



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BÁRBARA MARÃES DOS ANJOS DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, ESPECIALIZAÇÃO EM
LETRAMENTO DIGITAL E O CONTEXTO PANDÊMICO: perspectiva dos
docentes da rede básica estadual em Manaus-AM**

**Boa Vista-RR
2023**

BÁRBARA MARÃES DOS ANJOS DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, ESPECIALIZAÇÃO EM
LETRAMENTO DIGITAL E O CONTEXTO PANDÊMICO: perspectiva dos
docentes da rede básica estadual em Manaus-AM**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1 - Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha

**Boa Vista-RR
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP) Biblioteca
Central da Universidade Federal de Roraima

N244f Nascimento, Bárbara Marães dos Anjos do.
Formação de professores em serviço, especialização em letramento digital e o contexto pandêmico : perspectiva dos docentes da rede básica estadual em Manaus-AM / Bárbara Marães dos Anjos do Nascimento. – Boa Vista, 2023.
141 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Formação docente. 2 – Ensino remoto. 3 – Práxis. 4 – Letramento digital. I – Título. II – Rocha, Sheila de F. Mangoli (orientadora).

CDU – 371.13(811.3)

BÁRBARA MARÃES DOS ANJOS DO NASCIMENTO

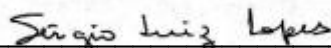
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTO DIGITAL E O CONTEXTO PANDÊMICO: perspectiva dos docentes da rede básica estadual em Manaus-AM

Dissertação apresentada para ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sheila de F. Mangoli Rocha
Universidade Federal de Roraima - UFRR (Presidente/Orientadora)



Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Universidade Federal de Roraima – UFRR (Membro Titular Interno)



Prof.^a Dr.^a Arthane Menezes Figueiredo
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (Membro Titular Externo)

“É preciso ser sempre sábio para ser um bom jardineiro”
Frances Burnett

Dedico esta pesquisa aos dois amores incondicionais que tive a graça de receber
nessa vida, os quais têm sido o norte em minha caminhada.

Minha filha Sophia Marães, que com sua inteligência e perspicácia sempre me
inspirou a ser uma mãe e pessoa melhor; e a minha filha Nicole Marães, que com
seu espírito alegre e determinação me motiva a seguir em meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Sheila de F. Mangoli Rocha, por ter visto potencial em meu projeto de pesquisa, pela paciência em me guiar nesse percurso de escrita compartilhando seus conhecimentos.

Aos professores do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Roraima por toda contribuição em meu aprendizado, que me fizeram crescer como profissional e pesquisadora.

Ao meu esposo Clóvis do Nascimento, pelo apoio e compreensão nesses anos de mestrado, mesmo perante tantas adversidades.

À Prof^a Dr^a Fernanda Pinto de Aragão Quintino, por toda sua colaboração, dedicação de tempo e contribuição intelectual, indispensáveis a esta pesquisa.

Aos professores que cooperaram com a pesquisa, dando seus relatos nas entrevistas, proporcionando um apoio fundamental para concretização deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos a todos os amigos e familiares que de alguma forma me forneceram auxílio no desenvolvimento de minha escrita.

À Deus por permitir meus estudos em mestrado, me dando as habilidades necessárias, saúde e proteção para prosseguir.

RESUMO

Este estudo busca aprofundar a compreensão da dinâmica da formação em serviço em Manaus, especialmente sua aplicação no período pandêmico, na perspectiva dos educadores. O objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições da especialização em letramento digital nas práticas pedagógicas dos educadores da rede estadual de ensino do Amazonas durante os anos de 2020 e 2021, nos quais ocorreram aulas remotas e híbridas. A metodologia de pesquisa teve natureza exploratória, empregando uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi feita através de entrevistas virtuais semi-estruturadas. A estrutura teórica abrangeu a estudiosos influentes como Saviani para contextualizar os fundamentos históricos da pedagogia e das metodologias de ensino, enquanto as ideias de António Nóvoa foram utilizadas para demonstrar os imperativos de adaptação à estrutura educacional contemporânea e os estudos de Eni Orlandi como embasamento para análise dos dados coletados. Portanto, por meio do estudo realizado foi possível verificar os desafios diversos enfrentados pelos educadores durante a formação continuada em serviço e frente às complexidades do ensino remoto. Isso ressalta o papel central da formação docente estar alinhada com as reais necessidades e demandas do sistema educacional. Em suma, este estudo afirma a importância fundamental de proporcionar aos educadores desenvolvimento profissional, que esteja de acordo com as demandas de sala de aula, bem como revela as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores em suas práticas docentes no período de aulas remotas, assim como a falta de apoio institucional e governamental para viabilizar a realização das aulas. A concretização de um cenário escolar em que não recaia unicamente sobre os educadores a responsabilização pelos processos de ensino é primordial para oportunizar um sistema educacional de qualidade que possa eficazmente contribuir para a constituição de uma sociedade mais humana, justa e democrática.

Palavras-Chave: Formação docente. Ensino remoto. Práxis. Letramento Digital.

ABSTRACT

This study seeks to deepen the understanding of the dynamics of in-service training in Manaus, especially its application during the pandemic period, from the perspective of educators. The objective of this research was to analyze the contributions of specialization in digital literacy to the pedagogical practices of educators in the Amazonas state education network during the years 2020 and 2021, in which remote and hybrid classes took place. The research methodology was exploratory in nature, employing a qualitative approach. Data collection was done through semi-structured virtual interviews. The theoretical framework included influential scholars such as Saviani to contextualize the historical foundations of pedagogy and teaching methodologies, while António Nóvoa's ideas were used to demonstrate the imperatives of adaptation to the contemporary educational structure and the studies of Eni Orlandi as a basis for analysis of the data collected. Therefore, through the study carried out, it was possible to verify the diverse challenges faced by educators during continued in-service training and in the face of the complexities of remote teaching. This highlights the central role of teacher training being aligned with the real needs and demands of the educational system. In short, this study affirms the fundamental importance of providing educators with professional development that is in line with classroom demands, as well as revealing the difficulties and challenges faced by teachers in their teaching practices during remote classes, as well as the lack of institutional and governmental support to make classes possible. The implementation of a school scenario in which responsibility for teaching processes does not fall solely on educators is essential to provide opportunities for a quality educational system that can effectively contribute to the creation of a more humane, fair and democratic society.

Keywords: Teacher training. Remote teaching. Praxis. Digital Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimentos metodológicos da pesquisa	34
Figura 2 - Pilares de uma política pública de inclusão digital	68
Figura 3 - Pirâmide de aprendizagem (William Glasse)	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Técnicas para aplicação de metodologias ativas	71
Tabela 2 - Componentes curriculares do curso Letramento Digital	81
Tabela 3 - Matriz Curricular	82
Tabela 4 - Projeto Aula em Casa 2021	100
Tabela 5 - Questão 1 - Sobre formação (inicial e pós-graduação)	105
Tabela 6 - Questão 2 - Sobre formação em serviço e conciliar a rotina de trabalho.	106
Tabela 7 - Questão 2 - Sobre formação em serviço e desafios.	107
Tabela 8 - Questão 3 - Sobre aplicação dos conteúdos.	109
Tabela 9 - Questão 3 - Forma de aplicação dos conteúdos	110
Tabela 10 - Questão 4 - Sobre adequação do currículo e uso das Tic's.	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise Geral da Pesquisa.....	121
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso
AD - Análise do Discurso
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CDE - Coordenadoria Distrital de Educação
CEE/AM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEMEAM - Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas
CEPAN - Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta
CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CFE - Conselho Federal de Educação
CONSUNIV - Conselho Universitário
EAD - Educação à Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EUA - Estados Unidos da América
FEPAD/AM - Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
GS/SEDUC - Gabinete do Secretário
IFAM - Instituto Federal do Amazonas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM - Núcleo de Tecnologia Municipal
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEFD - Programa Especial de Formação Docente
PID/UEA - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNED - Política Nacional de Educação Digital
PROFORMAR - Programa de Formação de Professores
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEDUC/AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED-AM - Secretaria Municipal de Educação de Manaus
TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TCU - Tribunal de Contas da União
TIC - Tecnologia da Informação
UCA - Um Computador por Aluno
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIP - Universidade Paulista
USP - Universidade de São Paulo
UTI - Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

DAS MEMÓRIAS ÀS MOTIVAÇÕES PARA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	17
1 INTRODUÇÃO	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.1 O ESTADO DA ARTE	27
2.2 TIPO DE PESQUISA	30
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	31
2.4 FONTES DE INFORMAÇÃO	33
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA E SEUS DESAFIOS	35
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL UM BREVE HISTÓRICO	38
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AMAZONAS	46
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL	51
3.4 PRESSUPOSTOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADA	59
4 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTO DIGITAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO AMAZONAS	63
4.1 METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITO E CONTEXTO DO SURGIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL	65
4.1.1 Uma breve distinção sobre o ensino com metodologias ativas na educação à distância e no ensino remoto	70
4.2 PROJETO DO CURSO, PARCERIA, IMPLEMENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ..	76
4.3 EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO AMAZONAS	85
5 O ENSINO EM MANAUS NO CONTEXTO PANDÊMICO: EXPERIÊNCIA E DISCURSO DOS PROFESSORES QUE CURSARAM A ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTO DIGITAL	93
5.1 PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO NO AMAZONAS	95

5.2 DE DISCENTE A DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
APÊNDICE	138
ANEXO	141

DAS MEMÓRIAS ÀS MOTIVAÇÕES PARA DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A título de apresentação, minhas considerações iniciais partem das recordações de minha vida profissional e acadêmica, caminhos ainda em construção e aperfeiçoamento. Tratei desses em tempo cronológico, pois acredito que assim os fatos ficam de fácil entendimento e mais objetivos.

Atuo na área da educação há vinte e três anos, onde já exerci as funções de monitora, instrutora, professora e coordenadora de projetos durante fases distintas de minha prática profissional. Permito-me dizer que nasci com a vontade de ensinar, mesmo nas brincadeiras infantis eu era sempre a professora, e entre as amigas, no que se diz respeito às matérias de linguagens, eu era sempre a tutora. O meu interesse por textos, escrita, literatura, idiomas, e afins foi o que me levou a escolher o curso de Licenciatura em Letras.

No início da minha vida profissional trabalhei em cursos livres de informática e fui instrutora nessa área por cerca de dez anos em cursos privados na cidade de Manaus, e também com aulas particulares. Após esse período, migrei para o ensino de idioma também em cursos livres, juntamente com ensino de inglês voltado para o mercado de trabalho, no Programa *Jovem Cidadão*¹, do governo do Estado do Amazonas em parceria com a instituição pública de cursos técnicos e profissionalizantes Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM, onde atuei por três anos, entre 2010 e 2013, até o encerramento do projeto. Atualmente, leciono na rede pública de ensino municipal e estadual, no estado do Amazonas na cidade de Manaus, nas disciplinas de Português e Inglês e suas Literaturas, para turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Entre em 2011 na Universidade Paulista - UNIP, onde cursei Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas. Realizei o curso no turno noturno, pois trabalhava durante o dia. Passei por dificuldades durante a graduação, a falta de tempo para dedicação às matérias, o cansaço (muitas vezes só restava a madrugada para conclusão de atividades acadêmicas), a falta ou limitação de recursos financeiros para compra de livros, impressão de material para estudos entre outros percalços. Os poucos instrumentos de apoio

¹ O Projeto Jovem Cidadão tinha como objetivo orientar, preparar e qualificar os jovens para o mercado de trabalho. Realizado em parceria com diversas secretarias estaduais, teve início em 2007 e beneficiou estudantes em Manaus e no interior do Amazonas com bolsa de estudos e aulas no contra turno até o ano de 2013.

oferecidos pelo Estado para estudantes de graduação, principalmente da rede particular, podem ser determinantes para a não habilitação de muitos graduandos, mas a despeito de todas as adversidades, concluí a graduação no ano de 2014.

Obtive aprovação em concursos para o magistério, tanto na rede estadual, quanto na rede municipal de educação, no ano seguinte à conclusão do curso. Iniciei essa nova etapa profissional com muitas aspirações positivas, além das esperadas para sala de aula, como aplicar os conhecimentos aprendidos, auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua criticidade, em linhas gerais, guiá-los no seu crescimento individual e coletivo.

Durante a graduação realizei cursos extra-curriculares e seminários acadêmicos para obter horas obrigatórias e também pensando na aplicabilidade dos mesmos na minha prática educativa. Para cursá-los foi necessário buscar equilibrar minhas responsabilidades como mãe, mulher e estudante, algo realmente desafiador e que consegui superar. Presumi que minha formação continuada, como funcionária pública, seria facilitada, eu conhecia os programas de formação das redes públicas disponibilizados para professores, cursos de aperfeiçoamento didático, especializações, oficinas e outros. No entanto, me deparei com uma realidade quase tão difícil quanto a que vivi na graduação.

As secretarias municipal e estadual de educação no geral não liberam seus professores para realização dos cursos, e esses são quase sempre oferecidos em horário que o professor está em sala de aula, durante a semana, ficando a critério dos gestores escolares permitirem ou não a ausência do professor da escola para se aperfeiçoar. Nesse momento de minha carreira como profissional da educação precisei novamente me esforçar por conta própria para dar continuidade a minha formação, negociando horários de reposição das aulas na escola, trabalhando fora do horário para não atrasar os cronogramas escolares, equilibrando as responsabilidades profissionais, pessoais e acadêmicas.

Após três anos de serviços públicos na educação, tive a oportunidade de participar do Curso de Especialização em Letramento Digital, oferecido pelo Governo do Estado do Amazonas em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas - UEA. O curso foi realizado entre os anos de 2018 e 2019. Foi um projeto de formação específico para professores em exercício, tanto no que diz respeito à aplicabilidade da grade curricular, quanto ao cronograma de aulas concentrado aos sábados. Por esse motivo, mesmo após um período de greve em

2019, onde as reposições das aulas foram acertadas para os sábados, os discentes do curso de especialização foram liberados dos sábados letivos no turno das aulas para continuar seus estudos. Entretanto, no meu caso e de outros colegas, que lecionávamos no turno noturno, após as aulas da pós-graduação, estávamos na escola para cumprir horário letivo de reposição.

Em fevereiro de 2020, recebi o certificado de Especialista em Letramento Digital pela UEA. Em teoria, os professores formados teriam dois anos para aplicar em suas escolas de lotação projetos referentes ao aprendizado recebido no curso de especialização. Porém, em março do mesmo ano presenciamos o cenário surreal de escolas fechadas por todo mundo devido à pandemia de covid-19 e Manaus passou por ondas devastadoras dessa doença.

Diante do medo, incertezas e caos na saúde, os profissionais em educação tiveram que manter a rotina escolar da melhor maneira possível. Contudo, o que era o melhor possível naquele momento? Esse texto não busca analisar as erradicações e problemáticas causadas pelo fechamento das escolas, necessário naquele cenário, questões sociais de inclusão de uns e exclusão de muitos, ações ou falta de ações governamentais, entre outras implicações. Iremos nos ater a dissertar sobre a formação em serviço, a qual eu e outros colegas de profissão recebemos na especialização citada. Meu interesse por essa temática deu-se em momento oportuno, ainda que também trágico, quando pudemos colocar em prática as habilidades adquiridas no curso, no período das aulas remotas ocorridas no período pandêmico. As inquietações que nortearam a proposta podem ser assim resumidas na disponibilização, ou não, de ferramentas para os professores; se a formação recebida foi uma ferramenta útil nesse contexto de aulas remotas; se houve empecilhos para os professores conseguirem aplicar os conhecimentos adquiridos na especialização ou mesmo se foram aplicados; se enfrentaram as mesmas dificuldades; se utilizaram recursos próprios para trabalhar de casa, enfim, quais desafios e oportunidades didáticas ocorreram nesse momento?

Nossa pesquisa se enquadra nos interesses da Linha de Pesquisa 1 - Formação de Professores e as Práticas Educativas, por ter buscado a realização de uma análise sobre a realidade educacional e pedagógica para a construção epistêmica da prática docente dos professores em Manaus, capital do estado do Amazonas. Portanto, essa pesquisa teve o propósito de discutir as contribuições de um curso de especialização oferecido aos professores da rede pública de ensino do

Amazonas, antes da pandemia, nas práticas pedagógicas dos professores (que concluíram o curso) durante o ensino remoto provocado pela pandemia de covid-19 e que atuavam no município de Manaus-AM.

O Curso de Especialização em Letramento Digital consistiu em uma formação em serviço, quer dizer, uma iniciativa de formação continuada proporcionada pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas aos professores dessa rede de ensino em atividade docente, realizada em serviço. Optamos por empregar o termo “formação em serviço” porque a pesquisa e o trabalho de campo realizados durante o curso foram desenvolvidos pelos educadores concomitantemente ao trabalho docente, através de um esforço de conciliação entre as exigências de cumprimento dos horários da formação acadêmica e atividades escolares. Não foi concedida nenhuma licença especial para fins de formação, e mesmo as aulas ministradas aos sábados tiveram de ser coordenadas para se alinharem com os compromissos escolares regulares. Neste cenário, os professores receberam formação em serviço, um termo que sublinha uma série de circunstâncias desafiantes as quais tiveram de ser enfrentadas para a conclusão de sua formação.

1 INTRODUÇÃO

O estado do Amazonas tem área territorial de 1.559.255,881km² quilômetros quadrados e população de 3.941.175 (IBGE, 2022). Detém um dos mais baixos índices de densidade demográfica, a população vive em sua maioria na área urbana e na capital. Manaus, um dos 62 municípios do estado, é também a cidade mais populosa da Região Norte, com 2.063.547 habitantes (IBGE, 2022).

Na busca por alcançar realizar a meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)² a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM constituiu parcerias com as universidades públicas do Estado do Amazonas. No ano de 2018, o Governo do Estado do Amazonas lançou o “Programa Qualificar”, que abrangia cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para profissionais da educação que atuavam na rede pública de todo o estado. O convênio entre a SEDUC/AM e a Universidade Federal do Amazonas - UFAM ofertou 120 vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de Mestrado em Educação, em Geografia, em Ciências e em Matemática. Com a Universidade Estadual do Amazonas - UEA ofertou mais 4.200 vagas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Letramento Digital e em Metodologia do Ensino em Matemática na Educação Básica (Quintino; Pereira, 2021).

Na SEDUC/AM os cursos de formação oferecidos aos docentes da rede básica de educação, na esfera pública, são realizados pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN), órgão vinculado à SEDUC/AM. Contudo, muitos dos cursos disponibilizados ficam distante da rotina dos educadores, por serem realizados durante o período de trabalho e, dependendo da localidade onde executam as suas funções, ainda podem enfrentar problemas para deslocamento e dificuldades de acesso à Internet e/ou aparelhos eletrônicos que lhes auxiliariam na realização dos cursos formativos. De acordo com Vicente, Souza e Quiosa (2019), há ainda dificuldades organizacionais e de ordenamento nos cursos ofertados pelo CEPAN, no âmbito da formação continuada de professores, tais como a falta de

² Plano Nacional de Educação (PNE), autorizado pela Lei nº 13.005/2014, define metas e diretrizes na educação para o decênio de 2014 - 2024. A meta 16 consiste em “Formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

formadores, de coordenação, de acompanhamento e de horários de formação adequados, pois embora fossem cursos de formação em serviço, os horários eram conflitantes com os de trabalho dos professores.

Frente a essas dificuldades, o Programa Qualificar utilizou como estratégia para implementação das especializações os recursos da EaD e a educação mediada por tecnologia³ com professores formadores auxiliares, que iam para os municípios localizados no interior do estado onde o curso funcionava, como suporte às aulas presenciais, bem como organizar os dias letivos distintos da carga horária de trabalho dos docentes, de modo a alcançar os municípios do interior, para assim, disponibilizar formação em nível de pós-graduação para um grande número de professores, mesmo em meio às dificuldades geográficas ou tecnológicas que o estado enfrenta (SEDUC, 2018).

