja na formação continuada ou na inicial, além de maior investimento em tecnologia ou meios didáticos equitativos para as zonas ribeirinhas e rurais, onde o próprio acesso à escola é difícil.

A região amazônica, bem como a Educação, especificamente no município de Manacapuru, é regida por um ritmo próprio e heterogêneo, cujas relações entre indivíduo e sociedade se estabelecem de forma singular, existe a dinâmica urbana, rural, ribeirinha, e elas se estabelecem a partir de disposições de adaptabilidade, principalmente em regiões ribeirinhas, que fazem parte, em muito, do cenário manacapuruense e dispõe de necessidades específicas,

como a aproximação de espaços, o alcance dos alunos, a própria linguagem de interpretação de mundo são individualizadas.

As terras alagadas, os barrancos, as rabetas e, até mesmo na sede do município, a realidade da temporalidade ainda é um fator crucial para o desenvolvimento dos setores sociais, sendo regida economicamente, em grande parte, pelo comércio agrícola e da pesca. Fatores estes que permearam a prática docente, tendo em vista que a educação se deu em um espaço virtual, mas permeado por contextos singulares.

Nesse sentido, com a análise das propostas governamentais acerca do regime especial de aulas não presenciais, foi possível constatar que, durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, as intervenções estavam no campo de aplicabilidade emergente, com projetos que visavam primariamente evitar uma paralisação completa da educação amazonense. Isso é compreensível, uma vez que a interrupção da educação poderia deixar lacunas imensuráveis.

No entanto, essas ações colocaram em risco a vida de muitos profissionais de setores que não estavam preparados psicologicamente, fisicamente e economicamente para o desempenho da tarefa. Considerando a realidade de Manacapuru, muitos professores precisaram adquirir EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) específicos para proteção contra a COVID-19, a fim de se deslocarem até as casas de alunos que não tinham acesso às tecnologias utilizadas para o trabalho do conteúdo programático. Já no ano de 2022, passadas as grandes ondas de infecção e com as medidas protetivas se tornando mais brandas, algumas propostas versaram sobre o modelo de ensino híbrido e, posteriormente, a reabertura das escolas de forma integral.

Postas essas problemáticas, identificamos, por meio da pesquisa de campo, os três principais campos que direcionaram as experiências dos sujeitos participantes da pesquisa. Entendemos prioritariamente que a formação pedagógica deveria ser tratada de forma inicial, capacitando os professores para atuação em ambiente virtual, o que não se constatou durante as falas dos professores.

Em contrapartida, foi indicado de forma majoritária que a adaptação ao ambiente virtual passou, em grande parte, pela autoaprendizagem, busca por conhecimento e compartilhamento de ideias. Além disso, entenderam que a dinâmica da sala de aula foi reformulada, o que necessitaria novas compreensões sobre o espaço escolar e o currículo. E sob esses aspectos é importante destacar

Porém, sobre a categoria de didática assinalada no instrumento de pesquisa e usada para categorização dos relatos, também foi possível constatar uma progressão na capacidade de

compreensão da dinâmica do ensino mediado por tecnologias e da própria utilização de meios de mídias digitais para o trabalho na dinâmica da sala de aula comum. Apesar de a realidade ter sido, em parte, marcada pela entrega de materiais impressos nas casas dos alunos que não tinham acesso e por mudanças severas na carga de trabalho, os professores, em sua maioria, entendem que podem atuar de forma mais adequada em contextos de crise ou possíveis necessidades decorrentes de adversidades.

No caso da geografia amazonense, por exemplo, quando espaços de ensino são atingidos pela elevação dos rios e o ensino precisa ser mediado por instrumentos tecnológicos digitais ou interrompido.