Os cursos de especialização ocorreram nos 61 (sessenta e um) municípios do interior do estado e também na capital, onde as aulas funcionaram de forma modular e presencial, com duração de 15 (quinze) meses. As aulas no interior funcionaram via Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas (CEMEAM), na modalidade semipresencial, mediada por tecnologia e com os professores auxiliares. Os encontros aconteciam aos sábados nos turnos matutino e vespertino. Das 105 (cento e cinco) turmas das especializações, apenas 10 (dez) funcionavam em Manaus, as outras 95 (noventa e cinco) estavam localizadas no interior do estado (Pereira; Quintino, 2021).

Em fevereiro de 2020, ocorreram as exposições dos trabalhos de conclusão de curso das especializações, na capital. Devido ao isolamento social ocorrido no período, como medida sanitária referente à pandemia covid-19, houve um atraso considerável na entrega dos certificados que só começaram a ser disponibilizados pela UEA um ano depois, em Manaus.

³ Segundo informação disponibilizada pela SEDUC-AM, implantado em 2007, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) é uma política de estado pioneira no país e a cada ano é ampliada pelo Governo do Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Apresenta uma concepção pedagógica e comunicacional que, diferentemente da educação à distância, possui presencialidade dos estudantes às aulas. As aulas são produzidas por professores especialistas e transformadas em peças televisivas em uma central de produção educativa para TV, com o uso de diversos recursos midiáticos e ferramentas de comunicação e transmitidas ao vivo, diariamente, para todas as salas de aula simultaneamente, em horário regular. Cada sala de aula conta com um kit tecnológico e com um professor presencial para mediar o processo de aprendizagem (SEDUC, 2023).

Em março de 2020, devido à pandemia de covid-19, aconteceram diversas restrições sanitárias em toda a sociedade, como exemplo o isolamento social compulsório, medida que ajudou a salvar milhões de vidas em todo o mundo, evitando um contágio ainda maior da doença. A população mundial foi afetada em uma proporção inimaginável para os dias atuais, devido a um vírus potencialmente mortal. No Brasil muito se falou das desigualdades sociais ainda mais evidentes com as restrições sociais e com medidas governamentais experimentais que dificultaram o auxílio a população e a economia nacional. O Amazonas foi um dos estados do país que mais sofreu com as consequências da pandemia e a inércia dos Governos Federal e Estadual em gerir as necessidades sanitárias, econômicas e sociais nos primeiros dois anos em que a pandemia se instalou (FIOCRUZ, 2021).

Em se tratando especificamente da educação, conforme apontado por Nóvoa (2022), nesses tempos de ensino remoto o conceito do impossível para o sistema escolar se transformou em possível e obrigatório em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, quase sempre em casa, horários de estudo e trabalho modificados, métodos pedagógicos adaptados ao momento com as aulas remotas e os procedimentos avaliativos à distância, síncronos e assíncronos. Uma necessidade que impulsionou a comunidade escolar a responder a crise instaurada pela suspensão das aulas presenciais, ainda que com soluções paliativas e improvisadas, impostas pelos órgãos que deveriam prezar pela qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Diversos desafios foram enfrentados pelos órgãos governamentais e pela comunidade escolar devido à adaptação abrupta do sistema educacional para o ensino remoto, buscando garantir a continuidade do aprendizado dos alunos, o que se tornou uma necessidade para salvaguardar a saúde e o bem-estar de alunos e de educadores, uma vez que os métodos tradicionais de ensino presencial já não eram viáveis. Vale ressaltar que no Amazonas, simultaneamente, os professores da rede básica buscavam sua inserção eficiente nesse processo de adaptação e, como parte da população do estado, enfrentavam a primeira e a segunda onda de infecção do coronavírus e suas variantes (ocorridas entre abril de 2020 e janeiro de 2021), que provocaram o colapso do sistema de saúde, com hospitais públicos e particulares

sem leitos, falta de testes para o diagnóstico da doença, carência de medicação, falta de oxigênio e as aterrorizantes valas coletivas⁴ (FIOCRUZ, 2021).

No que diz respeito à educação no Amazonas, as consequências da pandemia de covid-19 foram profundas e abrangentes, impactando significativamente o cenário educacional do estado. A transição para o ensino remoto teve seus obstáculos. A exclusão digital no Amazonas provou ser um grande desafio, com muitos alunos sem acesso a tecnologia adequada e conectividade estável à Internet. Essa disparidade agravou ainda mais as desigualdades educacionais, pois alguns alunos não conseguiram participar integralmente das aulas remotas, prejudicando o progresso escolar (Pereira; Quintino, 2021).

É preciso reconhecer que o Governo Estadual e as autoridades educacionais do estado buscaram medidas⁵ para amenizar a exclusão digital e procurar garantir que a maioria dos alunos tivessem acesso aos conteúdos letivos. Esforços foram feitos para fornecer recursos de aprendizado remoto, incluindo programa aula em casa e sites como *YouTube*, onde foi criado um canal para facilitar o acesso dos alunos às aulas em horários alternativos, como também plataformas on-line, materiais de aprendizado digital e bibliotecas virtuais, entrega de materiais impressos em algumas escolas, para aprimorar a experiência de aprendizado dos alunos (Silva, 2021).

Considerando o exposto, a pesquisa se propôs a discutir a formação em serviço proporcionada aos professores da rede pública de ensino do Amazonas, antes da pandemia e a aplicação desses conhecimentos na prática docente no período de aulas remotas, solução imposta pela SEDUC/AM frente a pandemia de covid-19, buscando averiguar a influência dessa formação na práxis.

Sendo assim, nosso problema de pesquisa pode ser expresso pela questão: Em que medida o curso de Especialização em Letramento Digital contribuiu para a prática dos professores participantes da rede pública estadual de ensino de Manaus no período pandêmico (2020 - 2021)?

⁴ Conforme dados do Ministério Público a falta de estrutura para atendimento na rede de saúde, crise de desabastecimento de oxigênio hospitalar, irregularidades na distribuição de doses de vacina, ausência de estrutura mínima para atendimento a populações tradicionais foram algumas das situações enfrentadas, no Amazonas, pelo Ministério Público Federal, diante da pandemia de covid-19, desde março de 2020 (Ministério Público Federal, 2021).

⁵ Essas medidas serão discutidas nas próximas seções a fim de contextualizar o cenário pandêmico na cidade de Manaus.

A realização dessa pesquisa se justificava pela necessidade de ouvir os docentes, buscando compreender pela ótica destes as experiências profissionais desenvolvidas durante a pandemia nas escolas públicas da cidade de Manaus, bem como as contribuições proporcionadas pela formação, em nível de Pós-graduação lato sensu, em Letramento Digital aos docentes que concluíram o curso.

À medida que traz para discussão aspectos da formação docente e suas implicações na prática pedagógica, a realização desse estudo possibilitou ampliar a compreensão da construção das identidades dos docentes manauaras mediante as didáticas e metodologias inseridas pelas novas tecnologias, atentando para as especificidades regionais. Bem como, possibilitou reflexões sobre a formação e sua influência na práxis pedagógica, durante o período de isolamento social devido a pandemia de covid-19, buscando uma análise qualificada, científica e regionalizada.

Nesse sentido, considerando o problema de pesquisa proposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições do curso de Especialização em Letramento Digital na prática dos professores da rede pública estadual de ensino do Amazonas no período pandêmico (2020 - 2021), na perspectiva dos professores que participaram dessa formação em serviço na cidade de Manaus.

Este se desdobrou em três objetivos específicos: identificar aspectos históricos e legais relacionados às políticas públicas de formação de professores no Brasil e no Amazonas; apresentar detalhadamente o Curso de Especialização em Letramento Digital, do projeto à sua implementação, destacando o seu funcionamento em Manaus entre os anos de 2018-2019; e analisar de que forma os docentes egressos do curso de especialização avaliam as contribuições dessa formação em sua atuação docente durante a pandemia (2020-2021) na rede pública estadual de Manaus.

Para alcançar tais objetivos, a organização desta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, além dessa introdução e das considerações finais.

No capítulo destinado ao Percurso Metodológico, elucidamos o referencial teórico de teses e dissertações que embasaram este estudo. Delineamos a abordagem metodológica qualitativa adotada nesta pesquisa, juntamente com os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O capítulo *Formação de professores como política pública e seus desafios* examina criticamente a formação de professores nos contextos brasileiro e amazônico. É apresentado um breve relato histórico das principais ações

relacionadas nessa seção. Além disso, esclarecemos como a ascensão do neoliberalismo impacta a formação de professores e a educação como um todo. E para finalizar se destaca, para além da transmissão de conhecimento, a necessária formação voltada ao desenvolvimento integral do ser humano.

No capítulo seguinte, *O Curso de Especialização em Letramento Digital e os Desafios da Formação em Serviço no Amazonas*, traçamos uma discussão sucinta sobre o conceito e contexto histórico do letramento digital na educação brasileira e as distinções fundamentais entre ensino remoto e à distância, realizados com metodologias ativas. Sequentemente, um balanço do curso de especialização em Letramento Digital, desde sua estrutura geral, objetivo e implementação, contemplando uma análise sobre as experiências dos docentes durante o momento de aulas remotas e híbridas no Amazonas, buscando assim contextualizar esses conceitos no cenário educacional brasileiro, destacando os desafios e oportunidades envolvidos na sua aplicação no Amazonas.

No último capítulo, *O ensino em Manaus no contexto pandêmico: Experiências e Discurso dos Professores que Cursaram a Especialização em Letramento Digital*, apresentamos a investigação dos efeitos da pandemia da covid-19 na educação na região do Amazonas. Examinamos a transformação de estudantes em educadores, fornecemos informações sobre os encontros dos professores com os desafios decorrentes da crise de saúde e conduzimos uma breve análise do cenário educacional em Manaus durante o período pandêmico. Analisamos a remodelação da dinâmica educativa provocada pelo ensino remoto, destacando as experiências dos educadores e as adaptações necessárias no quadro educativo local para enfrentar esta realidade emergente.

Ao final são apresentadas as reflexões proporcionadas pela pesquisa a título de considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Buscamos, mediante análise documental e análise do discurso dos docentes, verificar aspectos educacionais em um recorte de tempo específico (2020-2021). Neste capítulo são apresentados os percursos metodológicos, a coleta e análise de dados, bem como as fontes de informação e o referencial teórico.

2.1 O ESTADO DA ARTE

Para as investigações acerca do tema desta pesquisa, foi realizado um levantamento dos trabalhos produzidos cuja temática se assemelhava ou apresentava pontos de similaridade. Segundo Ferreira (2002), o estado da arte tem um caráter bibliográfico, que possui a intenção de mapear as diversas discussões sobre um determinado tema, sempre buscando responder a partir de que ângulo o objeto de pesquisa já foi investigado.

Realizamos pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Revista Brasileira de Educação. Os critérios para a busca foram: Tipo de documento: “dissertação e tese”. Idioma: “português”. Descritores buscados: “Formação de professores”, “Formação de professores em Manaus”, “Formação de professores no Amazonas”, “metodologias ativas na educação no Amazonas”, “Letramento digital em Manaus”, “Educação remota na pandemia no Amazonas” e, “Tecnologias digitais na educação”. Os anos escolhidos para as buscas nos depósitos das publicações foram de 2009 a 2022, com algumas exceções devendo-se a relevância de determinados autores para a pesquisa.

Em seguida a esse levantamento, buscamos ler os resumos de cada pesquisa encontrada e refinar a busca para encontrar pesquisas com temáticas semelhantes às do presente estudo. Sequencialmente, descrevemos alguns desses estudos que contribuíram para a base dos fundamentos teóricos sobre os quais a nossa pesquisa foi construída.

O texto de Saviani (2009), “Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos no Contexto Brasileiro”, está dividido em duas partes: na primeira o autor trata dos aspectos históricos sobre formação de professores no Brasil, na segunda o foco é a discussão sobre as teorias de formação docente no país aprofundando o

tema. Por fim, o texto traz observações sobre a formação de professores para a educação especial, conforme previsto na legislação brasileira de 1996 (Brasil, 1996).

O artigo “Prática pedagógica dos docentes”, de autoria de Silva (2021), buscou elucidar diversas metodologias instrucionais, além da influência da preparação dos professores na sua aplicação e as consequências no avanço dos alunos em um contexto informal ou não convencional. A questão central em consideração ficou em torno da incongruência entre as teorias didáticas e a implementação em sala de aula. A autora utilizou-se de pesquisas bibliográficas e documentais para coleta de dados, que permitiram avaliar a problemática levantada na pesquisa, decorrente da ausência de interação entre a execução prática e as construções teóricas na dinâmica cotidiana da sala de aula, buscando desse modo propor estratégias potenciais para corrigir esta circunstância.

O estudo realizado por Brito, Rodrigues e Ramos (2021), intitulado “Lições aprendidas da experiência dos docentes no ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19”, tem como objetivo compreender as vivências e práticas didáticas dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Norte (UFRN) no ensino remoto durante a pandemia da covid-19. Essa compreensão foi obtida por meio da coleta de dados com entrevistas e questionário semiestruturado. A importância de considerar as circunstâncias únicas e as necessidades em evolução dos alunos e a preparação dos educadores juntamente com sua compreensão das funcionalidades das tecnologias adotadas dirigiu os autores a identificar em suas conclusões que os resultados de aprendizagem significativos, a necessidade de adaptação ao novo cenário educacional e as estratégias de ensino eficazes são lições específicas derivadas da nova experiência.

A pesquisa “Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR)”, de Marques (2016), traz uma análise do percurso da formação em primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica de professores da rede pública de ensino do Amazonas, no que se relaciona com a acessibilidade e a permanência desses no processo educativo dos cursos oferecidos pelo PARFOR. Segundo a pesquisadora, no estado foram verificados baixos índices nos itens citados acima. De acordo com os resultados da pesquisa o principal problema que afetou o acesso e a permanência dos docentes no programa, foi o recurso financeiro para custeio de deslocamento, estadia, alimentação e outros. Com isso, a pesquisa

considera propor sugestões para a SEDUC/AM que venham otimizar o processo de formação docente oferecido pelo programa.

A dissertação “A Representação Social de Tecnologia”, da pesquisadora Castro (2013), analisou a representação social de tecnologia no Núcleo de Tecnologia Estadual - NTE (formadores e cursistas), utilizando a Representação Social como eixo teórico-metodológico, seus procedimentos de formação e instrumentos para compreender a materialidade e a acepção do termo tecnologia. A autora entrevistou 70 professores participantes do processo de implantação dos Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM's no Estado do Amazonas. Os resultados dessa pesquisa, segundo a autora, indicam a coexistência de dois sentidos do termo: a tecnologia como produto (meio material) e como processo (estratégias de gestão, interações e mediações didáticas).

A dissertação “Novas tecnologias como Práxis Educacional: políticas e desafios”, de autoria de Barbosa (2021), teve como objetivo de pesquisa compreender as implicações do uso das novas tecnologias pelos professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Formação Integrada do Instituto Federal do Amazonas - IFAM⁶ – Campus Manaus Distrito Industrial, no município de Manaus/AM. Para a pesquisadora, possuir uma infraestrutura tecnológica desenvolvida, não é insuficiente. O papel principal no esforço para mitigar as disparidades tecnológicas, educacionais e sociais é desempenhado pelo elemento humano. É importante reconhecer que o investimento na inovação e a oferta de formação contínua dos atores na educação podem ser os meios para suprir estas lacunas.

A leitura e a análise desse levantamento possibilitaram a ampliação da percepção do tema em estudo. Cada um colaborou para que pudéssemos localizar dentro das pesquisas acadêmico-científicas o lugar exato de contribuição e relevância que a presente pesquisa se insere.

⁶ Os *campis* que integram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas são: Campus Manaus Centro, Campus Manaus Distrito Industrial, Campus Manaus Zona leste, Campus Coari, Campus São Gabriel da Cachoeira, Campus Presidente Figueiredo, Campus Maués, Campus Parintins, Campus Lábrea, Campus Tabatinga, Campus Humaitá, Campus Eirunepé, Campus Itacoatiara, Campus Manacapuru e Campus Tefé.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Realizamos uma abordagem classificada como *empírica*, no que se refere ao seu gênero, pois a mesma busca dados relevantes, obtidos através da experiência e da vivência do pesquisador, objetivando chegar a novas conclusões a partir da maturidade, experimentação e da profundidade de inquirição, uma vez que a sua finalidade é a ampla compreensão. Para Marconi e Lakatos (2017, p. 142):

Os fatos, descobertos e analisados pela pesquisa empírica, exercem pressão para esclarecer conceitos contidos nas teorias, pois uma das exigências fundamentais da pesquisa é a de que os conceitos (ou variáveis) com que lida sejam definidos com suficiente clareza para permitir o seu prosseguimento.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória visa o aprimoramento, o ajuste de dados, conceitos e ideias. Este processo é realizado para a elaboração de questões ou hipóteses de pesquisa que possam servir de base para investigações mais aprofundadas. Normalmente, a pesquisa exploratória envolve vários componentes principais como pesquisa bibliográfica ou documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. A investigação exploratória tende a evitar a utilização de procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de recolha de dados. Em vez disso, prioriza métodos qualitativos que facilitam uma maior compreensão do assunto. Desse modo, como procedimento metodológico para a execução da pesquisa adotamos a pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa, pois

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] a diferença entre os métodos quantitativos e qualitativos é quanto à natureza e não quanto à hierarquia. (Minayo, 2009, p. 21).

A fase de compilação das informações representa o nexos onde os dados recolhidos são submetidos a um levantamento sistemático, através de métodos específicos a cada pesquisa. A interpretação desses dados não só valida os objetivos de pesquisa, mas também estabelece as bases para contribuições científicas, elucidando a importância do estudo dentro do discurso acadêmico.

Para as autoras análise e interpretação, apesar de serem duas atividades distintas, estão bastante relacionadas e, com processos bem parecidos, envolvendo duas operações basilares:

- 1 Análise (ou explicação): é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (Gil, 2008, p.175). A elaboração da análise, propriamente dita, é realizada em três níveis: interpretação, especificação e explicação.
- 2 A interpretação exige do pesquisador a verificação, a refutação ou a certificação das hipóteses, pois dos dados coletados por eles próprios não concluem o problema. Nesse sentido, faz-se necessária a interpretação do objeto pesquisado, a fim de compreender os resultados (Marconi; Lakatos, 2003).

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Quanto ao procedimento para a coleta dos dados, realizamos entrevistas virtuais semiestruturadas. Considerando os cuidados de planejamentos e coleta de informações que atingissem objeto da pesquisa como: adequação da linguagem, organização do roteiro e sequência das perguntas. Acordando com Manzini (1991, p. 30), ao afirmar

[...] que a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Marconi e Lakatos (2017) afirmam ser a entrevista uma forma de obter informação a respeito de determinado assunto. É um tipo de procedimento bastante usado na investigação social, para a coleta de dados, ou para auxiliar a busca por um diagnóstico ou para o tratamento de um problema social.

São dois objetivos que buscamos alcançar com as entrevistas:

a) Averiguar os fatos: descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.

b) Determinar as opiniões sobre os fatos: conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.

Juntando-se a esse procedimento, também realizamos análise documental em documentos oficiais e legais. Tendo em vista ser um procedimento de assimilação e compreensão de dados, esse método de coleta complementa as necessidades desta pesquisa em uma perspectiva qualitativa, possibilitando significativa abrangência para obtenção dos resultados almejados.

A análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p. 46).

Nossa metodologia de pesquisa envolveu entrevistas virtuais semiestruturadas, sendo esse formato escolhido para nos permitir coletar respostas de uma gama diversificada de professores. Ao utilizar esse formato, buscamos criar um ambiente confortável que incentivasse respostas honestas e reflexivas. Reconhecemos que as entrevistas não são apenas sobre o conteúdo explícito das respostas, mas também sobre as sutilezas da linguagem, tom e pistas não-verbais que podem fornecer insights sobre as ideologias subjacentes em jogo.

Quanto ao tipo das entrevistas, seguimos os seguintes formatos: perguntas semiestruturadas, pois oportunizam a abordagem qualitativa da pesquisa. No que se refere à interpretação dos dados, foi uma abordagem crítica uma vez que auxilia a análise dos discursos presentes nessa pesquisa.

Para tratar os dados coletados fizemos uso das teorias discutidas em Análise do Discurso (AD), que é considerada um método para análise de informações que busca identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado assunto, considerando tanto o emissor quanto o receptor mediante o contexto. Considerando o referencial foucaultiano em *Análise do Discurso* (1986), entendemos que o discurso é contato ou confronto, entre uma realidade e uma língua, pois há mais do que um conjunto de signos e significados nas práticas discursivas. E esse “mais” deve ser descrito e verificado nos discursos (Foucault, 1986). Com intuito de interpretar as variações discursivas na esfera educacional, verificando o grau de aplicabilidade das didáticas utilizadas no ambiente escolar, buscamos inspiração nesse referencial teórico, pois concordamos com Foucault (1996), que há mais a fazer interpretando as interpretações que interpretando as coisas.

Os discursos e teorias educacionais aceitos atualmente centralizam-se, em sua maioria, nos aspectos da subjetividade, da homogeneização dos processos de ensino, dos resultados quantitativos sobrepostos aos qualitativos, enfim, a um padrão didático. A análise desses discursos com uma abordagem voltada à prática dos professores e sua própria visão sobre a realização do seu trabalho docente, a partir da realização de um curso de especialização ofertado pelo Estado, mostra-se necessária para que diferentes perspectivas e compressões, dentro da realidade escolar, possam ser vislumbradas, verificando possíveis transformações nas metodologias educacionais correntes e na compreensão do alcance das políticas públicas educacionais no que concerne à formação de professores.

2.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

Participaram da execução da pesquisa um total de 8 (oito) professores que concluíram o curso de especialização em Letramento Digital sendo cada um dos professores desse grupo de cada Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) da capital (o município é dividido em 7 CDE's). Após a seleção de professores, que se deu de forma orientada, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, tendo suas identidades protegidas pelo anonimato. Os critérios de exclusão da pesquisa foram: não ter concluído o curso de especialização e/ou estar fora de sala de aula durante o período pandêmico (independente do motivo).

O critério de inclusão na pesquisa se deu pelos seguintes pré-requisitos: ser professor da rede estadual pública de ensino do Amazonas e ter concluído o Curso de Especialização em Letramento Digital nas turmas de Manaus e ter prosseguido no atendimento aos alunos com as aulas virtuais nos anos de 2020 e 2021; ter permanecido no exercício da docência na rede pública estadual do Amazonas, após a conclusão da especialização em questão.

A pesquisa foi organizada nas seguintes etapas:

1ª etapa: construção das entrevistas e questionários que foram submetidos ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

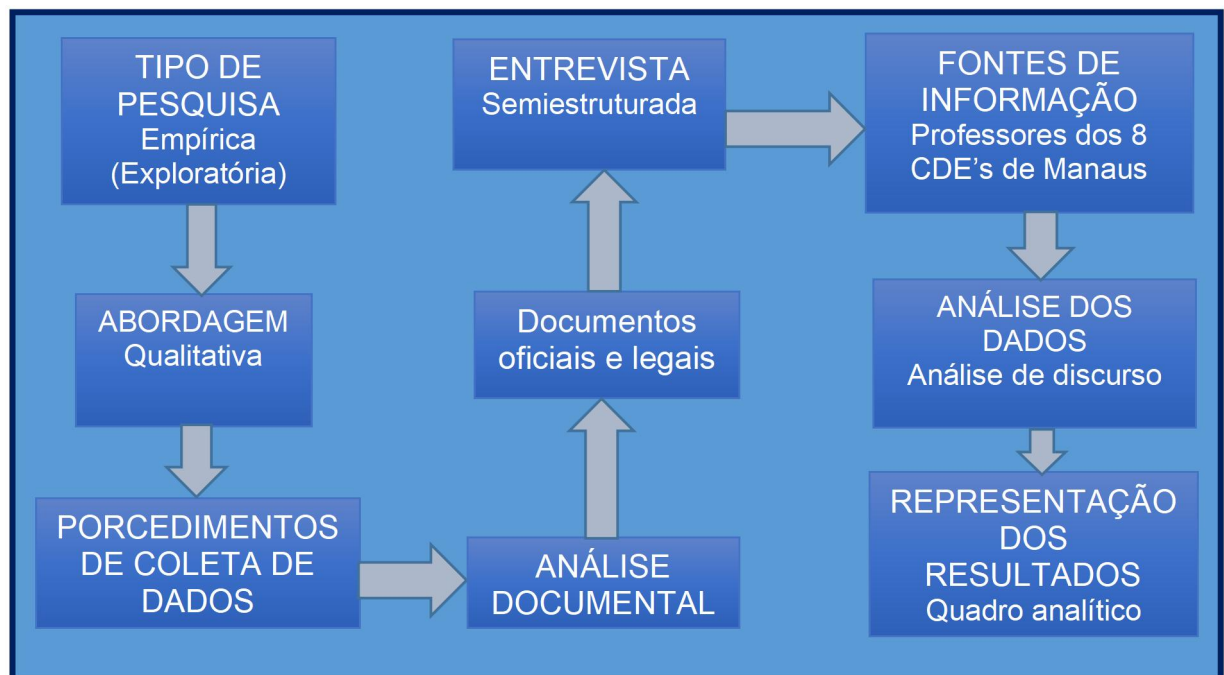
2ª etapa: revisão sistemática de dissertações e teses que tratavam a formação em serviço de professores na Região Amazônica, bem como sobre cursos

de especialização em Letramento Digital (no Catálogo de Teses e Dissertações - Capes). Análise dos documentos institucionais sobre a formação de professores em Manaus; análise do projeto e do edital de abertura das inscrições do Curso de Especialização em Letramento Digital, bem como análise do relatório institucional, das portarias e das resoluções administrativas sobre a realização e conclusão do curso e do Programa Aula em Casa.

3ª etapa: após aprovação do Comitê de Ética, foram realizadas as entrevistas, utilizando recursos virtuais, que versaram sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso para o exercício da função nos dois anos seguintes ao início da pandemia no Brasil.

4ª etapa: análise dos discursos presentes nas entrevistas e construção da dissertação.

Figura 1 - Procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A figura apresentada ilustra os procedimentos desenvolvidos na execução da pesquisa, desde o tipo de pesquisa até o tipo de análise de dados.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA E SEUS DESAFIOS

Este capítulo serve como uma exploração objetiva das ações e programas que foram implementados ao longo dos anos. Realizamos um breve histórico sobre as bases iniciais acerca das discussões relacionadas à formação de professores, para assim, nos atermos aos pressupostos teóricos a respeito desta temática, os quais se fazem relevantes para o entendimento dos elementos desta pesquisa.

A formação de professores é um tema recorrente nas políticas públicas de todos os países que buscam a qualidade na educação das suas populações e que entendem a formação na docência inicial e continuada, como necessária para o desenvolvimento e melhoria do ensino.

Apresentamos aqui um breve percurso dos primeiros registros do surgimento da formação de professores, em âmbito mundial e, seguida, a nível nacional, analisando as pesquisas de Nóvoa (1992), Saviani (2009), Gatti (2010), além de outros autores que contribuem para a ampliação da discussão desse tema. Também, analisamos a LDB (Brasil, 1996), que define, regulariza e orienta a educação do país com base na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

O investimento na formação dos educadores e a análise do êxito desta são pilares da mudança na educação. Para Estevão (2006), a formação do educador (emergindo como um trabalho cultural) deve ter como ideal a “universalidade democrática”, a prioridade da ética e da justiça social. Sendo a educação uma temática ampla, as abordagens para suas problematizações são diversas, como afirma Loschpe (2014), o tipo de escola pública que queremos é em última instância uma discussão política e não técnica, sendo esta uma visão realista do momento educacional brasileiro.

Entrelaçada à formação temos a prática pedagógica, que segundo Gatti (2014), é por definição a união de teoria e da prática no exercício de ensinar e apreender conhecimento na ação pedagógica. Essas práticas envolvem tomar consciência de todo processo educativo e as ferramentas utilizadas pelos professores para que ele aconteça. Contudo, a orientação comum é considerar a atividade educacional pedagógica somente no plano expositivo da aula, ou seja, o visível apresentado pelo professor durante cada aula.

Entretanto, as características da prática pedagógica podem e devem ir além das paredes de uma sala de aula ou dos limites físicos da escola, independentemente do nível de ensino. Desse modo, refletir sobre a formação continuada e a abordagem da práxis é uma forma de nos orientarmos sobre a aplicabilidade eficaz dessa metodologia, considerar se o que está sendo produzido nesse processo de formação dos professores resulta em um sujeito-objeto passivo ou detentor de autonomia.

Duarte (2009) aponta ter sido na Europa os primeiros registros sobre a preocupação com a necessidade de implementação de cursos de formação docente direcionados à prática, o que mais tarde alcançaria o restante do mundo. A profissionalização só veio a acontecer no século XVII, tendo o primeiro curso sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres.

As instituições criadas no século XVIII para formar os professores chamavam-se *Escolas Normais*, a primeira, ainda de acordo com Duarte (2009), foi instaurada em Paris em 1795. Distinguiam-se entre Escola Normal Superior, as que serviam para formação de professores do ensino secundarista e, Escola Normal Primária, onde professores eram formados para atuar no ensino primário.

O intuito era atender as demandas sociais de liberdade, acesso à educação pública e igualdade, preeminentes no final da Revolução Francesa e espalhadas pelo mundo europeu. Como a classe popular era responsável pelo trabalho fabril, as Escolas Normais passaram a ter a função de preparar os professores para a instrução desta classe, tendo em vista o papel que ela exercia na sociedade daquela época.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992, p. 3).

Constatamos então que as Escolas Normais são as primeiras formas que temos de formação de professores para as primeiras letras. Esse formato de

instituição exerceu função primordial nos primeiros momentos de articulações para formação continuada dos docentes no Brasil.

Nóvoa (1999) destaca que a segunda metade do século XVIII foi determinante na história da educação e profissão docente na Europa, uma vez que as discussões se davam sobre a necessidade da criação do perfil de um tipo de professor que fosse o “ideal”, o qual fosse portador da “voz do Estado”. Esse modelo de Escola Normal para formação de professores foi instalado no decorrer do século XIX também em países como: Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

Existem, de acordo com Nóvoa (2022), três formas ou momentos de formação de professores: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Para o autor é necessário que sejam criadas políticas públicas que instruem o recém formado professor na indução profissional, como por exemplo através de residência docente, concebida como um espaço preparatório de transição entre a formação e a profissão.

Cada um desses componentes formativos desempenha um papel distinto, apoiando os educadores em seus processos de desenvolvimento profissional. No que se refere a formação continuada e formação continuada em serviço podemos destacar que a formação continuada é elaborada da ação para teoria construindo uma estratégia educativa baseada na prática docente, impulsionada pela racionalidade técnica, para uma aprendizagem centrada na escola, visando principalmente dotar os professores das competências necessárias ao exercício da docência. Por outro lado formação continuada em serviço começa com a teoria e avança para a ação, essa abordagem depende de fatores e recursos externos muitas vezes não relacionados com o professor ou com a própria escola, concerne a valorização da prática docente por meio de habilidades técnicas adquiridas no processo formativo profissional (Salles, 2004).

Ainda quanto a esse aspecto, em Niza (2012) encontramos a afirmação de que nenhum profissional aprende sozinho a ser professor, precisamos uns dos outros numa rede de apoio, com intuito de desenvolver um pensamento crítico sobre a práxis docente. Em suma, são necessárias novas práticas pedagógicas e elas devem ser construídas numa reflexão coletiva entre colegas.

No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores se deram, de acordo com Gatti (2010), em cursos de primeiras letras, específicos para quem se preparava para trabalhar como professor, ocorridos em fins do século XIX, período

da criação das Escolas Normais, equivalente hoje ao nível secundário, e na época, no século XX, passaram a equivaler ao Ensino Médio.

Foi apenas com a LDB (1996) que se estabeleceu, legislativamente, a formação de professores em nível superior para os profissionais que lecionam em qualquer um dos níveis de ensino. Antes do século XX, profissionais liberais e autodidatas exerciam a função docente. De acordo com Gatti (2010), existiam poucas escolas no Brasil no século XIX e só a partir de 1930, com a formação de bacharéis, se insere um ano a mais na formação com disciplinas na área de educação para habilitar essas profissionais em licenciatura, aptos à docência no Ensino Secundário.

A seguir construímos um breve histórico sobre percurso de formação de professores no Brasil, as primeiras ideias e métodos impulsionados pelos movimentos educacionais oriundos principalmente da Europa e dos Estados Unidos da América - EUA, os apontamentos de alguns pesquisadores e as contribuições legais e políticas a essa temática fundamental para estruturação educacional.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL UM BREVE HISTÓRICO

Realizamos um breve histórico sobre as bases iniciais acerca das discussões sobre a formação de professores, para assim, nos atermos aos pressupostos teóricos a respeito desta temática, os quais se fazem mais relevantes para o entendimento dos elementos desta pesquisa.

A questão da falta de formação de professores no Brasil foi identificada após a independência do país, por razões similares às da Europa: a necessidade da existência de organização para a instrução popular (Saviani, 2009). Uma vez que no período colonial os responsáveis pelo ensino das habilidades básicas de leituras e escrita, ou seja, de alfabetização eram os jesuítas, e só acontecia devido à necessidade política e econômica da catequização indígena. Outro fato que merece destaque é que nesse período não havia nenhuma preocupação com a formação desse professor.

Para Vicentini e Lugli (2009) no período colonial, os futuros mestres eram uma espécie de adjuntos e lecionavam acompanhados de um “velho mestre” (professor mais experiente), sendo que os adjuntos podiam exercer a profissão a partir dos doze anos de idade. Além disso, nesse período, era inexistente um

currículo específico de capacitação para o trabalho de professor. Somente com a “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, promulgada em 15 de outubro de 1827, segundo Saviani (2009) é que houve a preocupação direcionada para a formação do professor, marco na história do Brasil no que se refere à educação brasileira. Para Saviani (2009, p. 144):

Essa lei foi responsável por determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência propriamente à questão pedagógica.

De acordo com Saviani (2009, p. 143 -144) é possível organizar um pequeno histórico com alguns marcos da formação de professores no país, distintos em seis períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) – esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obriga os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
5. Substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Durante os anos compreendidos entre 1827 e 1890, a diretriz existente para a formação nas Escolas Normais era pautada apenas nos conhecimentos a serem transmitidos pelos professores, o que indica que a preocupação durante os cursos era do domínio de conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias, sem sequer mencionar o modo como esses conteúdos deveriam ser tratados em sala de aula, ou seja, as técnicas didáticas eram inexistentes em termos de discussão teórica (Saviani, 2009).

Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (Brasil, 1827) os professores obtinham formação com subsídio próprio, para lecionar nas aulas pautadas no método de ensino mútuo que consiste em um monitor, como agente principal,

escolhido pelo professor entre os alunos que se destacavam na turma e para quem dava explicações particulares antes do início de cada aula (Cardoso, 2005).

Nos anos entre 1890 e 1932, aconteceu uma mudança quanto ao estabelecimento e à expansão das Escolas Normais, momento em que ocorreu a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, o que afetaria futuramente os demais estados brasileiros. A reforma da Escola Normal em 1890 se norteou pelos princípios democráticos e positivistas, descontinuando com a educação colonial portuguesa. Estabeleceu a criação da escola modelo em São Paulo para efetivar um ensino graduado, obrigatório e gratuito.

Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. O Governador do Estado de S. Paulo: No exercício da atribuição conferida pelo art. 2.º § 2.º do decreto do Governo Federal sob n. 7 de 20 de Novembro de 1890: Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento; Considerando que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensavel é a instrução primaria largamente diffundida e convenientemente ensinada (São Paulo, 1890).

Os republicanos liberais defensores da reforma na escola normal, que lançaram as bases para as reformas educativas à época, consideravam essencial e premente a formação de professores. Em São Paulo, os discursos republicanos partilhavam a convicção de que a chave para o desenvolvimento das escolas públicas residia na formação de professores, centrando-se principalmente na introdução de metodologias de ensino modernas, mais precisamente, a abordagem intuitiva. Enfatizaram a formação prática como fundamental ao domínio dos modernos métodos implantados posteriormente, na escola-modelo (Souza, 1997).

Em 1892, após a implementação da escolarização graduada em São Paulo, ocorreu a primeira reforma republicana de instrução pública regida pela Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892 (Reforma a instrução pública do Estado) (Brasil, 1892), a qual apresentava ideias inovadoras para o ensino primário, secundário e normal da época. Devido ao expressivo quantitativo de professores leigos e a defasagem de aprendizado acadêmico formativo, ficou determinado por essa reforma, instruções para formação continuada dos educadores. “Para formar os professores dos cursos preliminares e complementares, haverá quatro escolas normaes primarias, e para formar os professores destas escolas e dos gymnasios, haverá, annexo à Escola Normal da capital, um curso superior” (São Paulo, 1892).

De acordo com Saviani (2009), tal reforma marcou a história da educação brasileira por duas razões fundamentais: a) houve o enriquecimento do conteúdo curricular; e b) passou-se a dar ênfase aos exercícios práticos de ensino, além da instalação de uma escola “modelo de aplicação” em anexo à Escola Normal. A partir da execução dessas ações, a reforma passou a ser referência no país.

Apesar da escola modelo de São Paulo ter atuado como centro formador para docentes de vários estados brasileiros, a padronização da Escola Normal não trouxe mudanças relevantes à educação nacional. A configuração dos pensamentos políticos pedagógicos no início do século XX, ainda orientava-se, majoritariamente, por valores elitistas, apesar de existirem propostas educacionais alternativas, como as reformas do código Eptácio Pessoa de 1901 e a reforma Rivadávia de 1911, contudo, faltava interesse político para implementação dessas.

A situação política confusa neste início de década, a insatisfação das massas, o descontentamento de setores políticos, levam o governo federal a não tomar medidas imediatas que visassem uma organização de plano de governo. E a demora de tomada de medidas no campo educacional leva o descontentamento àqueles educadores que participaram das reformas na década de 20, os quais assinam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Ribeiro, 1993, p.7).

À vista dessa estagnação do cenário educacional brasileiro, os pioneiros da Educação Nova, como ficou conhecido o grupo de intelectuais autores do manifesto de 1932, objetivavam uma transformação do sistema de ensino no país, pautados pelo ideário da racionalidade científica da corrente pedagógica escolanovista. Defendiam a escola pública, obrigatória, gratuita e laica.

No que concerne à formação docente, o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932 regulava a formação de professores e transformava a antiga Escola Normal em instituto de educação, como exposto a seguir:

Nesse projecto, a actual Escola Normal é transformada em um Instituto de Educação, destinado a ministrar educação secundaria e a preparar professores primarios e secundarios. Emquanto a Escola de Professores não mantiver cursos para a preparação de professores secundários, o curso complementar será de um anno, limitação que se faz necessária para não tornar excessivo o tempo exigido à formação do mestre-primario. É em obediência às solicitações imperiosas de uma formação aprimorada do mestre, bem como às inevitáveis contingências de finalidades uniformes para os estabelecimentos de ensino, que o projecto ora submettido à apreciação de V. Ex. eleva, definitivamente, o preparo dos professores ao nível universitário, criando, na Escola de Professores, que se segue à Escola Secundaria, cursos nitidamente profissionaes para o preparo do mestre. A primeira necessidade desse preparo profissional está na diferenciação dos

programmas, de accordo com os diversos typos e grãos de professores de que precisa um systema escolar (Brasil, 1932).