Por conseguinte, na discussão sobre acessibilidade, foi possível constatar que, no diálogo pautado na relação entre professor, ensino e aprendizagem, as construções permeadas por lacunas sociais impactaram de forma objetiva a prática pedagógica, uma vez que todos os sujeitos envolvidos na equação da sala de aula foram permeados por relações de poder que ultrapassaram a lógica estabelecida previamente no ensino regular, comum curricular. Isto é, seguindo o exemplo de relatos que apontam para as dificuldades na acessibilidade ao conteúdo escutado, seja por falta de condições de ensino, seja pelo aluno não possuir estrutura familiar que dispusesse de incentivo para acompanhar as aulas ministradas, ou até mesmo por pertencerem a família onde participavam da renda econômica para subsistência, além das discussões expostas na análise de conteúdo, com as dinâmicas interioranas. Logo, a percepção dessas estruturas e contextos distintos foi necessária para interpretação do sujeito docente enquanto mediador de didática que perpassa divergentes relações de ensino-aprendizagem.

Assim, mais uma vez relembro que a pandemia foi um período de adversidade e, por conseguinte, de inúmeras ações emergenciais, esses impactos ou lacunas deixadas pelo contexto de pandemia atingiram muitas esferas sociais. Apesar das tentativas de manutenção da educação de forma hercúlea e heroica, as relações de poder se sobrepuseram à estrutura escolar, e as condições de oportunidade para ascensão social foram apenas reforçadas, mantendo a concentração de poder vigente e regente das práticas sociais.

Na rotina que rege os alunos das zonas centrais, periféricas e ribeirinhas, os caminhos apresentaram condições distintas para a aquisição de conhecimento, tendo em vista também os fatores socioeconômicos. Além disso, professores apresentaram dificuldade na prática relacionada aos fatores psicológicos, motivados pelo isolamento, pela mudança de trabalho e perda de pessoas próximas, lacuna esta que afeta as relações de ensino e contato com os alunos, pois há casos que necessitam de acompanhamento profissional, não somente do docente, mas

também do discente, como também relatado no processo de pesquisa, quando o professor Resiliência expõe a necessidade de acompanhamento para os professores e chama atenção para a situação de disponibilização de apenas um profissional para toda a rede estadual de Manacapuru.

No entanto, vale salientar que a educação desenvolvida na pandemia não se encerra em detrimento do uso da tecnologia em contexto pedagógico. Esta pesquisa não se propõe a fundamentar uma crítica fechada ao modelo mediado por tecnologia, mas sim a compreender que há muito campo para diálogo acerca das funcionalidades e meios para aplicabilidade de meios tecnológicos como ferramenta equitativa, principalmente nas zonas interioranas do Amazonas, atendendo às lógicas do estado e aos ritmos de vida da sociedade contemporânea amazônica.

Busca-se aqui traçar um paralelo entre o relato, a memória, as marcas temporais e a pandemia, um período que, devido às condições e ao contexto de guerra contra uma crise sanitária, fez com que uma cultura digital fosse imposta aos setores sociais de forma abrupta e nunca pensada. Isso revelou lacunas, mas, em muitos casos relatados, trouxe oportunidade de aprendizagem e identificação de métodos de ensino novos e aproximações entre espaços não pensados anteriormente.

Como resultado, compreende-se que há a possibilidade de um estreitamento na relação entre a prática pedagógica e as possibilidades de ensino com intermédio ou utilização de equipamentos tecnológicos, principalmente no que tange à proposição de uma educação mais equitativa, tendo em vista as oportunidades de aproximação de espaços, entre outros fatores.

Por isso, na expectativa de propor caminhos que possam vislumbrar horizontes onde o ensino remoto foi finalizado e dá lugar a outras possibilidades de ensino com mediação tecnológico-digital, e tendo a experiência docente de interação com esses meios, vale salientar que, entre as diversas possibilidades de aproximação entre escola e tecnologias digitais com o objetivo de fomentar uma educação equitativa, pode-se estabelecer que as instituições tenham um papel mais ativo na disponibilização de recursos acessíveis, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de usar dispositivos e recursos digitais. Isso pode incluir laboratórios de informática, salas de aula equipadas com dispositivos ou empréstimo de dispositivos para uso em casa.