Saviani (2009) afirma que os anos de 1932 a 1939 marcaram uma nova fase, porque os adventos das instituições de ensino abriram espaço para a pesquisa, ampliando a visão da instituição meramente como promotora do ensino. Desse período em diante, os institutos começaram a surgir dando ênfase às pesquisas de temática docente, escolar e educacional, ou seja, expandindo o conhecimento dos objetos/sujeitos – mesmo de maneira ainda não completa que formam o campo educacional.

Ainda de acordo com Saviani (2009), os primeiros institutos implantados, sendo o primeiro no Distrito Federal e o segundo em São Paulo, tiveram inspiração no ideário da Escola Nova. Esse novo modelo de curso descartou a ideia dos cursos oferecidos pelas Escolas Normais e aderiu ao pensamento da Escola de Professores. Para que essa nova perspectiva fosse implantada foi necessária a inclusão de disciplinas de cunho pedagógico no currículo, logo no primeiro ano de formação, disciplinas especificamente voltadas para a prática docente. Eram elas:

- 1) Biologia educacional
- 2) Sociologia educacional
- 3) Psicologia educacional
- 4) História da educação
- 5) Introdução ao ensino, contemplando três aspectos:
 - a) princípios e técnicas;
 - b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais;
 - c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo (Saviani, 2009).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (Saviani, 2009, p.4).

Para Gatti (2010), foi no final da década de 1930 quando ocorreu a formação em nível superior, a partir de cursos em nível de bacharelado com a extensão de mais um ano de disciplinas direcionadas para a área da educação, ou seja, que

surgiu a necessidade de fornecer uma formação para a obtenção do título em licenciatura e em Pedagogia. De acordo com o Saviani (2009), tal formação ficou conhecida como 3+1 e estava direcionada para os docentes que atuavam no ensino secundário e nas Escolas Normais.

Gatti (2010) afirma ainda que esse modelo, bacharelado complementado com mais um ano de disciplinas na área da educação/licenciatura, era a forma de garantir aos formados conhecimentos fundamentais educacionais e didáticos, oferecendo aos futuros educadores condições para ministrar disciplinas no ensino primário e o secundário, o qual hoje trata do Ensino Médio.

No decorrer das décadas de 1970 e 1980, ocorreram mudanças relevantes na composição das instituições formadoras de professores no Brasil. Em 1971 as nomenclaturas escolares foram alteradas para escolas de 1º e 2º graus. Normativas legais organizaram o ensino das instituições formadoras, visando a formação de professores para atuação em todos os níveis.

Com o Parecer nº.349/72 de 06 de abril de 1972 da Cons.a Terezinha Saraiva, o qual versa sobre o exercício de magistério no primeiro grau pela habilitação profissionalizante específica de 2º grau. O Parecer aponta para uma formação de base comum para posteriores habilitações específicas (Cury, 2003, p. 11).

A disposição da habilitação específica para o magistério, qualificava professores em cursos de 3 (três) anos para primeiros anos do 1º grau, até a 4ª série, e a formação com duração de 4 (quatro) anos, para os últimos anos, até a 6ª série. “No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou o Parecer nº 161/86, sobre a reformulação do curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental” (Gatti, 2010, p.1357).

No que se refere às reformas universitárias, a Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), padronizou a formação docente superior, o que possibilitaria a atuação desses professores nos últimos anos do 1º grau e no 2º grau. A lei previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta, com três anos de duração ou plena com quatro anos de duração (Saviani, 2009).

O final dos anos 70 e a década de 80, embora sem chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, ensejou muitas discussões, muitos encontros e congressos. A crítica se voltou tanto para o dualismo existente entre o docente e o especialista quanto para o papel atribuído a este último

como figura de controle tecnicista e de concepção distante da execução (Cury, 2003, p. 12).

Na realidade de que todos os aspectos de transformações acadêmicas e políticas não foram alcançados, as modificações institucionais relevantes desse período nos direcionaram para promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a qual sugere alterações no que se refere à formação docente, uma vez que essa estipulava prazos para a transição de nível de formação dos professores. “Essa transição foi agendada para acontecer dentro de dez anos, o que foi denominada de “decênio da educação”, justamente pelo fato de que os docentes tinham o prazo de dez anos para adquirirem a formação em nível superior” (Gatti, 2010, p.1357).

A LDB, quando de sua aprovação, estabelecia no Título VI – Dos profissionais da educação, no Art. 61, que a formação de profissionais da educação deveria ter como fundamentos para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando nos incisos “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e “II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Brasil, 1996).

O Art. 62 da LDB (1996) definia que, para atuar na educação básica, os professores precisavam ser formados “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Brasil, 1996).

O Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterado pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (Brasil, 2009). Com essa alteração passaram a ser considerados profissionais da educação escolar básica os que estão em efetivo exercício e são formados em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). No inciso I, se prevê que professores são os profissionais “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”.

O Art. 62 foi alterado pela redação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013). Com a nova redação deste artigo, foi instituído que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de

licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Com as posteriores alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observa-se, no que se refere à formação dos profissionais da educação, que se continuou admitindo os profissionais com formação em magistério para atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental da educação básica. Somente no ano de 2000 o Ministério da Educação - MEC publicou a Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior. Segundo Gatti (2010), em 18 de fevereiro de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

Com a implementação da Resolução 02/2015⁷ do Conselho Nacional de Educação (CNE) houve um avanço importante, para a construção da identidade dos cursos de formação de professores, outorgando parâmetros reivindicados historicamente pelos profissionais da educação, como averbado no capítulo VII do Art. 18 sobre a valorização dos profissionais do magistério, que sinaliza a competência aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, assegurando ao educador formação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e projetos de gestão, ademais de não dissociar a formação do plano de carreira, piso salarial, saúde, entre outros direitos, legitimando que por meio de articulações legais e materializadas, os desafios para política de formação de professores no Brasil vinculasse a valorização deste profissional (Brasil, 2015).

Sobre a formação de professores, Tardif (2002) nos traz que no âmbito dos ofícios e profissões, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho, a identidade do professor é moldada

⁷ A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015).

pelo trabalho docente e esse último também é arraigado pelas suas histórias de vida e práxis educativa.

No percurso histórico de formação de professores há observações expressivas no que compete às construções pedagógicas desse movimento. Houve conquistas favoráveis e significativas. No entanto, a educação não está isolada da sociedade e essa está em constante transição, por isso os processos de formação docente precisam acompanhar as transformações sociais, políticas e culturais para propiciar um ensino efetivo aos estudantes. Além das dificuldades elementares, necessitamos nos adequar aos desafios do cenário contemporâneo escolar. Em um país com características peculiares a cada região e estado, como o Brasil, o estado do Amazonas não está aquém desses obstáculos, com uma geografia única. Pensar no processo de formação para professores num âmbito regional é sem dúvida desafiador e essencialmente necessário.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AMAZONAS

Sobre a formação continuada em serviço, Silva (2011) afirma que deve haver o entendimento entre os conhecimentos específicos da área de formação do professor e os saberes pedagógicos. Tal afirmação demonstra a importância da aquisição de saberes técnicos e teóricos referentes à profissionalidade do educador. A implementação da formação de professores no Amazonas dificultava-se por sua extensão territorial e pela escassez de instituições formadoras. Por décadas, a Universidade Federal do Estado do Amazonas, com campus na capital, Manaus, era a única instituição a oferecer cursos de licenciatura na região.

No decorrer da década de 1980, ações que visavam diminuir o déficit de professores sem formação superior no estado foram implementadas, a exemplo, os convênios, entre os anos de 1983 e 1986, com a Secretária de Estado da Educação e Cultura do Amazonas, atual Secretária de Estado de Educação e Desporto e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) que ofereciam cursos de licenciatura curta em Letras, Ciências e Estudos Sociais, nos municípios de Humaitá e Itacoatiara. À época, cerca de 300 professores foram contemplados, visto que cada convênio

custeado com recursos oriundos do Salário Educação Quota Estadual⁸ - oferecia 150 vagas, sendo 50 em cada área.

Tendo igual finalidade anunciada, ocorreu em 1987, em colaboração com o Governo do estado, a expansão da UFAM para o município de Coari, região metropolitana de Manaus, que propiciou o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em supervisão educacional. Colaborativamente com os governos estaduais e federal, a Universidade Federal do Amazonas ampliou sua atuação para os municípios de Benjamin Constant, Humaitá, Itacoatiara e Parintins (Marques, 2016). Essa expansão atende as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997), que

dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (Brasil, 1997).

A continuidade dos processos formativos no Amazonas, seguiram-se nos anos de 1999 a 2005 por meio do Programa Especial de Formação Docente (PEFD)⁹, organizado pela UFAM, desenvolvido em quatorze municípios concebidos como polos, a saber: Manaus, Manacapuru, Itacoatiara, Parintins, Eirunepé, Borba, Coari, Barcelos, Tabatinga, Benjamin Constant, Lábrea, Humaitá, Manicoré e Boca do Acre, para atender aos professores da rede estadual de ensino sem formação superior (Marques, 2016).

O desenvolvimento de políticas públicas para formação de professores que abrangesse integralmente os municípios do estado demonstrava-se necessária, vista a escassez de docentes com formação superior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2000) no censo escolar do mesmo ano, do total de 32.968 (trinta e dois mil novecentos e sessenta e oito) professores atuantes em sala de aula no estado do Amazonas, incluindo educadores das esferas federal, estadual e municipal, somente 8.754 (oito mil setecentos e

⁸O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do Art. 212 da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2023)

⁹ O PEFD foi desenvolvido em parceria com a UFAM, o governo estadual e municipais para formar em licenciatura docentes da educação básica em todo o Amazonas.

cinquenta e quatro) possuíam habilitação em licenciatura, cerca de 27% (vinte e sete por cento) dos profissionais docentes do estado.

Em razão desse processo formativo docente precário, em 2001, em meio a expansão da oferta de cursos superiores e a criação de novas universidades, o governo estadual implantou a UEA juntamente com o Programa de Formação de Professores – PROFORMAR, na modalidade à distância, o qual funcionou em todos os municípios do Amazonas com a finalidade de formar professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas eram por teleconferência e acompanhadas por um professor local. O programa formou em menos de uma década mais de 16 mil professores em todo o estado (Braule, 2012).

Nesse sentido, em 29 de janeiro de 2009 pelo Decreto nº 6.755¹⁰ ficou instituído o programa PARFOR operacionalizado no estado pelas instituições de ensino superior UEA, UFAM e IFAM:

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (Brasil, 2009).

Nos termos do Art. 9º do Decreto citado acima, fica estabelecido que o MEC apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério, sendo: I) concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores; II) apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação; III) apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada (Brasil, 2009).

Sendo um programa nacional em parceria com universidades, o PARFOR buscou adequações regionalizadas no que concerne a execução das atividades curriculares. Em 2009 teve início as atividades do programa na UFAM proporcionando formação para 7.437 (sete mil quatrocentos e trinta e sete)

¹⁰ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016.

professores participantes no cenário educacional do estado. As formações ocorreram até 2019, proporcionando uma década de crescimento em relação ao número de professores licenciados, em 197 (cento e noventa e sete) turmas em 16 (dezesesseis) cursos distintos, desenvolvidos em municípios da região, sendo: Alvarães Autazes, Barreirinhas, Benjamin Constant, Boa Vista do Ramos, Borba, Caapiranga, Careiro, Careiro da Várzea, Coari, Codajás, Eirunepé, Envira, Fonte Boa, Humaitá, Iranduba, Ipixuna, Itacoatiara, Itamarati, Jutai, Juruá, Lábrea, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Manicoré, Marã, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Parintins, Santa Isabel do Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Tonantins, Tefé, Uarini, Urucará, e Urucurituba (Quintino, 2023 apud Borges; Oliveira, 2020).

No interior do estado do Amazonas as aulas foram concentradas em dois períodos no ano: o primeiro de janeiro a início de março; e o segundo de junho a início de agosto, de forma presencial, seguindo calendário aprovado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD/AM) (Quintino, 2023).

Nos mais de dez anos de Programa, o PARFOR/UFAM oportunizou a formação a professores das redes municipais e estadual em 43 (quarenta e três) municípios do estado, propiciando a esses profissionais conhecimentos em primeira e segunda licenciatura. Em termos de matrículas foram contabilizadas mais de sete mil, distribuídas em diversas Licenciaturas: Pedagogia, Química, Física, Letras (Língua inglesa), Letras (Língua Portuguesa), Artes Visuais, História e Matemática, dentre outras (UFAM, 2021).

Em 2010, o IFAM iniciou com o programa PARFOR com curso de licenciatura em Ciência e posteriormente licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química. As aulas foram realizadas nas cidades de Manaus e Tabatinga, situação que ocasionou gastos de deslocamento a maioria dos professores participantes, gerando um número considerável de desistentes no decorrer programa (Quintino apud Machado, Ferreira, Azevedo). Até o ano de 2023, o PARFOR/IFAM continua atuante em cidades polos, além das citadas de Coari, Manacapuru e Itacoatiara com cursos em segunda licenciatura com duração de dois anos (IFAM, 2023).

Sobre o PARFOR/UEA, Quintino (2023) elenca que as aulas foram estrategicamente programadas, ocorrendo em sessões compactadas no intervalo inicial (de janeiro a março) e no hiato do meio do ano (de junho a agosto). Essas

sessões foram organizadas em módulos concisos, com aulas de segunda a sábado, inclusive feriados. Ainda segundo o autor, esta abordagem de programação está enraizada nas características geográficas distintas do estado, onde comunidades rurais remotas muitas vezes necessitam de dias de viagem de barco a partir dos centros municipais. Consequentemente, este acordo acomoda educadores que de outra forma seriam impedidos de participar devido à impraticabilidade de frequentar cursos durante todo o ano com aulas diárias.

Atualmente, o Programa alcançou uma expansão logística e de componentes curriculares, estabelecendo presença na maioria dos municípios onde a UEA mantém seus pólos educacionais, entre esses os cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Matemática, Pedagogia; Ciências da Religião, Física, História, Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa e Pedagogia Intercultural Indígena, nas cidades polos de: Atalaia do Norte, Autazes, Boa Vista do Ramos, Caapiranga, Carauari, Eirunepé, Itacoatiara, Japurá, Manacapuru, Manaus, Marã, Maués, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, São Sebastião do Uatumã, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Tapauá, Tefé e Urucará (UEA, 2023).

Mantendo o propósito de formação de professores, a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas, realizou em 2018 uma formação continuada em serviço, no formato pós-graduação *lato sensu*, com os cursos de Metodologia do Ensino da Matemática e o Curso de Letramento Digital para os professores das redes estadual e municipal.

A especialização em Matemática ocorreu somente no interior e a especialização em Letramento Digital realizou-se nos municípios do interior e também na capital. Os cursos tiveram a duração de dezoito meses, formando mais de dois mil professores participantes.

Como visto, o planejamento da formação continuada de docentes em serviço torna-se especialmente desafiador no Amazonas, pela dimensão geográfica e acessibilidade árdua, muitas vezes apenas possível por embarcações. As parcerias e os convênios entre instituições têm oportunizado acesso dos professores manauaras aos processos de formação, como o Curso de Especialização em Letramento Digital, nosso objeto de estudo, que será apresentado de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Não é possível discutir a formação de professores descolada do contexto em que se desenvolve. O neoliberalismo é um sistema econômico, social e filosófico que produz uma realidade subjetiva, modificando as pessoas para aderirem ao regime normativo. O sistema capitalista atual está articulado com a corrente política e econômica do neoliberalismo, disseminado a partir da década de 1970, um sistema no qual o Estado deve interferir minimamente na economia. É regido pelos princípios de regulamentação da economia, mínima intervenção estatal, privatização, redução de impostos, incentivo a competição e a obtenção de lucro (Deleuze, 1992). Esse sistema propõe a possibilidade de medir a produção de um indivíduo por sua força de trabalho, a estrutura individualizante coloca o trabalhador como sujeito desvinculado, acarretando para si unicamente, a culpabilidade por sua situação social periférica. Essa prática vem interferindo no trabalho docente nas últimas décadas com uma série de medidas que levam ao produtivismo, aos princípios da meritocracia, a quebra de isonomia e hierarquização.

O marketing é agora o instrumento de controle social. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas (Deleuze, 1992, p. 4).

No neoliberalismo a educação deve voltar-se ao mercado global atendendo as necessidades de eficiência e de qualidade de serviços e produtos que visam a lucratividade e a sobrevivência do mercado competitivo, limita as ações do Estado para conter as políticas públicas educacionais, propondo ações elitistas. Esse sistema julga o Estado incompetente para estruturar a educação. Posiciona a escola de acordo com as ideias capitalistas atuais e torná-la núcleo político, denota libertar grande parte das obrigações do Estado, sob a lógica do mercado, facultando a comunidade e a escola a assumir a liderança de planejar, organizar e avaliar atividades educacionais (Libâneo, 2008).

No modelo de educação comercial, onde os alunos são mais clientes do que estudantes, nenhuma instância didática é excluída, porém um nível lucrativo e cobiçado é a formação superior. A graduação de novos profissionais vem tornando-se Brasil um viés de fácil acesso para estruturas educacionais de ensino superior

particulares obterem rendimento com formações aligeiradas, incompletas e rasas.

Esse contexto, que por si gera graves consequências para o magistério e para os profissionais formados nesses moldes, durante todo o ciclo educacional, é agravado pelo crescente desinteresse pela carreira docente. De acordo com a pesquisa apresentada pelo Instituto Semesp¹¹ (2022), o Brasil enfrentará um déficit de professores, em todas as etapas da educação básica, nas próximas décadas.

Sobre essa questão Diniz-Pereira (2015, p. 06) afirma que:

Existe uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes (e, por via de consequência, há cursos de licenciatura sendo fechados em várias instituições de ensino superior no país) e um número relativamente baixo de graduados em relação ao número de vagas oferecidas. A dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, conseqüentemente, permanecessem em constante crise.

Frente a essa crise anunciada, é preciso ressaltar que as adversidades a serem contornadas a fim de alcançar a formação são inúmeras e diferem em área de conhecimento e regiões do país. Uma política de formação docente que prioriza o quantitativo converte-se frequentemente, em educadores com formação rasa. Quando a formação de professores se torna superficial e padronizada, isso pode levar a uma série de problemas no sistema educativo, tendendo a negligenciar as capacidades do educador de inspirar e envolver os alunos de forma significativa. Os educadores precisam de uma compreensão profunda da pedagogia, conhecimentos especializados e métodos de ensino para criar um ambiente de sala de aula inclusivo e estimulante (Kuenzer, 1996).

O formato econômico atual hierarquiza e nivela por critérios pré-estabelecidos tornando o sistema de ensino competitivo, igualmente ao mercado a expansão desse formato educacional apoia-se em competitividade, excelência, eficiência, descentralização e autonomia. Tardif e Lessard (2009, p.17) expõem que nessa estrutura econômica a educação é prescindível, em relação ao trabalho produtivo. “A docência e seus agentes ficam subordinados à esfera de produção, porque sua prioridade é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho”.

¹¹ Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo.

A LDB, Lei 9394/96, é marcada pelas perspectivas neoliberais, em consonância com instituições financeiras internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Na visão de Almeida e Justino (2018, p.4), essas instituições “alimentavam e expunham fortemente o ideário da importância da educação para o novo padrão de desenvolvimento neoliberal e a participação mínima do Estado”.

Apesar de implícitos, os ideários de uma educação produtiva são perceptíveis, a lei é promulgada com claros requisitos da educação para mercado, exigindo um profissional apoiado nas novas tecnologias, um novo trabalhador com habilidades de integração, comunicação e flexibilidade. No que tange a educação básica, a LDB se alinha com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização (Saviani, 1997). Os princípios e competências são aplicados para submeter a escola aos ditames do mercado e não há perspectivas de transformações e mudança social.

Essa forma de conceber os processos pedagógicos, e em particular a ação docente, remete à sua formação; na epistemologia da prática, essa formação se dá a partir da aprendizagem flexível, com baixa densidade teórica, centrada apenas na reflexão da prática a partir da prática, reforçando o aligeiramento e a fragmentação, como evidencia a expansão dos cursos de formação docente na modalidade a distância, a expressiva maioria de qualidade discutível (Kuenzer, 2016, p.16).

Como elucidado por Kuenzer (1996), o sistema neoliberal coloca os educadores como executores, impossibilitando uma educação pública democrática, avança sobre os modos convencionais de conceber e realizar o ensino num processo formativo. A conjuntura de aligeiramento resulta em uma formação rasa, torna a escola um lugar desejável a politicagem distante do que deveria ser, um ambiente politizado. Para Saviani (2008, p.101), “não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade”.

Historicamente no Brasil as mudanças curriculares deram-se principalmente a datar da década de 1930, influenciadas pelo progresso industrial e pelo crescimento urbano, pautadas nas ideias liberais da época, acompanhando os preceitos do novo liberalismo, desde a década de 1990 influenciada por entidades como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial destaca-se no

país, a educação fomentada pelo mercado. De acordo com Amarante, Macedo e Moreira (2018), no paradigma neoliberal, a educação assume um papel adaptativo e prático, preparando os indivíduos para cumprir as exigências da economia impulsionada pelo capital. Esta perspectiva enfatiza a relação dinâmica entre a educação e as competências do capitalismo moderno, destacando a centralidade dos sistemas educativos na promoção de uma força de trabalho capaz de atuar no cenário em constante evolução das forças econômicas e industriais. Os autores destacam o alinhamento do currículo ao mercado:

O pressuposto é de que o currículo escolar é um instrumento indispensável para planejar ações pedagógicas para que o conhecimento seja assimilado e apreendido pelos estudantes. No entanto, os currículos escolares sempre foram moldados para não romper com a ordem estabelecida e para formar o sujeito que a sociedade necessita para o mercado (Amarante; Macedo; Moreira, 2018, p.7).

Formação neoliberal é um tema em ebulição, nesse sentido torna-se importante procurar o contexto histórico para formular ações necessárias que conduzam a educação e formação de educadores no contexto atual. As mudanças na formação de professores que ocorrem vinculadas às mudanças das políticas educacionais, geralmente, expressam concepções de pauta escolar e trabalho docente que estão em ascensão na sociedade e receberam reconhecimento de projeto educacional, mas são concepções que se coordenam com o interesse de diferentes classes sociais.

O exame dos currículos educativos apresenta um desafio no entendimento da rede de influências sociais e políticas que moldam silenciosamente os paradigmas pedagógicos prevalecentes, muitas vezes defendendo a autoria de tendências dominantes ainda mais impulsionadas pelas correntes generalizadas da cultura mediática. Envolver-se num discurso profundo em torno da própria estrutura do empreendimento educacional torna-se não apenas prudente, mas imperativo. O reconhecimento de que, embora o currículo possa assentar em bases teóricas, ele representa historicamente um mosaico de contribuições de diversos teóricos educacionais, cada um defendendo ideologias distintas, e tornar-se fundamental entender estas motivações subjacentes.

Nesse sentido, Moreira e Silva (1999) afirmam que o currículo incorpora um profundo “artefato social e cultural”. Os autores demonstram que o currículo não é imparcialmente social. Pelo contrário, está entrelaçado com a história, ligado às

formações sociais e educacionais. Esta perspectiva elucida o currículo como uma dinâmica onde forças históricas, sociais e políticas se misturam, moldando os seus contornos e imbuindo-a de significado para além dos limites da sala de aula, gerando uma maior consciência do poder do currículo, não apenas como uma ferramenta educacional, mas como um meio de interação entre o conhecimento, a autoridade e as correntes sociais que os impulsionam.

À medida que compreendemos os domínios da educação básica, torna-se indispensável uma consciência das correntes que influenciam a teoria e a ideologia curricular. É através desta consciência que educadores, estudantes e partes interessadas podem discernir os componentes educacionais.

Decifrar os fundamentos dos currículos educacionais contemporâneos envolve ter consciência crítica das influências neoliberais que moldam as filosofias pedagógicas. O projeto educacional, sendo um conjunto de ideais de teóricos e influências pragmáticas, surge como um ponto focal para dissecar essas dinâmicas interligadas. Ao investigar as motivações e ideologias defendidas por vários interesses educativos, consegue-se uma compreensão mais clara do panorama educacional. Esta maior consciência capacita educadores, estudantes e a comunidade em geral para se envolverem com o currículo de uma forma mais esclarecida, promovendo uma relação simbiótica entre a pedagogia e o progresso social.

[...] considerando a experiência pontual de Reforma do Estado Brasileiro, empreendida a partir da metade da década de 1990, [...] o cenário em que se dá a diminuição do Estado como ente executor das políticas públicas brasileiras, em prol do mercado enquanto instância privilegiada para tal, no contexto da atual crise do capital. No que se refere às políticas públicas educacionais que vêm sendo implementadas no contexto da ausência do Estado ou da redefinição de seu papel, que passa a ser predominantemente o de regulador (Assunção; Carneiro, 2012, p. 115).

Considerando a conjunção do neoliberalismo influenciar a formação do currículo na educação é indispensável conceber a inferência entre currículo e formação docente, as alterações curriculares interferem e reformulam não somente as práticas e formação docentes, como também o livro didático, a avaliação, os planejamentos, e os planos de gestão.

O pressuposto é de que o currículo escolar é um instrumento indispensável para planejar ações pedagógicas para que o conhecimento seja assimilado e apreendido pelos estudantes. No entanto, os currículos escolares sempre

foram moldados para não romper com a ordem estabelecida e para formar o sujeito que a sociedade necessita para o mercado. Vale lembrar que, portanto, os conteúdos previstos no currículo, quando criticamente mediados, são fundamentais para a formação de consciência dos sujeitos (Amarante; Macedo; Moreira, 2016, p.7).

Para tanto, tão fundamental quanto um currículo bem estruturado para além do prático e do mecânico visando o real aprendizado do aluno, é também fundamental o investimento e comprometimento das instituições responsáveis com a formação crítica e completa do educador. A tarefa de ensinar exige tanto amorosidade, criatividade e competência científica como a recusa à estreiteza científicista e busca a defesa da liberdade (Freire, 1987).

São necessárias ao mesmo tempo a sensibilidade para as relações humanas e a disciplina para a criação de conhecimento. Por fim, a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que requer não só habilidades técnicas, mas também habilidades emocionais e intelectuais. Demanda não apenas competência científica, mas também um forte senso de responsabilidade e compromisso com a missão de educar.

O docente deve ter a capacidade de tratar seus alunos com amor e respeito, enquanto desenvolve seus conhecimentos e capacidades para mais adequadamente servir a comunidade educativa. Além disso, deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem que estimule o intelecto, a imaginação e a curiosidade dos alunos, além de se manter atualizado com as tendências e avanços tecnológicos da área (Freire, 1997).

Seguindo o exposto por Freire, reconhecer os grupos históricos vinculados a elite que se organizam em torno de certas concepções, orientadas para mudar parâmetros de qualidade, remuneração de carreira, processo de ensino - aprendizagem, modificação da função docente, impõe-se como um estudo imprescindível para educadores atuarem principalmente, no momento corrente em que a educação básica é exigida variadas mudanças e adaptações às atuais necessidades sociais e idealizações elitizadas, as quais ocasionam uma redução problemática no caráter do trabalho docente, interferindo na autonomia coletiva de conhecimento para trabalhar a realidade dos alunos, tornou-se pontual em uma lógica social facilitadora da construção coletiva do que seria a profissão docente.

[...] ao declinar olhos para a polivalência não é incomum que professores sejam obrigados a trabalhar como assistente social ou psicológico,

vendedor de pizzas ou rifas, o que contribui para a materialidade da desprofissionalização do professor e perda de identidade profissional (Porfirio; Aranha, 2020, p. 12).

O processo de desprofissionalização é um fenômeno construído e mantido por fatores históricos, políticos, econômicos e ideológicos. Esse fenômeno é resultado direto da relação entre escola, Estado e modelo econômico e políticas educacionais, que no geral, são tolhidas pelo Estado responsável por oferecer toda educação formal à sociedade, juntamente a isso a falta de investimento governamental na educação, que não apenas afeta a qualidade da educação e a remuneração dos professores, mas também contribui para a perda da identidade profissional.

Sabe-se que toda e qualquer análise, orientação e interpretação de política educacional e da própria educação tem por pressupostos o Estado Liberal Moderno e o Capitalismo Internacional, que se intercompõem e sustentam um processo social e histórico em que os objetivos primordiais são PODER e LUCRO (Celani, 2002, p.17).

O desenvolvimento de políticas educacionais influenciadas pela liderança das agências internacionais de financiamento educacional, com foco na construção e expansão de redes físicas de escolas em detrimento da qualidade do ensino e dos aumentos salariais dos professores, contribuem para a desprofissionalização dos professores. “Não só as leis desse período (segunda metade do século XX), mas todas as reformas referentes à Educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino” (Ribeiro, 1993, p.27). Ainda assim, múltiplos segmentos, autores coletivos do projeto de educação social como movimento da educação no campo e os movimentos universitários¹², trazem ao panorama educacional moderno representatividade, modificando sujeitos através do conhecimento.

Na década de 1980 formou-se um amplo movimento pela reforma dos cursos de Pedagogia e licenciatura no Brasil, buscando estabelecer a docência como base da identidade profissional de todos os envolvidos com a educação. Nesse contexto

¹² A Educação do Campo busca a construção de um olhar crítico sobre a realidade rural, por meio de experiências pedagógicas, concretizadas por sujeitos locais, com isso, aproximar a população camponesa aos espaços acadêmicos, promovendo maior acesso à cultura e ao conhecimento científico. Presentes em vários fóruns da política nacional os movimentos universitários são ativamente influentes e poderosos na sociedade brasileira. A participação dos movimentos estudantis em marchas, associações, sindicatos e comitês coopera para arquitetar os rumos educacionais da nação.

de unificação na formação docente, vivenciado em uma política ditatorial militar onde era reforçado o especialismo, culminou na promulgação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/1996 afirmando a experiência docente como condição para o exercício de qualquer outra função do magistério, porém divergente em alguns segmentos do texto original, com inclinações ao liberalismo, o qual foi objeto de profunda discussão entre os pensadores da educação, como o jornalista Fernando de Azevedo e o educador Anísio Teixeira, responsáveis entre outros, pelo manifesto de 1932.

Lima (2017) afirma que mesmo existindo consonâncias entre as concepções dos reformadores e a LDB (1996), efetivamente, não houve significativas alterações nas adversidades enfrentadas pela educação no Brasil à época.

Mais do que uma proposta de reconstrução educacional, o que estava sendo proposto era uma reconstrução nacional social e econômica, que só poderia ser de fato implantada por meio da educação atrelada intimamente com o processo de industrialização do país, tendo em vista o ideal liberalista (Lima, 2017, p. 17).

A LDB incorpora vários princípios e ideias fundamentais delineados no Manifesto dos Pioneiros, no que se refere a propostas como educação pública, gratuita, obrigatória, laica e igualitária, destinação de verbas exclusivamente à educação básica, descentralização da educação, a não distinção de gênero ou classe social, a defesa de um ensino democrático, a ênfase ao científico e ao que representa a racionalidade e o patriotismo. Embora o estado atual da educação no Brasil possa não refletir plenamente esses princípios, a referência ao Manifesto dos Pioneiros na LDB desempenhou um papel significativo na definição da estrutura do sistema educacional nacional. Essas ideias foram levadas adiante desde o início da década de 1920 por pensadores influentes, contribuindo para o desenvolvimento das políticas e metas educacionais do Brasil (Lima, 2017).

Parte do enfrentamento a projetos unilaterais, que fogem do interesse da população, é reconhecer e interferir da melhor forma possível. Movimentos sociais e lutas coletivas propõem-se a uma escola com autonomia, professores com melhores condições de trabalho e formação ampla, inicial e continuada. Embora na contemporaneidade, assim como em momentos históricos anteriores, enfrentamos adversidades, mesmo que amparados por avanços ao longo das décadas, podemos

observar que muito já fora feito e tantas outras providências precisam ser realizadas, “a defesa de uma identidade individual e coletiva” (Arroyo, 2000, p.18).

Assim, a autodefesa no campo educativo precisa ser a capacidade de defender a identidade profissional dos educadores, de lutar por seus direitos, de defender a especificidade da educação e da escola, e de rejeitar qualquer tentativa de imposição de agendas externas.

Para isso, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados com conhecimento e habilidades para enfrentar e desconstruir argumentos que não são consistentes, de forma a apoiar-se e fortalecer-se para defesa dos interesses profissionais. Como educadores críticos e conscientes de nossa função basilar para formação social de indivíduos, devemos continuar em busca de melhorias, avanços, direitos na carreira e também na educação como um todo.

3.4 PRESSUPOSTOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADA

Discutir a formação docente, passa pela necessidade de estabelecer o que é ser professor, precisar as características dessa profissão, sinalizar a identidade profissional do educador. Arroyo (2000) emprega a palavra *ofício* para descrever um saber fazer qualificado, criando uma identidade individual e coletiva para o educador. O termo, segundo o autor, incorpora um movimento, protagonizado pelos professores nas últimas décadas, de afirmação profissional e reconhecimento exigido pelos educadores, da sua representatividade histórica, social e política.

Sacristán (1995) afirma que a profissão docente vem sendo uma semiprofissão, pois depende da orientação político-administrativa que regula o sistema educativo e as condições de trabalho do professor, para o autor a essência da profissão reflete o meio burocrático na qual é moldada. Para Tardif e Lessard (2009) o trabalho docente difere do arquétipo de ocupação material, sendo definida pelos autores como uma profissão de interatividade humana, pois se ocupa do outro. Para os autores, a atividade docente “se desdobra segundo modalidades complexas em que intervêm linguagem, afetividade, personalidade, engajando diretamente sua personalidade em contato com as pessoas” (Tardif; Lessard, 2009, p. 33).

Analisar a significância da prática educativa e entender a sua repercussão no plano da formação profissional e das diretrizes da profissão docente é essencial, considerando que a prática pedagógica não se limita apenas ao processo ensino-

aprendizagem ou a ações didáticas visíveis, mas também está sujeita a observância do professor sobre a relevância do quê e como ensinar e o que se insere da vida escolar e das condições externas a determinado grupo de estudantes (Sacristán, 1995).

Nessa perspectiva, a formação docente humanizada pressupõe o processo educacional como um modelo de valorização e desenvolvimento integral do indivíduo, concebendo um espaço de aprendizagem onde haja confiança e respeito entre o corpo docente, os alunos e a comunidade escolar. Esse processo pode incluir a utilização de metodologias ativas de ensino, como trabalhos em grupos, salas de aula invertidas, aprendizado baseado em projetos, e a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e igualitárias, pois:

A capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos. As ações estratégicas de formação aplicáveis aos diferentes conteúdos da formação dos professores podem melhorar essa capacidade (Sacristán, 1995, p.87).

Na proposta de formação docente humanizada, enfatiza-se também a relevância da auto reflexão e do desenvolvimento contínuo dos professores, aspirando ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas, bem como, um ambiente saudável e acolhedor aos alunos, considerando suas demandas particulares e trabalhando de forma colaborativa para alcançar os objetivos educacionais. Essa orientação formativa permite aos professores aprimorar seus métodos de ensino e desenvolver habilidades para tratar com os desafios inerentes a ação de educar, além de propiciar uma atmosfera de aprendizado positiva e estimulante para os estudantes.

A perspectiva humanizadora abandona o conceito antagônico entre teoria e prática, visto que esse entendimento estimula o educador libertador, o qual se ocupa da formação integral do aluno. Professor Paulo Freire, direcionou as bases para uma educação humanizadora no Brasil “a conscientização está baseada na relação consciência-mundo, não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (Freire, 1980, p. 26).

A construção de metodologia interdisciplinar, na perspectiva da formação integral da pessoa, pressupõe uma concepção de educação alinhada a princípios emancipatórios. Do contrário, um método novo ou uma prática

nova possivelmente continuará reproduzindo o mesmo modelo de educação. Nesse sentido, as práticas precisam ser construídas de forma a possibilitar o diálogo entre todos os envolvidos, alunos e professores, possibilitando a leitura dos aspectos até então velados do cotidiano (Rocha, 2017, p. 28).

Considerando as definições de síncrese e síntese, nas quais a primeira aparece caótica, “parece que tudo está em tudo”, e na segunda há uma visão sistematizada e clara dos conteúdos, de como “a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa” (Saviani, 2011, p. 214) entendemos a natureza complexa e interligada do conhecimento e dessas conexões e enfatizando a inter-relação de disciplinas.

No tangente a formação de professores, ao construir interdisciplinaridade dos conteúdos, integrando recursos didáticos disponíveis e oferecendo aos alunos uma perspectiva ampla sobre a relação dos conhecimentos é possível incentivar uma educação problematizadora, onde os estudantes são encorajados a se envolver criticamente com diversos assuntos e a explorar a interação entre eles. Este modelo educativo promove o pensamento crítico e a criatividade. Isso, por sua vez, facilita uma forma humanizadora de formação de professores, auxiliando que os educadores estejam seguros para orientar os seus alunos através das complexidades da aprendizagem, ao mesmo tempo que promovem uma visão interligada do mundo. “É, portanto, Educação Libertadora, problematizadora, que se contrapõe à Educação Bancária, domesticadora”(Streck et al., 2010, p. 282).

Paulo Freire sublinhou a importância de reconhecer e confrontar várias formas de opressão, o que perpassa o desenvolvimento da consciência crítica. Isto implica estimular os alunos a uma compreensão profunda e crítica das suas próprias realidades e das estruturas sociais que as impactam. O autor expõe que através da educação, os alunos devem estar preparados para interrogar, examinar e contestar as injustiças e desigualdades na sua sociedade (Freire, 1987).

Para tanto a formação de professores necessita embarcar na autoconsciência. Isso implica compreender suas crenças, valores, preconceitos e suposições pessoais que podem impactar seus métodos pedagógicos. Essa compreensão implica no desenvolvimento da consciência crítica não apenas para os educadores, mas também, para os educandos (Freire, 2021).

A pedagogia freiriana enfatiza a importância da consciência crítica e da autonomia, desafia os métodos tradicionais de ensino que tratam os alunos como

receptores passivos de conhecimento e defende uma abordagem que reconheça os alunos como participantes ativos na sua própria aprendizagem. Esta mudança de perspectiva é essencial tanto para professores como para alunos, pois promove autonomia e incentiva uma compreensão mais profunda do mundo.

Embora o conceito de humanização na educação, influenciado por pensadores como Paulo Freire, seja convincente e transformador, sua aplicação prática no contexto brasileiro encontra vários obstáculos. Estas dificuldades estão profundamente enraizadas em fatores históricos, culturais e estruturais que requerem uma consideração cuidadosa e abordagens estratégicas para serem superadas (Camargo, 2018).

O Brasil enfrenta disparidades sociais e econômicas significativas. A implementação de uma formação humanizada de professores exige a abordagem destas desigualdades para garantir que todos os professores, independentemente da sua origem ou localização, tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional de qualidade (Camargo, 2018).