Além dos dispositivos, é fundamental pensar em como o acesso à internet se dá, e entre os principais desafios precisa ser considerado que os alunos também precisam de acesso confiável à Internet. Logo, pensando em um contexto de possibilidades de relação e

aproximação entre escola e tecnologias, as escolas podem trabalhar com provedores de serviços locais para garantir que os alunos tenham acesso à Internet em casa, bem como fornecer pontos de acesso Wi-Fi para os alunos que não têm acesso à Internet em casa, prática cada vez mais presente nas escolas.

Nesse sentido, especificamente associado ao espaço físico escolar, apreende-se que essas metodologias podem ser otimizadas, com laboratórios de informática, por exemplo, partindo do mesmo princípio da falta de acessibilidade dos alunos e do uso exclusivo em contexto escolar por falta de condições de acesso a ferramentas digitais, a fim de suprir essa lacuna não somente econômica, mas também social.

Posto isso, cabe pautar e refletir acerca dos meios de dirimir algumas dessas problemáticas emergentes, que advêm do cenário problemático da falta de acesso à internet, como a parceria e diálogo com as bibliotecas locais, que muitas vezes têm computadores e acesso à Internet disponíveis para o público, principalmente considerando as realidades interioranas amazonenses, onde existem casos em que é possível acessar internet apenas nos órgãos públicos.

Essa é uma forma de a escola garantir que os alunos tenham acesso à tecnologia. Logo, a pesquisa não se esgota aqui, porque pode trazer reflexões para o cenário educacional não apenas no âmbito pedagógico, mas curricular também, possibilitando a condução e embasamentos para pensamentos que se direcionem à novos horizontes na educação, na cidade, no campo, nas zonas rurais, ribeirinhas, nas terras batidas, nos barrancos, que considerem aspectos de inclusão, prática pedagógica e processo formativo de docentes na contemporaneidade.

Portanto, concluímos nosso pensamento entendendo a pandemia como um objeto de estudo crucial para interpretar os impactos vividos pela sociedade pós-pandêmica. Com o encerramento oficial da crise de covid-19 em maio de 2023, muitas fissuras foram deixadas na história mundial. No Amazonas, a realidade e as perdas foram imensuráveis, abrangendo não apenas vidas humanas. Assim, é fundamental compreender esse período como parte da proposição de novas práticas que visem reduzir as lacunas emergentes dele. É necessário refletir sobre a pandemia, pois ela não foi um período apagado; as experiências vividas e as pessoas afetadas não podem ser desconsideradas no presente momento de reconstrução do pensamento social, educacional e humano. Precisamos vislumbrar um horizonte de esperança.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas CEE/AM. **Resolução N.º 30/2020 – CEE/AM. 2020a.**
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Plano de Trabalho: acordo de cooperação técnica não oneroso. 2020b.**
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Projeto Aula em Casa. 2020c.** Disponível em: http://aulaemcasa.am.gov.br/?page_id=167
- AMAZONAS. **Ensino Mediado.** Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, 2022. Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br/ensino-mediado-professor-enaltece-a-ferramenta-para-a-educacao-no-amazonas/#:~:text=Ensino%20Mediado%20%E2%80%93%20Pioneiro%20no%20pa%C3%ADs,Amazonas%20tem%20ajudado%20a%20mudar.>> acesso em 03/04/2024.
- ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social:** para trabajadores sociales. 7ª ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.
- BAUER, M; JOVLOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M; W; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto e imagem:** um manual prático. Petrópolis: Vozes.
- BAUMAN, Z.. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, Marilda A. **Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- BEST, J. **Cómo investigar en educación.** Madrid: Morata, 1972
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel. 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934. 2020b.** Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349> Acesso em: 15/09/2022.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)- Município de Manacapuru.** Disponível em: https://geofpt.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2020/AM/manacapuru/1302504_MM.pdf. Acesso em: 29/01/2024.
- BRITO, C.; REBELO, B.; TEIXEIRA, N. **Experiências Pedagógicas e Tecnológicas na Formação Continuada em Rede no Estado do Amazonas.** Manaus: EDUA, 2021
- CARLOMAGNO, M. CONDUZINDO PESQUISAS COM QUESTIONÁRIOS ONLINE: UMA INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES METODOLÓGICAS. In: **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais.** Brasília: IBPAD, 2018.