Apesar dessas dificuldades, a implementação da formação humanizada de professores no país pode partir de uma perspectiva realista de maneira que iniciativas centradas no envolvimento da comunidade, no apoio aos professores e na concepção curricular democrática ajudem no reconhecimento de que a formação humanizada é uma necessidade para o avanço da educação brasileira.

Considerando o disposto, os processos formativos integram permanentemente a realidade escolar tanto para professores, quanto para alunos e comunidade. Para que dessa forma, sejam possíveis a superação de situações limitadoras¹³ e a concretização de uma formação humana integral para modificação da realidade.

¹³ Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo (Streck et al., 2010).

4 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTO DIGITAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO AMAZONAS

No sistema escolar atual, na chamada escola 4.0, as metodologias ativas de aprendizagem têm sido especialmente discutidas. É válido destacar que se tratam de técnicas pedagógicas baseadas no uso de atividades instrucionais, capazes de engajar os estudantes para se tornarem protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento. O que significa afirmar que são metodologias bem mais baseadas no desenvolvimento de habilidades que na transmissão de informações.

O termo aprendizagem ativa foi cunhado pelos professores Charles Bonwell e James Eison em seu livro “*Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*”, lançado em 1991. Ao fazer uso das metodologias ativas de aprendizagem é preciso considerar o ensino promovido por meio de práticas que trabalham com diferentes conceitos e de várias maneiras, sempre visando o retorno imediato do aprendizado. A intenção é que o conhecimento possa realmente se firmar nas mentes dos estudantes. Isso porque, os modelos convencionais usados durante as aulas expositivas colocam o professor como o centro do ensino, portador e detentor do conhecimento, que apenas passa o conteúdo enquanto os alunos absorvem tudo de maneira passiva. O que, geralmente, vem sendo causa do desinteresse da aula e da maior dificuldade de assimilação do(a) conteúdo/aprendizagem.

A aprendizagem ativa promove relação protagonista entre professores e alunos, pois estes são estimulados a tomarem a frente com maior interação e independência, participando ativamente do processo. O professor se torna um mediador, orientando e conduzindo os alunos na solução de problemas, na elaboração de ideias e argumentos, no trabalho em equipe e em outras competências muito importantes, como responsabilidade, independência, proatividade, ética, etc. Assim, é possível dizer que as metodologias ativas de aprendizagem, num formato prático, preparam os alunos para a vida acadêmica, profissional e social, oferecendo ferramentas para lidar com situações complexas.

As metodologias ativas têm como objetivo promover no aluno uma concepção mais reflexiva e crítica em que as suas habilidades e competências estarão sendo desenvolvidas para que este encontre soluções adequadas para os problemas vivenciados na sua formação. Mas também propor ao professor uma reflexão sobre a sua prática em sala de aula e uma reformulação dos métodos utilizados para atender as especificidades dos alunos, acompanhando as mudanças sócio-políticas, financeiras e tecnológicas na sociedade moderna (Abreu *et al.*, 2017, p. 3).

Observemos que o papel do professor é de proporcionar um incentivo ao aluno para que ele estabeleça um diálogo com as informações recebidas e possa ressignificar esse conhecimento de acordo com a realidade em que está inserido. E caso encontre dificuldades nesse processo de aprendizagem, será orientado pelo docente sobre os temas não compreendidos. No entanto, a prática de metodologias inseridas na tecnologia, intrinsecamente, resulta em transmissão estática de dados.

É necessário um entendimento prévio dos recursos sociais, o aluno precisa compreender o sentido desses novos conhecimentos para sua vida escolar e comunitária. Por esse motivo, o letramento digital é essencial nesse processo, para que haja a construção de entendimento real e significativo do indivíduo, à vista disso, os alunos não devem ser vistos como meros receptores, mas também como sujeitos críticos e reflexivos.

[...] o letramento digital diz respeito aos multiletramentos, as diversas linguagens verbais ou não verbais, modos de ler, escrever e interpretar informações, códigos e sinais presentes no uso dos dispositivos digitais, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes que mesclam a proficiência destes recursos com as práticas socioculturais sobre a humanidade e a tecnologia (Osmundo, 2018, s.n).

Em vista disso, é perceptível identificar o porquê da inovação promovida por essa nova proposta escolar estar vinculada ao letramento digital, pois sem esse elo o uso das tecnologias se torna mecânico e o ato de construção ativa e autônoma do conhecimento, utilizando tais meios, se perde em uma metodologia reprodutivista. Deduzir que somente inserir na educação recursos tecnológicos é suficiente para suprir as necessidades desta nova sociedade é um equívoco e um retrocesso. Desta forma, somente pelas habilidades adquiridas a partir do letramento digital, se é possível trabalhar de forma adequada com as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's, abordando a evolução das competências necessárias em conjunto com os demais conceitos que embasam o currículo escolar e novas formas de aprendizagem estudantil (Osmundo, 2018).

4.1 METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITO E CONTEXTO DO SURGIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O termo letramento digital se refere a certo estado ou condição particular dos indivíduos que aproveitam o potencial das tecnologias digitais emergentes, utilizando-as para a leitura e a escrita, contrastante com o modo do indivíduo que se apropria do uso de letramento tradicional com as práticas de leitura e escrita no papel. Embora o letramento englobe o estado ou condição em que indivíduos ou grupos sociais letrados residem e interagem, é concebível que as tecnologias atuais, como ferramentas essenciais no convívio social das práticas de leitura e escrita, exerçam uma influência significativa na formação e remodelação deste estado ou condição (Soares, 2002).

Sobre letramento digital, Castells (1999) nos mostra que na sociedade atual, onde cada vez mais pessoas têm acesso facilitado aos bens tecnológicos e informatizados, a escola não deve se ocupar apenas em reproduzir conteúdo educacional e sim assumir um papel preponderante no âmbito do desenvolvimento tecnológico e na transformação da sociedade contemporânea, para com isso formar pessoas conscientes e críticas, capazes de refletir sobre seu entorno.

A ênfase em tecnologia que vem sendo imposta às escolas implica, entre outras questões, na identidade docente, essa que há décadas vem sendo discutida desde uma vocação divina ou feminina para a construção de um profissionalismo especialista. Novamente professores são questionados sobre o domínio de habilidades ou competências, somos levados a validar nossa função como profissionais educadores, mediante o uso de tecnologias no sistema de ensino.

A história da educação no Brasil nos mostra que professores sempre precisaram provar seu valor, sua proficiência na sociedade. Apesar dos discursos nos meios de comunicação anunciarem que somente a educação muda uma nação, na prática parece ser a educação sem a opinião dos educadores. Mediante essas problemáticas, devemos estar atentos para instruir nossos alunos, buscando equilibrar a teoria com os recursos tecnológicos atuais, porém sem eximi-los da tecnologia humana primordial: o pensar.

Possibilitamos assim, oportunidades para que eles avaliem seu entorno, tenham ciência da sua posição social e evoluam como homens completos. Dessa

maneira, mesmo na contra-mão do sistema, a escola pode ser um ambiente cada vez mais democrático.

Freire (2002) nos mostra que a educação só faz sentido se auxiliar os oprimidos a buscarem a reconstrução de sua humanidade e lutarem por sua liberdade, tendo o professor um importante papel nesse processo de construção. Dessa forma, em tempos de propostas de inclusão e transformações, é necessário investir no letramento digital na formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois é um modo de alfabetização tecnológica para que os conteúdos sejam abordados por esse prisma tecnológico com os alunos metodologicamente.

No que se refere ao âmbito científico, o termo letramento digital surge mundialmente na década de 1990, introduzido pelo autor Paul Gilster em seu livro “Digital Literacy” publicado em 1997. Conforme o autor, o letramento digital está além da capacidade de operar computadores, sendo um conhecimento para tecer ideias criticamente.

No Brasil, o termo começou a ser usado na educação em meados da década de 1990, incorporado pelo professor de Ciência da Computação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Guilherme Plonski, no ano de 1997, em seu trabalho que discutia o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação. Sua pesquisa ajudou a orientar e desenvolver o uso do letramento digital nos meios educacionais no país.

As escolas públicas, principalmente no ensino básico, assim como as instituições de ensino superior responsáveis pela formação docente, ainda encontram barreiras por motivos diversos para integrar em seus currículos o ensino digital.

O uso das TICs se caracteriza, ao mesmo tempo, como uma oportunidade e um risco ao equilíbrio social, pois pode conduzir tanto à redução da desigualdade de renda entre as classes e à melhoria da qualidade de vida, pela equidade de oportunidades, como à perpetuação da desigualdade, pelo surgimento de uma classe excluída digitalmente (Brasil, 2015).

Posto isso, ao longo das últimas décadas, uma série de ações e políticas públicas vêm sendo implementadas visando regulamentar e democratizar a prática do ensino digital no ensino básico, assim como na formação docente. Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1995, foi criado no país o Comitê Gestor da

Internet no Brasil, que tinha entre suas atribuições estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil.

Em 1997 foi criado pelo Governo Federal e conduzido pela Secretaria de Educação do Ensino à Distância - SEED/MEC o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), instituído pela portaria MEC/Nº 522 de 9 de abril de 1997, com o propósito de promover o uso pedagógico da informática e telecomunicações na rede pública de educação básica. Por intermédio do programa foi concedido às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios deveriam garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Em 2007 o projeto Um Computador por Aluno (UCA), inserido no Proinfo, visava a distribuição de computadores portáteis a alunos da rede pública de ensino (Brasil, 2018).

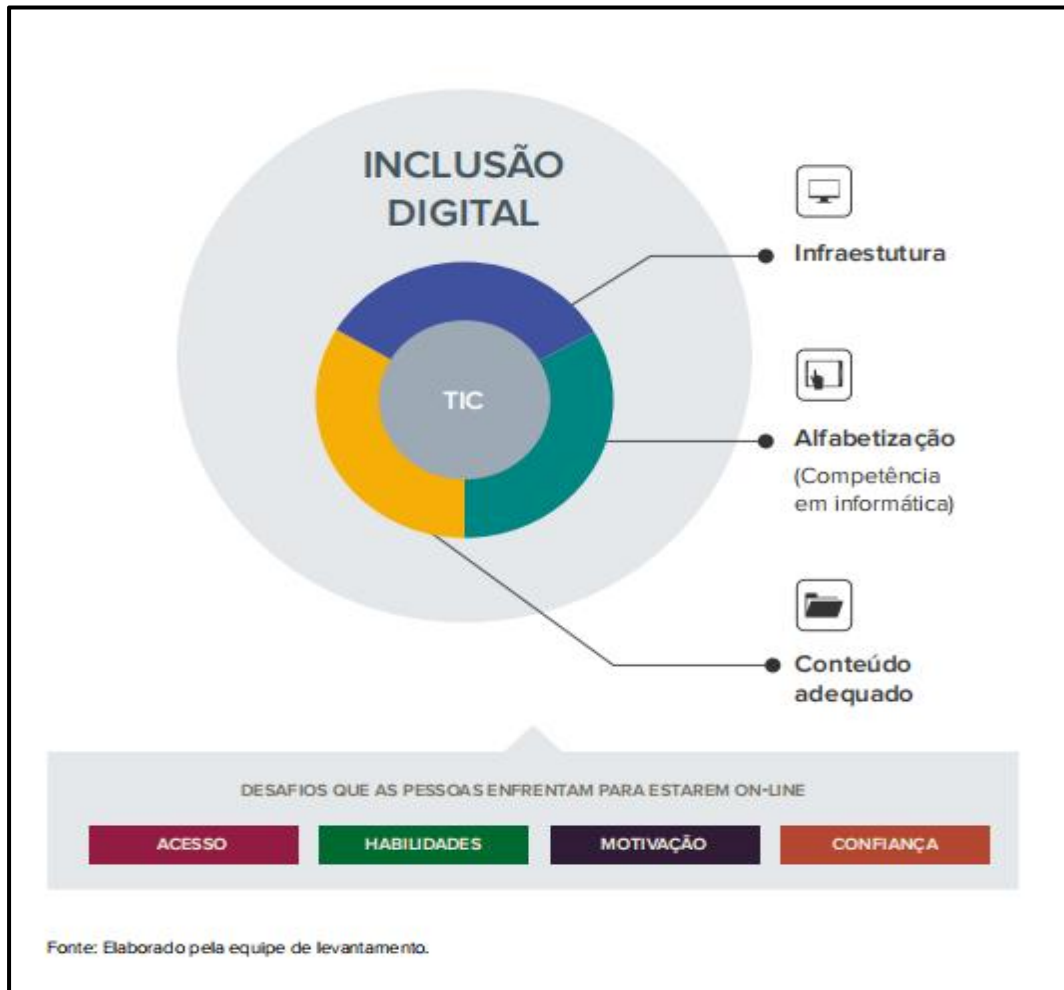
Viabilizado pela adesão dos estados e municípios ao Proinfo, em 1º de abril de 1998 são criados os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) municipais e estaduais. Esses Surgem como espaços descentralizados e facilitadores da integração das tecnologias digitais com as escolas, priorizando para tanto a formação de professores e a utilização de recursos tecnológicos nas instituições de ensino (Castro, 2013).

Os NTEs são normalmente equipados com infraestrutura de TI essencial e conectividade à Internet, contam ainda com suporte técnico para auxiliar os educadores no processo de planejamento, promover o desenvolvimento profissional contínuo por meio de metodologias de projetos interdisciplinares e fornecer orientação técnica e pedagógica a escolas localizadas em diversos municípios e estados do país. Suas operações caracterizam-se por uma abordagem autônoma, com cada estado e município da Federação abrigando sua própria Coordenação Estadual e Municipal (Castro, 2013).

Sobre o ensino e letramento digital no Brasil, o Tribunal de Contas da União (TCU), em 2015, determinou, baseado em estudos acadêmicos, diretrizes para inclusão digital nas escolas, as quais estabeleciam: conteúdo contextualizado, infraestrutura com garantia de acesso e capacitação dos indivíduos para o uso das tecnologias digitais. Segundo o levantamento do TCU, os quatro principais desafios enfrentados pelo cidadão excluído digitalmente são: acesso, habilidade, motivação e confiança. O estudo assinala que os gestores de políticas públicas devem formular

ações tanto para que as diretrizes sejam alcançadas, quanto para a superação dos desafios apontados (Brasil, 2015).

Figura 2 - Pilares de uma política pública de inclusão digital



Fonte: Elaborado pela equipe de levantamento - TCU

A partir da perspectiva da relevância das TICs, é outorgada a Lei nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023 que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Em seu artigo 2º, a Lei apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (Brasil, 2023).

Em cumprimento à Lei 14.533/23, ocorreram alterações na LDB alusivas à inclusão e ao letramento digital nos processos educativos para alunos e professores. Em seu art. 4º, inciso XII, no parágrafo único, lê-se entre os deveres do Estado com educação escolar pública:

Art. 4º, XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023).

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023) (Brasil, 1996).

Entretanto, anteriormente a essa determinação legal, em relação ao uso das TICs, da inclusão digital e implementação do letramento digital na educação, é fundado no estado do Amazonas em 2007, o CEMEAM gerido pela SEDUC/AM. Atuando com ensino presencial mediado por tecnologia, dispõe de aulas para o ensino fundamental (6º ano ao 9º ano) e médio do ensino de jovens e adultos (EJA). Sua estrutura é composta por sete estúdios de TV situados em Manaus, uma equipe especializada de professores em disciplinas distintas que atuam na ministração das aulas por teleconferência. As transmissões ocorrem diariamente, via satélite, para comunidades ribeirinhas e rurais amazonenses. Atualmente o CEMEAM vincula as aulas em mais 12 estados brasileiros, tornando-se referência nessa modalidade de ensino (Xavier, 2022).

É importante destacar, no que tange a formação docente, a oferta em 2018 aos professores da rede pública estadual do Amazonas o curso de especialização *lato sensu* em Letramento Digital, oferecendo a uma parcela dos servidores uma formação continuada em serviço.

Posto isso, as TICs ou uso de metodologias ativas podem ser consideradas como ferramentas didáticas nas rotinas educacionais, um apoio pedagógico colaborativo de construção de conhecimento entre todos os sujeitos escolares. Pois, o processo de ensino e aprendizagem é complexo, devendo ser analisado por contextos multiculturais, identitários e sociais.

4.1.1 Uma breve distinção sobre o ensino com metodologias ativas na educação à distância e no ensino remoto

Dada a recorrência dos temas relacionados com as TIC's e suas diversas ramificações, aliado à integração do uso de metodologias ativas na formação em serviço dos docentes e sua aplicabilidade nas aulas remotas e híbridas, conforme analisado nesse estudo, se torna imperativo precisar as definições e delinear as suas conotações específicas fazendo uma distinção clara entre a educação à distância e o ensino remoto, que é um dos pontos fundamentais da discussão desta análise. Esta exploração visa proporcionar uma compreensão lúcida desses conceitos ao longo da pesquisa.

As teorias educacionais tendem a acompanhar as mudanças sociais como um todo. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como uma abordagem diferenciada à educação tradicional. A ideia de métodos ativos de ensino decorre dos avanços da industrialização, do capitalismo, de mudanças socioeconômicas e culturais inerentes à contemporaneidade. No que se refere a métodos de aprendizagem, Dewey (1976) defende que os processos educacionais devem ser ativos, de modo a propiciar ao educando uma construção de conhecimento crítica e autônoma, para que o mesmo desenvolva sua liberdade e protagonismo.

O objetivo das Metodologias Ativas é projetar no sujeito aprendente a capacidade de se colocar como agente que desenvolva o protagonismo na conquista da própria aprendizagem, buscando encontrar soluções para um problema ou uma situação que motivem a construção de meios para apontar alternativas que possam agregar conhecimentos e trazer estratégias para se chegar a uma aprendizagem que possa modificar a si mesmo ou o seu entorno (Teotonia; Moura, 2020, p. 9).

As metodologias ativas apresentam-se como um instrumento para a construção do conhecimento, utilizando-se alguns procedimentos analíticos e dialógicos que favorecem o esclarecimento de dúvidas e dispendo de respostas às indagações encontradas durante os estudos. De acordo com alguns pesquisadores como Rocha e Lemos (2014), as metodologias ativas são uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nos quais o educando participa e se compromete e se torna protagonista de seu aprendizado. Essas metodologias propõem: a) a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; b) a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; c) a disponibilização de recursos para

pesquisar problemas e soluções; d) a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação a aplicação dessas soluções (Sobral; Campos, 2012). Seguindo esses conceitos, existe a abordagem de métodos para aplicação do ensino ativo.

O quadro a seguir ilustra os principais procedimentos empregados no ensino por meio de metodologias ativas:

Tabela 1 - Técnicas para aplicação de metodologias ativas

Método	Conceito	Principais autores
Aprendizagem baseada em problema	Abordagem que envolve os estudantes em situações problemas reais ou simuladas. Esses são desafiados a criar soluções e aplicá-las em um contexto prático.	<ul style="list-style-type: none"> Jerome Bruner (1960) John Dewey (1960)
Aprendizagem baseada em projetos	A avaliação investigativa instiga o aluno a observar condições e circunstâncias com a finalidade de elaborar resultados realísticos.	<ul style="list-style-type: none"> Sylvia Chard (1980) Thomas Markham (2003)
Aprendizagem cooperativa	Compreende a elaboração de projetos ou exploração de temas, priorizando o trabalho em conjunto dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> David Johnson e Roger Johnson (1970) Elizabeth Cohen (1980)
Estudo de caso	Abordagem de pesquisa qualitativa que visa investigar um caso específico em seu contexto natural. Permitindo a aplicação de conceitos teóricos em situações práticas.	<ul style="list-style-type: none"> Robert K. Yin (2005) Robert E. Stake. (2005)
Ensino híbrido	Combina a aplicação de aulas presenciais e à distância. Utiliza plataformas de ensino e ferramentas digitais diversas. Oferece ao aluno flexibilidade, autonomia e maior interação com professor durante o processo de ensino- aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> Michael Horn (2014) José Moran (2015)
Gameificação	Utiliza a concepção de jogos para envolver e motivar a participação do aluno em seu próprio aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> Nick Pilling (2002) Huotari e Hamari (2012) Bohyun Kim (2015)
Sala de aula invertida	Consiste em inverter a ordem tradicional das aulas expositivas. Dispõe do protagonismo do aluno em estudar o conteúdo fora de sala, com auxílio de recursos diversos, posteriormente, em aula, com o professor como orientador, explorar o assunto estudado.	<ul style="list-style-type: none"> Jon Bergmann (2012) Aaron Sams (2014)
Think - Pair - Share (TPS) (Pense-Junte-Compartilhe)	Utiliza o conhecimento intrínseco do aluno para introduzir discussões sobre determinado tópico e estimular a comunicação e a criticidade.	<ul style="list-style-type: none"> Frank Lyman (1982) Marzano & Pickering, (2005)

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora (2022).

Nas metodologias ativas os professores possuem o papel de atuar como facilitadores¹⁴, exaurindo as demandas que surgem, de maneira estratégica e eficaz, sempre fazendo com que os alunos participem de todas as etapas. Agindo assim, o professor se torna mediador da aprendizagem, facilitando a aprendizagem do aluno, estimulando de forma crítica e reflexiva o discente para que ele possa ressignificar o conhecimento e acordo com a sua realidade.

Assim, as denominadas metodologias ativas, ao terem o professor como agente facilitador do processo de aprendizagem, têm os alunos “puxando” o ensino conforme suas necessidades, interesses, preferências e ritmo. Nesse cenário, caso não haja a devida assimilação do conhecimento pelo aluno, imediatamente será gerada uma “demanda” por intervenção do professor na medida e forma requerida pela carência específica apontada (Rocha et al. 2014, p. 3).

Essa metodologia é uma proposta centrada no aluno, sendo este o provedor e construtor de seu conhecimento apoiado por estruturas didáticas que estimulam a independência e trabalho colaborativo, porém é preciso que seja orientado por um professor que irá proporcionar experiências estimuladoras que o impulsionarão a buscar recursos para interagir com as situações desafiadoras do cotidiano. Influenciados pelos processos de ensino ativo, diferentes alternativas de ensino como o remoto e à distância tornam-se cada vez mais usuais, muitas vezes até imprevisíveis, para a educação.

O ensino remoto possui aspecto emergencial, ocorre como uma solução temporária mediante uma breve interrupção de aulas presenciais. Desse modo, não é considerado uma modalidade de ensino e sim um recurso auxiliar para evitar prejuízos à rotina escolar. Foi um formato bastante utilizado pelas secretarias de educação durante o período crítico da pandemia de covid-19 (2020-2021).

A Educação à Distância (EaD) corresponde a uma modalidade de ensino voltada para a educação virtual ou semipresencial, ocorre em diversos níveis da educação, principalmente no ensino superior, assim como em uma infinidade de cursos extra curriculares, como: idiomas, informática, finanças e tantos outros.

¹⁴ O educador assume o papel de facilitador, intermediário ou inspirador da aprendizagem. Ao fazê-lo, capacita o aluno a assumir a responsabilidade pelo seu próprio percurso educativo, transformando-o num participante ativo do processo, capaz de atingir os seus objetivos com autonomia.

O Artigo 81º da LDB (Brasil, 1996) e o Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (Brasil, 1996), afirmam sobre educação à distância:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

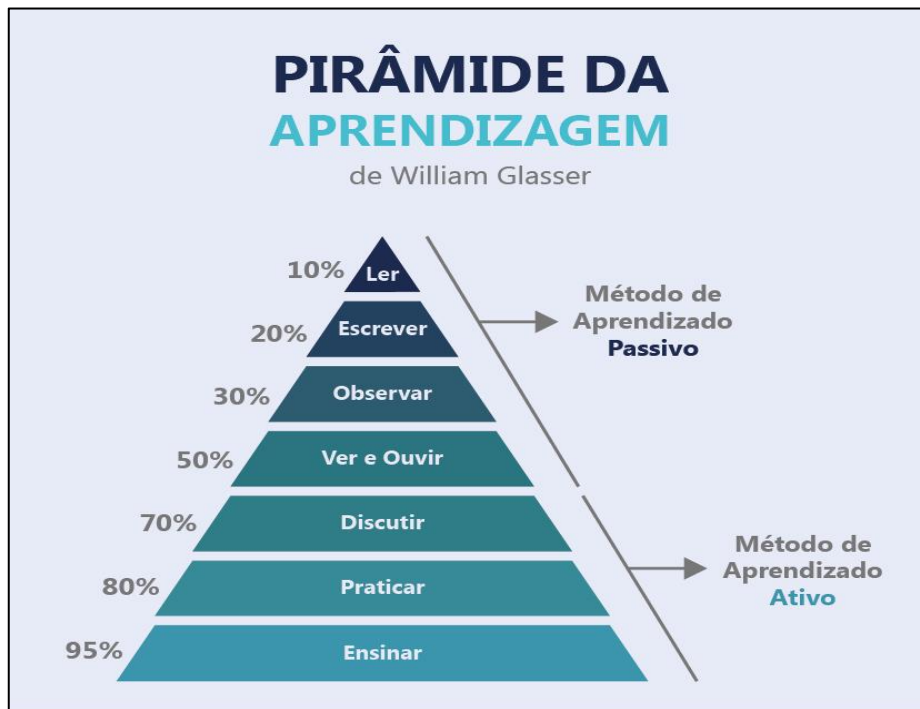
Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (Brasil, 1998).

A característica principal da EaD é a flexibilidade de tempo disposta aos alunos, não somente de estudo, mas de deslocamento. Em contrapartida, essa modalidade exige disciplina do estudante que deve ser autônomo nos usos dos seus recursos de estudos.

A abordagem de aprendizagem ativa mostra-se eficaz para aprimoramento educacional no sentido de melhorar a retenção de conhecimento, a motivação e o desempenho acadêmico do educando. Entre as teorias de ensino-aprendizagem ativa, umas das mais correntes é a pirâmide de aprendizagem, apesar de haver controvérsias em relação a sua validação científica, sua utilização foi bastante difundida para significar de forma estruturada a retenção de informações.

A pirâmide de aprendizagem que será apresentada a seguir foi desenvolvida em 1969, em um estudo intitulado “*Cone of learning*”, pelo psiquiatra e estudante de saúde mental, educação e comportamento humano, William Glasser, renomado psiquiatra norte-americano que investigou por anos a mente humana e ofereceu à área da educação uma nova maneira de se aprender, uma maneira alternativa e ativa, por meio da pirâmide de aprendizagem.

Figura 3 - Pirâmide de aprendizagem (William Glasse)



Fonte: Gráfico de metodologias ativas - Bing, 2021.

De acordo com seus estudos, William Glasser chegou à conclusão que se caso os estudantes fossem expostos a metodologias ativas, eles se desenvolveriam e aprenderiam melhor. Por isso construiu o gráfico acima com os respectivos percentuais de aprendizagem adquiridos de acordo com a atividade executada. Em síntese, temos:

- ✓ A leitura, representando 10% da aprendizagem;
- ✓ A escuta, representando 20%;
- ✓ Assistindo a uma vídeo-aula: 30%;
- ✓ Escutando e vendo ao mesmo tempo: 50%;
- ✓ Discutindo sobre determinado tema: 70%;
- ✓ Praticando exercícios de fixação: 80%;
- ✓ Ensinando determinado conteúdo a alguém: 95%.

Ao analisar esses percentuais e atividades, podemos constatar que o método tradicional de absorção do conteúdo não é mais a melhor didática de se aprender, mas, ao contrário, ao assumir um lugar ativo em seu próprio processo de conhecimento, a aprendizagem é muito mais efetiva para o estudante. Isto ocorre

porque, de acordo com essa teoria da aprendizagem, estudantes aprendem mais quando participam do processo, pelo fato de as metodologias ativas incentivarem o cérebro a ativar redes cognitivas e sensoriais, processando e armazenando com mais eficiência o conhecimento.

Tais métodos oferecem vantagens para os alunos e as escolas, sendo elencadas como as principais:

- a) Maior retenção de conhecimento;
- b) Estímulo ao pensamento crítico;
- c) Maior motivação para aprender;
- d) Melhora do engajamento em sala de aula;
- e) Estímulo à autonomia;
- f) Desenvolvimento da autoconfiança;
- g) Resolução simplificada de problemas.

No caso da aplicação das metodologias ativas no ambiente escolar, é possível percebê-las como uma maneira de acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos, visto que os professores podem mapear as necessidades individuais, preparando aulas e exercícios personalizados. Além disso, essas metodologias trazem mais interesse às aulas e os professores conseguem executar de forma mais profunda os ensinamentos.

Portanto, as metodologias ativas surgem como uma alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, fugindo do modelo de ensino em que o professor detinha todo o conhecimento dentro da sala de aula. Por isso, as metodologias ativas podem ser percebidas como uma adição, como uma maneira alternativa ao ensino tradicional.

Gadotti (2006, p.148) afirma que Dewey “praticou uma crítica contundente à obediência e submissão até então cultivada nas escolas”, que seriam obstáculos decisivos à educação. O citado autor defendia a iniciativa, a originalidade e cooperação que contribuiriam para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos na construção de uma ordem social aprimorada e explicava em que as experiências concretas da vida se mostravam diante de problemas que paralisavam o ato de pensar, oferecendo estágios de reflexão, elaboração de soluções e ações para a resolução.

Paulo Freire incentivava o desenvolvimento de uma Pedagogia problematizadora em que “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento” (Gadotti, 2006, p. 253). Nesta práxis, o conhecimento utilizado seria o da realidade do educando, de modo que nele se desenvolvesse uma conscientização para a sua autonomia. A implantação das metodologias ativas requer uma análise do currículo que se pretende trabalhar para a formação do aluno, enfatizando tanto os conhecimentos específicos como a colaboração, interdisciplinaridade, habilidade para inovação, trabalho em grupo e educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 1999, p. 61).

Desta forma, observa-se que há uma necessidade de fazer dialogar as diferentes teorias e metodologias para a execução de um aprendizado que equilibre os conhecimentos que os alunos já possuem e aqueles que serão aprendidos na escola. Além disso, é preciso também fazer com que esse aluno aprenda a ser o protagonista de seu aprendizado, que aprenda não todas as respostas para suas perguntas, mas, sobretudo, de que forma buscar as respostas corretas para seus questionamentos.

4.2 PROJETO DO CURSO, PARCERIA, IMPLEMENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Durante o período de pandemia da covid-19 tornou-se evidente a necessidade de investimento em cursos voltados para a capacitação tecnológica dos professores de todos os níveis de ensino. Como dito anteriormente, no Amazonas foram disponibilizados para os professores, o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Letramento Digital, especialmente construído para essa finalidade.

Abordaremos aqui as questões referentes a estrutura e organização descrita nos documentos oficiais sobre a especialização em Letramento Digital ocorrida na capital do estado, Manaus, complementados pelas informações coletadas em entrevista realizada com a diretora do Centro de Formação Profissional Pe. José

Anchieta (CEPAN)¹⁵, no período em que o curso foi aprovado e implementado, sobre questões referentes a criação do curso e políticas públicas de formação do estado do Amazonas para formação de professores.

Em relação à análise diagnóstica, visando aferir a demanda, estruturação inicial e organização do curso, a diretora relata as primeiras observações do centro de formação e da SEDUC/AM para o desenvolvimento do programa:

O mapeamento da demanda ocorreu em razão dos resultados das avaliações externas (IDEB e SADEAM). O CEPAN era quem coordenava todo o processo de planejamento, execução e monitoramento das ações de formação de professores, no caso, da Especialização em Letramento Digital, foi enviado para UEA via ofício a necessidade de oferta do referido curso. Posterior a esse ato oficial, foi traçado um cronograma de reunião de trabalho entre os técnicos (diretora e assessores) do CEPAN e os professores e coordenadores da UEA da Escola Superior de Tecnologia e Pró-reitora de Ensino e Pesquisa. Após a elaboração do projeto pedagógico do curso, partimos para a celebração do convênio que se deu por meio da SEDUC e Fundação da Universidade do Estado. Foi elaborado um PTA – Plano de Trabalho Anual com todas as etapas de trabalho e desembolso financeiro (Entrevista diretora).

As especializações organizaram-se em parceria pública entre Universidade do Estado do Amazonas - UEA e a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/AM formatadas, para atendimento de demanda específica de caráter transitório, regidas pelo ofício nº 677/2018 - Gabinete do Secretário (GS/SEDUC), de 19 de abril de 2018, que trata do acordo de cooperação técnica entre as instituições. Dispondo ainda sobre o regime de parceria da pós-graduação lato sensu da UEA, de acordo com a Resolução nº 64/2018 - Conselho Universitário - CONSUNIV, assim como o plano de desenvolvimento institucional - PDI/UEA. “Deve-se ampliar os cursos para áreas de educação, fomento de parcerias com a SEMED e SEDUC para mestrado e doutorado” (PID/UEA, 2017).

Quanto à seleção de alunos, foi realizada conforme edital do programa publicado em maio de 2018. Para participar da seleção os candidatos deveriam cumprir alguns critérios: a) ser professor graduado em licenciatura plena, efetivo/integrado da rede estadual; b) ser professor do 6º ao 9º ano e ensino médio (Metodologia da Matemática); c) não estar em processo de aposentadoria; d) Possuir disponibilidade de tempo para os estudos aos sábados; e) Cumprir, pelo menos, três anos de efetivo exercício na SEDUC, em sala de aula, na disciplina em

¹⁵ Maiores informações sobre o órgão estão descritas no item 3.2 desta pesquisa.

que receber a formação. Perfazendo um total de mais de quatro mil vagas aos docentes da educação básica da capital e do interior do estado (Amazonas, 2018).

No que concerne à execução do curso, o mesmo ocorreu, como dito anteriormente, no período de dezoito meses, tendo iniciado em 30 de junho de 2018 com a aula inaugural. A carga horária para o curso de Especialização em Letramento Digital foi de 360 horas. A formação, tanto na capital, quanto no interior, ocorreu nas escolas estaduais das sedes dos municípios. O público alvo do curso na modalidade presencial mediada por tecnologia foram os professores da Rede Estadual de Ensino, alocados nos municípios do interior Estado do Amazonas. O curso na modalidade presencial foi destinado aos professores da Rede Estadual alocados na cidade de Manaus. O programa de pós-graduação ofertou ao todo 4.200 vagas, dessas 2.840 para a Especialização em Letramento Digital, sendo 400 destinadas aos servidores de Manaus, com aulas presenciais e 2.480 vagas para os servidores dos outros 61 (sessenta e um) municípios do estado (Amazonas, 2018).

É importante destacar que:

O curso de Letramento Digital foi desenvolvido com o objetivo de formar profissionais especialistas capazes de refletir sobre as mudanças culturais, políticas e comportamentais suscitadas pela proliferação do uso das plataformas digitais. Já a especialização em Metodologia da Matemática visou o fortalecimento das bases conceituais dos professores sobre os componentes curriculares de Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Amazonas, 2020, s.n).

Uma vez que essa formação fundamenta-se na área de conhecimento de licenciatura em informática, contribui para a execução das metodologias ativas mencionadas acima. Considerando as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas sobre a relevância do entendimento das TICs, promover uma formação em serviço em nível de especialização para profissionais da educação apoia-se na carência de ferramentas apropriadas para ações educacionais que usufruam desse tipo de tecnologia, como de profissionais habilitados para conduzir recursos tecnológicos em sala de aula.

Em consonância aos dispositivos legais para a formação docente, a Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA/EST propõe a oferta do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em "LETRAMENTO DIGITAL", para promover a formação, aperfeiçoamento e atualização contínua dos docentes da Rede Pública Estadual. Esta proposta de curso de pós-graduação *lato sensu* será oferecida nas seguintes modalidades:

- a) **PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIA**, para capacitação dos professores da Rede Estadual de Ensino do interior do Estado do Amazonas,
- b) **PRESENCIAL**, para capacitação dos professores da Rede Estadual de Ensino, residentes na cidade de Manaus (MANAUS, 2018, p. 4).

No contexto da educação, o principal desafio é ampliar o número de profissionais que tenham formação adequada para gerir essa tecnologia de maneira satisfatória, aplicando-a apropriadamente a projetos educacionais (Lima, 2001).

A iniciativa da SEDUC/AM, segundo disposto pela secretaria, objetivou propiciar formação continuada para professores. A especialização em Letramento Digital buscou habilitar os professores no uso de tecnologias digitais voltadas para a educação, procurando promover conhecimentos profissionais no uso de tecnologias em sala de aula. O recurso de aulas mediadas por tecnologia a princípio um viés para problemática geográfica de acesso dos professores dos interiores, levanta preocupações sobre a qualidade do ensino no formato a ser adotado como solução para efetivar as formações docentes, pois se facilita o alcance abrangente de professores, também limita a qualidade do ensino pelo formato superficial e objetivo dessa modalidade educacional.

As formações continuadas e formações continuadas em serviço devem priorizar a realização com qualidade para uma aplicação relevante em sala de aula dos conteúdos estudados pelos professores. O curso de especialização em Letramento Digital trouxe como entendimento:

A concepção deste curso tem como base a preocupação com o potencial que pode ser introduzido no processo de aprendizado a partir das ferramentas de TIC's já disponíveis no mercado. Sendo assim, este projeto é produto de uma profunda e ampla discussão sobre a necessidade de formar profissionais que venham a usar de forma adequada os recursos da tecnologia da informação e comunicação nos processos educacionais de aprendizagem. Assim, todas as disciplinas serão desenvolvidas procurando estimular o aluno a uma prática interdisciplinar, utilizando os recursos de TI, como plataformas móveis, celulares, tabletes, e outros dispositivos (Manaus, 2018, p. 3).

Seguindo esses parâmetros, o curso de pós-graduação em questão fundamenta-se nos seguintes objetivos, geral e específicos:

Objetivo Geral

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em LETRAMENTO DIGITAL, tem como propósito geral formar profissionais especialistas capazes de refletir sobre as mudanças culturais, políticas e comportamentais suscitadas pela proliferação do uso das plataformas digitais, e de aplicar os conceitos, as técnicas, os métodos e as ferramentas da Tecnologia da Informação em projetos voltados à área de Educação, de maneira que essa aplicação seja adequada à gestão e à prática

educacional. Neste sentido, o curso habilitará profissionais em nível de pós-graduação *lato sensu* para utilização de tecnologias educacionais, nas esferas da docência, com vistas à compreensão, ao planejamento e à implementação de novas tecnologias e novas práticas pedagógicas no ensino infantil, fundamental, médio bem como de jovens e adultos.

Objetivos Específicos:

- a) Conhecer os conceitos, técnicas, métodos e ferramentas da tecnologia da informação, que possam ser usados no suporte ao contexto educacional.
- b) Entender a importância da compreensão do contexto social abrangente e educacional (em termos de práticas, fenômenos, desafios e dilemas sociais, paradigmas, aplicações e outros), para que a tecnologia da informação seja usada de maneira apropriada, refletida e crítica em projetos e iniciativas educacionais.
- c) Conhecer as tecnologias e os sistemas que podem apoiar projetos educacionais.
- d) Explorar a fecundidade teórica dos estudos e dos marcos conceituais que giram em torno da perspectiva “Mídia-Educação”.
- e) Conhecer os conceitos e métodos que possam embasar a produção de trabalhos acadêmicos e científicos.
- f) Entender a importância da compreensão do contexto social abrangente e educacional (em termos de práticas, fenômenos, desafios e dilemas sociais, paradigmas, aplicações e outros), para que a tecnologia da informação seja usada de maneira apropriada, refletida e crítica em projetos e iniciativas educacionais (Manaus, 2018, p. 4).