CELLARD, A. análise documental. In: POUPART, J *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, E. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In: AFFONSO, C. (org.) *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 323-346

COUTINHO, L. Sala de aula/sala de cinema. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Salto para o futuro: TV e informática na educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

DAUSIEN, B. Reflexivitat, Vertrauen, Professionalitat – Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. **Forum Qualitative Social Research: Online Journal**. 2007. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/fqs/deb/07-1-D4Dausien-d.htm>

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz/Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W; PFAFF, N. (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, C. **Amazônia, Amazônias**. 3ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

GOSS, K. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. In: WELLER, W; PFAFF, N. (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. 2ª ed. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora da UnB, 1998.

HITA, M; GLEDHILL, J. **Antropologia na análise de situações periféricas urbanas**. São Paulo: Cadernos Metrópole, 2010.

IMBERNÒN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000.

KAZTMAN, R. **Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos**. Chile: Revista de la CEPAL, p. 171-189, 2001. apud RIBEIRO, V; VÓVIO, C. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**. Curitiba: Educação em Revista, 2017.

KENSKI, M. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**. MILL, D. (org.) Campinas: Editora Papirus, 2018.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, C. (org.) *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico; VIÉGAS, Aline. Algumas considerações sobre as influências do Marxismo na Teoria da Complexidade de Edgar Morin: aportes para a pesquisa em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/3146>. Acesso em: 10/12/2022.

MARCONDES, N; TOLEDO, M. **Materialismo Histórico e Método de Pesquisa: Uma proposta de revisão de literatura**. v. 13, Londrina: UNOPAR, 2012. p. 71-80.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7ª ed. – 6ª reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MARTINS, L; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, V; ALMEIDA, J. **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva**. v.4, n.2. Redoc: Rio de Janeiro. 2020.

MARX, K. **Introdução à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858 Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. - **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**, São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, S. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários para educação do futuro**. São Paulo: o Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NEPOMUCENO, V; COSTA, C. Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente. In: AFFONSO, C. (org.) *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 298-322.

NOGUEIRA, R. **Problemas de educação rural**: uma reportagem sobre a situação no Amazonas (1984). Rio de Janeiro: Telha, 2021.

NOVAES, E; MENDONÇA, D. **Fora da escola não pode! Busca Ativa Escolar na pandemia**. Itapetininga: Revista Latino-Americana e Estudo Científicos, 2021

OLIVEIRA, I. **Bairro São Francisco**: memória de um povo. São Paulo: Editora Lux, 2020.

OLIVEIRA, J. **As pequenas cidades da Amazônia**: espaços perdidos e reencontrados. Contexto: São Paulo, 1999.

ORLANDI, E, P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8ª ed. Campinas: Pintes, 2009.

PERES, A. **Busca Ativa Escolar**: contexto geral da busca ativa no Brasil. Brasília: UNICEF, 2022.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Trad. Helena Faria *et al.* Lisboa: D. Quixote, 1993.

POLITZER, G. **Princípios elementares de filosofia**. 9ª ed. Lisboa, 1979.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. *In*: BARBOSA, R. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.117-126

RODRIGUES, M; PRATA, E. **Cronologia de uma tragédia anunciada?** O retorno às aulas presenciais em Manaus no contexto da pandemia de Covid-19. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Prata-3/publication/343948996_Cronologia_de_uma_tragedia_anunciada_O_retorno_as_aulas_presenciais_em_Manaus_no_contexto_da_pandemia_de_Covid-19/links/5f496170a6fdcc14c5dcba8b/Cronologia-de-uma-tragedia-anunciada-O-retorno-as-aulas-presenciais-em-Manaus-no-contexto-da-pandemia-de-Covid-19.pdf Acesso em: 14/11/2022.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. *In*: MARTINS, L; DUARTE, N. (org.) *et al* **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 83-98.

SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina: Coimbra, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SENADO FEDERAL. **PL 2.775/2020. Dispõe sobre a gratuidade no acesso a aplicações de ensino à distância por meio de conexões fixas e móveis de banda larga para estudantes de escolas públicas no período da emergência decorrente do corona vírus**. [S. l.: s. n.], 2020a.

SENADO FEDERAL. **PL 3.462/2020. Auxílio-conexão para assegurar o acesso dos estudantes integrantes de famílias de baixa renda à educação à distância por meio do acesso à rede mundial de computadores**. [S. l.: s. n.], 2020b.

SENADO FEDERAL. **PL 3.466/2020. Cria o Programa Bolsa-internet, destinado à subvenção econômica nos serviços de conexão à internet**. [S. l.: s. n.], 2020c.

SENADO FEDERAL. **PL 3.491/2020. Dispõe sobre a concessão de linha de crédito para aquisição de computadores para estudantes da rede pública de ensino básico, durante o**

estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n o 6, de 20 de março de 2020. [S. l.: s. n.], 2020d.

SENHORAS, E. **Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos.** vol. 2, n. 5. Revista UFRR/Boca, 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; e EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHMIED-KOWARZIK, Woldietrich. **A relação dialética do homem com a natureza:** estudos histórico-filosóficos sobre o problema da natureza em Karl Marx. Tradução de Rosalvo Schütz. Cascavel: Edunioeste, 2019.

SILVA, B. PEREIRA, M. **O papel da escola no combate à divisão digital.** Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8548190.stm>. Acesso em: 10/02/2024

VIÑAO FRAGO, A. **Historia de la educación y posibilidades, problemas, cuestiones.** **Revista Brasileira de Educação.** n. 0, p. 63-82.1995.

VIÑAO FRAGO, A. **Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores.** **Educación & Realidade.** v. 29, n. 2, p. 65-87, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Identificação: _____

Autoriza a identificação na pesquisa: () Sim () Não

Obs.: Caso não autorize, utilizar pseudônimo.

Em qual zona da cidade você mora?
() Urbana
() Rural
() Ribeirinha
() Outra _____

Categoria 1 – Acessibilidade
1. Quais mudanças ocorreram a partir da implementação do ensino remoto na sua prática pedagógica?
2. Considerando as questões de regionalidade. Quais experiências você teve com o acesso dos alunos às suas aulas durante o período de ensino remoto?
3. Qual o percentual de seus alunos você acredita que foi possível alcançar com as aulas online? E o porquê desse número?
4. Os métodos de ensino utilizados pelo programa "Aula em Casa" foram condizentes com a realidade social e educacional do Amazonas? Houve garantia de acessibilidade e inclusão?

Categoria 2 – Didática
1. Sua rotina de trabalho/carga horária mudou desde o regime especial das aulas não presenciais? Relate a experiência, se possível.
2. Quanto aos métodos de ensino, qual você usou durante a pandemia (aulas em casa, WhatsApp, etc.)? Relate algumas experiências.
3. Quais sugestões aponta para que fosse feito um trabalho pedagógico mais eficaz durante o período de aulas não presenciais?
4. Em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos, voltando-nos ao período de aulas online, você percebe regressão, progressão ou permanência? E o que contribuiu pra isso?

5. A zona da cidade em que você mora foi um fator determinante para a sua prática pedagógica durante o ensino remoto?
6. Preciso comprar novos equipamentos para lecionar na pandemia? Compartilha dispositivos eletrônicos com outros membros da família? Isso afetou o trabalho docente?
7. Quais os impactos, ou contribuições, a dinâmica do ensino remoto pode trazer para o cotidiano escolar?

Categoria 3 – Formação pedagógica
1. Recebeu direcionamentos pedagógicos da escola para atuar no ambiente virtual? Quais ações foram tomadas e como elas impactaram no desenvolvimento pedagógico?
2. Antes da pandemia de Covid-19 você já havia utilizado a metodologia de ensino online para lecionar? De que forma? Por quanto tempo?
3. A prática docente executada durante o isolamento social, esteve relacionada com o ensino lecionado previamente à pandemia? De que forma?
4. Caso um contexto de crise, ou uma mudança curricular, exija a utilização de metodologias de ensino mediadas por tecnologia, considerando as experiências obtidas durante o referido período de crise, você se considera preparado para lecionar?
5. Visando um contexto pós-pandêmico, de que forma acredita que essa experiência vivida entre os anos de 2020 e 2022 lhe modificou como profissional?

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de Professores, Tecnologia e Inclusão: desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas em contexto de pandemia no município de Manacapuru

Pesquisador: CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76514123.7.0000.5016

Instituição Proponente: Escola Normal Superior

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.846.167

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Formação de Professores, Tecnologia e Inclusão: desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas em contexto de pandemia no município de Manacapuru

Pesquisador Responsável: CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76514123.7.0000.5016

Submetido em: 25/11/2023

Instituição Proponente: Escola Normal Superior

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Resumo:

Esta pesquisa se pauta na temática das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto emergencial, bem como nos impactos das ações governamentais na promoção de uma educação inclusiva tendo como cenário a pandemia de COVID-19. O foco central tange a compreensão do período da pandemia de COVID-19 entre os anos de 2020 e 2022 e como

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Cachoeirinha

CEP: 69.065-001

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.846.167

Manacapuru no período do regime especial de aulas não presenciais.

Riscos:

Entende-se a exposição dos sujeitos participantes do presente estudo. Logo, este seguirá os padrões éticos propostos pelo CEP, obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução N. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e proporcionará participação sob sigilo e proteção da identidade. Também solicita autorização formal à secretaria de educação do município que residem os sujeitos da pesquisa, de modo a que se tenha amparo legal para coleta de dados. Posto isso, visa-se de antemão dirimir quaisquer riscos referentes à saúde e integridade do sujeito participante. Assim, este estará livre para se retirar ou não participar de qualquer etapa, sem qualquer prejuízo. Além disso, os nomes dos participantes não serão citados na pesquisa sob nenhuma hipótese. Outro fator de risco, que pode impactar na pesquisa e pode inviabilizá-la, concerne em questões logísticas, como a falta de tempo para realização das entrevistas, não disponibilizarem de horário hábil para isso, no entanto será solicitado frente a secretaria responsável a utilização de horários específicos como HTP e planejamentos para realização destas ações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões e ou pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de um protocolo de pesquisa com seres humanos, com solicitação de análise de Recurso emitido ao Parecer nº 6.623.947

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, somos pela APROVAÇÃO. Salvo o melhor juízo é o parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	09/02/2024 10:04:31		Aceito
Recurso Anexado	Recurso_cronograma_de_pesquisa.	09/02/2024	CRISTOVAO	Aceito

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Cachoeirinha

CEP: 69.065-001

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA**



Continuação do Parecer: 6.846.167

pelo Pesquisador	pdf	10:03:49	RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Pesquisa_Recurso.pdf	09/02/2024 09:51:22	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207011.pdf	25/11/2023 13:22:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_CEP.pdf	25/11/2023 13:16:01	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	25/11/2023 13:15:10	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/11/2023 13:13:27	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207011.pdf	19/09/2023 12:34:01		Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	19/09/2023 12:22:24	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Outros	Instrumento_de_pesquisa.pdf	19/09/2023 12:13:54	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_CEP.pdf	19/09/2023 11:54:30	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/09/2023 11:52:25	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	19/09/2023 11:51:05	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/09/2023 11:29:43	CRISTOVAO RUBENS MENDES FURTADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Cachoeirinha

CEP: 69.065-001

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.846.167

MANAUS, 24 de Maio de 2024

Assinado por:
ELIELZA GUERREIRO MENEZES
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Cachoeirinha

CEP: 69.065-001

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com