A metodologia do curso foi desenvolvida especificamente para os formatos presencial mediada por tecnologia e presencial. Seguindo o objetivo desta pesquisa, versaremos sobre a metodologia do curso presencial, realizado em Manaus, o qual compõe uma proposta metodológica diversificada, de acordo com os componentes curriculares do Programa. Sobre as definições das políticas públicas de formação do CEPAN, no período do convênio com a UEA, a diretora do centro relata:

As políticas de formação são reflexo das políticas educacionais, à época, as políticas educacionais se sustentavam em 3 pilares: Gestão Democrática; Formação e Qualificação Profissional; Infraestrutura. No eixo da Formação e Qualificação Profissional, tendo por base o diagnóstico dos resultados das avaliações externas (IDEB e SADEAM), percebemos que havia um déficit de aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática especificamente no domínio de descritores básicos da métrica de aprendizagem definida como abaixo do básico, básico e avançado. Também, uma lacuna aberta acerca do uso das ferramentas da tecnologia da informação e comunicação TICs. Tendo também a meta 16 do PNE e PEE, o curso de especialização *lato sensu* em Letramento Digital foi pensado, planejado e estruturado por técnicos da SEDUC/AM e da UEA. Ofertado na modalidade presencial e mediado por tecnologia via Centro de Mídias (Entrevista diretora).

Com o intento de cumprir a proposta metodológica na prática educacional, foram utilizados como recursos didáticos nas aulas expositivas data shows, análise de estudos de caso, aplicativos, exercícios de fixação e verificação, trabalhos em grupo e individuais. O projeto do curso previa a realização de atividades

complementares de caráter optativo para os alunos, participação dos discentes em seminários que tivessem relação com os objetivos do curso, dentre outras possibilidades, a critério dos professores e das características e objetivos de cada componente curricular. O material da grade curricular foi elaborado pelos professores titulares do programa, sendo este conteúdo replicado para as 10 (dez) turmas presenciais na capital. Uma dessas turmas funcionou na Escola Estadual Nathália Uchôa, localizada na rua Waldomiro Lustoza, 250 - Japiim II.

A matriz curricular da pós-graduação em Letramento Digital foi organizada em três módulos: a) Fundamentação do processo ensino-aprendizagem com Tics; b) Prática de ensino; c) Projeto de intervenção. (Manaus, 2018, p. 16).

Tabela 2 - Componentes curriculares do curso Letramento Digital

MÓDULO	COMPONENTE	CH	CH TOTAL
Fundamentação do Processo de ensino-aprendizagem	Sociedade, tecnologia e educação e cibercultura	20	80
	Tecnologia educacional e concepção de aprendizagem	20	
	Aspectos Psicológicos da Sociedade em Rede	20	
	Tecnologias Assistivas na Educação e Práticas Pedagógicas Inclusivas	20	
Prática de Ensino	Ambientação e letramento digital	30	220
	Introdução à educação híbrida e estratégias para uso em sala de aula	40	
	Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas na Educação: conceitos e aplicação	60	
	Fundamentos de redes sociais em educação	60	
	Introdução à Lógica de Programação	30	
Projeto de Intervenção	Fundamentos e Metodologia da Pesquisa Educacional	30	60
	Prática Docente - Plano de ação e Melhoria	30	
	Trabalho de Conclusão de Curso	-	
	TOTAL	360	

Fonte: Projeto - Curso de Pós-graduação Lato Sensu Letramento Digital, 2018, p. 17.

A concepção e implementação de um currículo educacional bem sucedido envolve uma variedade de fatores, como a identificação e o desenvolvimento dos componentes curriculares utilizados para estruturar a experiência de aprendizagem. Componentes curriculares são partes essenciais que compõem uma matriz curricular. Ao selecionar e integrar cuidadosamente esses componentes, os educadores podem criar um currículo abrangente e eficaz que os forneça habilidades, conhecimentos e competências de que precisam para qualificar suas vidas acadêmicas e profissionais. Consideramos ser fundamental que os currículos escolares sejam revisitados analiticamente e modificados, quando assim o indicarem as reflexões oriundas das discussões coletivas, tanto em termos dos conteúdos, quanto com relação às atividades desenvolvidas cotidianamente.

Nesse contexto, é importante entender cada um dos componentes selecionados. Para tanto, seguiu-se o propósito elementar do Programa, capacitar profissionais em educação no uso das tecnologias contemporâneas no processo educacional escolar. Segue a tabela com os componentes curriculares do curso (Manaus, 2018, p. 18).

Tabela 3 - Matriz Curricular

COMPONENTE	CH	EMENTA
Ambientação e Letramento Digital	30	Letramento Digital, Fundamentos de Mobile Learning, Fundamentos da Educação a Distância, Ambientes virtuais de aprendizagem.
Sociedade, Tecnologia e Educação e Cibercultura	20	Pressupostos políticos para a reflexão das novas tecnologias da informação e da comunicação, em suas relações com a educação. As instituições centrais da democracia contemporânea: meios de comunicação de massa e partidos políticos. Novas e emergentes modalidades de exercício democrático da cidadania: informação e comunicação alternativas e ciberativismo. Compreensão das potencialidades dos usos críticos das ferramentas digitais na formação cidadã das crianças e dos jovens.
Introdução à Educação Híbrida e Estratégias para Uso em Sala de Aula	40	O modelo de ensino híbrido. O papel do professor no ensino híbrido. O uso das tecnologias digitais e a organização do espaço escolar em uma perspectiva híbrida.
Tecnologia Educacional e Concepção de Aprendizagem	20	O Ensino e as novas tecnologias. O paradigma pedagógico da informática educativa. Informática como Ferramenta de Apoio à Aprendizagem; Metodologias específicas para uso de recursos tecnológicos; Projetos e programas de informática educativa.

Fundamentos e Metodologia da Pesquisa Educacional	30	Tipos de conhecimento e conhecimento científico. O método científico e a produção do conhecimento. A utilização dos recursos de informática para a pesquisa. Pesquisa bibliográfica utilizando bases de dados computadorizadas, portais de revistas científicas e outros recursos disponíveis na Internet. Pesquisa qualitativa e quantitativa: contrastes e complementaridade. Medidas e instrumento de coleta de dados. A construção de um pré-projeto de pesquisa. Elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos.
Aspectos Psicológicos da Sociedade em Rede	20	Conceitos de tecnologia e educação na sociedade em rede. Mudanças produzidas pelas novas tecnologias no campo da educação. As modificações que a produção tecnológica atual produz no comportamento. Novas possibilidades de vínculo que possam servir de referência para a produção de ambientes educacionais compatíveis com o ambiente tecnológico contemporâneo
Tecnologias Assistivas na Educação e Práticas Pedagógicas Inclusivas	20	Produtos e serviços destinados a pessoas com necessidades especiais. Possibilidades de desempenho provocados pela TI na educação e no trabalho. Adaptações pedagógicas e Acessibilidade. Produção de materiais destinados a este público.
Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas na Educação: Conceitos e Aplicação	60	Processo de comunicação, produção de roteiros ensino a distância, práticas pedagógicas para ensino presencial com apoio de plataformas online produção de sites educacionais, BLOGS e portais. Oficinas. Multimídia na educação: Aplicação pedagógica do audiovisual na prática docente; Aplicação pedagógica da mídia escrita na prática docente; Produção de mídia.
Fundamentos de Redes Sociais em Educação	60	Laboratório para aplicação da aprendizagem colaborativa nas comunidades em rede; Laboratório de uso das ferramentas de nuvem no contexto educacional. Produtos e serviços disponíveis na internet. Googledocs. Mapas mentais. Mapas conceituais. Compartilhamento em ambientes virtuais. Ferramentas de apresentação online.
Introdução à Lógica de Programação	30	Conceitos básicos de algoritmos. Variáveis. Expressões. Identificadores. Entrada de dados. Operadores. Comando if-else. Expressão condicional. Laços for, do-while. Funções. Caracteres. String por meio de um software de interface intuitiva.
Prática Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Plano de Ação	30	Projeto de Intervenção e Melhoria na Prática Docente com o uso de tecnologias educacionais
Total	360	

Fonte: Projeto - Curso de Pós-graduação Lato Sensu Letramento Digital, p.18,2018.

Na cerimônia de encerramento que aconteceu em 08 de fevereiro de 2020, no (CEPAN) o vice-reitor¹⁶ da UEA à época destacou que a parceria entre as duas instituições – UEA e SEDUC/AM – objetivava ajudar na formação de professores,

¹⁶ Sr. Cleto Cavalcante de Souza Leal.

pois segundo ele a partir daquele momento tanto alunos quanto professores poderiam utilizar as ferramentas de novos conhecimentos para melhorar a educação no ensino público. O vice-reitor afirmou que o curso foi uma política pública que buscava a qualidade, e o desafio que os formandos tinham a partir da conclusão era o de pegar todo o conhecimento adquirido e transformar a sala de aula e a mentalidade dos alunos para que eles pudessem não só chegar a uma universidade, mas melhorar a qualidade de vida da nossa população (Amazonas, 2020, n.p).

Na ocasião, foram enfatizadas as ações da SEDUC/AM na formação continuada em serviço voltada aos profissionais do magistério, dando-se ênfase ao fato de que o encerramento do curso seria o final de uma etapa para iniciar outra fase, uma vez que os professores poderiam aplicar no cotidiano escolar da sala de aula os conhecimentos adquiridos, para assim, contribuir para melhorias na educação do estado do Amazonas. Foi afirmado também que seriam disponibilizados recursos para que os cursos de especialização se tornassem frequentes no estado, pois se sabe da demanda por formação que o estado enfrenta há muito tempo (Amazonas, 2020, n.p).

Em fevereiro de 2020 no evento de encerramento do curso de Letramento Digital houve as exposições das pesquisas de campo realizadas pelos professores que concluíram o curso. A apresentação dos trabalhos foi realizada na escola em que aconteceram as aulas presenciais. Segundo os dados da SEDUC/AM (2020), os cursos de pós-graduação, oferecidos pela UEA, em Letramento Digital e Metodologia da Matemática, mediados por tecnologia, foram concluídos por 2.453 professores e pedagogos, certificados em pós-graduação *lato sensu* na capital e nos municípios do interior do estado (Amazonas, 2020, n.p).

Contudo, no tocante a educação no contexto amazônico precisamos considerar um currículo que promova o respeito a diversidade imposta em nossa região, não somente geográfica, mas também cultural e econômica e além disso que busque progredir em mudanças substanciais nas relações que se estabelecem entre os diferentes (Colares; Colares, 2010).

As inúmeras dificuldades para realização e concretização das ações para formação continuada e formação em serviço dos docentes serão discutidas mais detalhadamente no tópico seguinte.

4.3 EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO AMAZONAS

Como embasamento desta subseção, iremos dispor dos livros *Letramento digital e novas práticas de ensino no município de Borba - Amazonas* (Araújo, Machado, Quintino, 2021); *Letramento digital no interior do Amazonas: possibilidades e desafios educacionais no município de Codajás* (Quintino, 2022); *Letramento digital uma experiência inovadora em Manaus* (Araújo, Machado, Quintino, 2021); *Experiências em letramento digital no município de Jutai* (Mendes, Quintino, Quintino, 2021). As obras citadas são resultado de coletâneas com os textos dos cursistas da especialização objeto dessa pesquisa que são fruto dos planos de ação que resultaram dos trabalhos de conclusão de curso, realizados pelos professores que concluíram o curso, tanto em Manaus, quanto em municípios do interior do estado. Com o intuito de expor suas pesquisas e demonstrar o uso de TIC's em sala de aula, ainda que tendo por amostra somente alguns municípios, as obras apresentam a realidade vivenciada por educadores e discentes no processo de formação em serviço dos docentes no estado do Amazonas.

A fim de contribuir para o entendimento territorial e por conseguinte o sociocultural da região, faremos a seguir uma breve exposição sobre as produções científicas e os municípios onde foram aplicados os estudos a partir de experiências docentes no Amazonas.

A coletânea *“Letramento digital e novas práticas de ensino no município de Borba - Amazonas”* (Araújo, Machado, Quintino, 2021), trata da organização de 16 artigos os quais refletem as experiências dos docentes na realização do trabalho de conclusão de curso, em escolas públicas do município de Borba que fica localizado a quinze quilômetros ao sul da capital Manaus, possui população estimada de 33.056 habitantes e sua área territorial é 44.236,184 km² de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), é conhecido pela tradicional festa de Santo Antônio que acontece no mês de junho (Araújo; Machado; Quintino, 2021).

Durante as intervenções pedagógicas, os planos de ação aplicados abrangeram uma gama diversificada de aplicativos, softwares e websites, incluindo: Tux Typing 2, Hagáque, PicPac, DictBox, Duolingo, Facebook, YouTube, WhatsApp, Blogs, Podcasts e TuxPaint. Atendendo alunos de diversas etapas de ensino, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA. Os artigos constantes na coletânea revelam a interdisciplinaridade utilizada nos projetos,

abrangendo disciplinas como ciências, português, artes, inglês e processos de alfabetização. Apresentam uma estrutura bem organizada com abordagens exploratórias, descritivas, dialéticas e qualitativas. O processo de coleta de dados empregou diversas metodologias, incluindo entrevistas semiestruturadas, questionários, pesquisa bibliográfica, pesquisa ação e observação. Os objetivos principais desses trabalhos foram promover competências interativas, sociais e linguísticas, cultivando um ambiente de aprendizagem colaborativo entre professores e alunos (Araújo; Machado; Quintino, 2021).

Distante da Capital do estado 269 quilômetros, Codajás é conhecido como a terra do açaí, com população estimada de 23.549 habitantes e área territorial de 18.700,713 km² segundo dados do IBGE (2022). A obra *“Letramento digital no interior do Amazonas: possibilidades e desafios educacionais no município de Codajás”* (Quintino, 2022), demonstra através dos 10 (dez) trabalhos de pesquisa em ação dos docentes que concluíram o curso de especialização em Letramento Digital no município, as pesquisas de campo realizadas pelos educadores. Esses artigos destacam como a integração da tecnologia pode melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Os artigos compilados no livro envolvem disciplinas tais como Português, Geografia e Biologia, com alunos do ensino fundamental e ensino médio. Mostrando a utilização de diversas ferramentas tecnológicas, como os programas Educator Explorer, Evobooks e software Google Earth aplicados para o ensino de cartografia em aulas de geografia. Além disso, a pesquisa investiga a incorporação de plataformas e mídia social como o Facebook e podcasts, também o uso de metodologia como sala de aula invertida e o emprego de HQ's para aprimoramento do conhecimento em literatura, escrita e leitura (Quintino, 2022).

Os trabalhos reunidos na obra apoiaram-se em metodologias de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, e uma combinação de procedimentos de pesquisa bibliográfica, de campo e documental, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas semiestruturadas e observações. Os docentes expõem em suas pesquisas a dedicação coletiva, no interior do Amazonas, para superar os desafios impostos ao sistema educacional, tanto na implementação de planos de ação como na conclusão da formação em serviço mencionada nesta pesquisa (Quintino, 2022).

O município de Jutai, localizado a aproximadamente 750 quilômetros de Manaus, tem o número de habitantes em 25.172, sua área territorial de 69.457,415km², e encontra-se entre os municípios com menor densidade habitacional da região, confirmada em 0,36 hab/km² pelo IBGE (2022). Na Coletânea “*Experiências em letramento digital no município de Jutai*” (Mendes; Quintino; Quintino, 2021), é organizado em 10 (dez) artigos nos quais pretendeu-se enfatizar as práticas educacionais realizadas pelos professores. As obras destacam a utilização de diversas ferramentas tecnológicas, incluindo o programa Power Point, além de plataformas de redes sociais como Facebook e WhatsApp. Ademais, a integração de aplicativos como Google Maps e Google Classroom, inseridos nas disciplinas de português, ensino religioso, sociologia e geografia. As metodologias de pesquisa empregadas apresentam diversas abordagens, abrangendo métodos qualitativos, indutivos, dialéticos, exploratórios, descritivos e comparativo-dedutivos. As técnicas de coleta de dados centraram-se principalmente no uso de questionários, entrevistas e estudos observacionais (Mendes; Quintino; Quintino, 2021).

Mediante as pesquisas e aos trabalhos de campo, os educadores aspiraram melhorar a qualidade do ensino em sua cidade. Seus esforços giraram em torno do aproveitamento de recursos digitais de acesso gratuito, de fácil utilização e de simples compreensão.

Manaus é a capital e principal cidade do estado do Amazonas. É a sétima maior capital do país em número de habitantes. Sua área territorial é de 69.457,415 km² (IBGE, 2022). Ademais, é o principal polo de oferta de comércio e serviços do estado, conhecida como Paris dos Trópicos por sua modernização no período auge do ciclo da borracha. A cidade é famosa por pontos turísticos conhecidos mundialmente como o Teatro Amazonas e o encontro das águas entre os rios Solimões e Negro. O crescimento da cidade culminou da fusão de diversas populações, como portugueses, africanos e indígenas. Coletivamente, estes grupos desempenharam um papel fundamental na formação e enriquecimento da cultural da região (IBGE, 2022).

No livro *Letramento digital uma experiência inovadora em Manaus* (Araújo; Machado; Quintino, 2021), são apresentados 15 (quinze) artigos elaborados por professores pós-graduados na especialização em Letramento Digital realizada na capital. Os conteúdos apresentados nestes textos refletem as aplicações práticas das pesquisas de campo dos docentes, ajustadas ao contexto muitas vezes limitado

das escolas estaduais locais. Essas aplicações são experiências e insights que esses educadores acumularam ao longo de suas jornadas acadêmicas na formação em serviço.

Nesta compilação, uma série de aplicativos, incluindo Instagram, WhatsApp, Youtube, Edmodo, Audacity, Google Arts & Culture e Meses Coko, são apresentados como ferramentas pedagógicas para o ensino em diversas disciplinas, para estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio de abordagens de pesquisa qualitativa, indutiva, estudo descritivo e exploratório. Os principais instrumentos de coleta de dados foram observação, questionários e entrevistas. Além disso, a pesquisa se estende para abranger estudos realizados por meio da utilização de Realidade Aumentada, Recursos Miméticos e Audiodescrição para facilitar as experiências de aprendizagem de alunos com deficiência ou limitação visual (Araújo; Machado; Quintino, 2021).

Intrinsecamente ligada a tecnologias educacionais, cada contribuição de pesquisa expõe um retrato da realidade a qual permeiam as escolas estaduais de Manaus. Os artigos reunidos também revelam as diversas maneiras pelas quais a mídia digital pode ser aproveitada para elevar e enriquecer as experiências em sala de aula. A região amazônica, por suas especificidades geográficas, apresenta dificuldades em seus diversos municípios, como locomoção exclusiva por meios fluviais, estradas em péssimas condições de tráfego, épocas de cheia e vazante, entre outras peculiaridades regionais. Como relata a professora pesquisadora:

Nas cidades do interior do Amazonas, constantemente enfrentamos problemas relativos à dificuldade de comunicação, mediante deficiência do uso de telefonia, problemas de falta de energia e dificuldades de acesso à Internet. Essa dificuldade de comunicação, conseqüentemente dificulta o acesso à informação e a inserção ao mundo globalizado, pois ela é um mecanismo que pode proporcionar eficácia no processo da educação, desde que se tenha esse acesso (Cacau, 2021, p.133).

No entanto, de acordo com as pesquisas citadas acima, algumas adversidades para execução de programas de formação continuada ou em serviço para docentes, comuns aos municípios do interior do Amazonas, ficam em destaque. Listamos a seguir os que se apresentam mais recorrentes:

- a) Barreiras geográficas: A vasta extensão da região amazônica e seu territorial dos grandes centros urbanos dificultam o acesso a escolas e instituições de formação de professores que se encontram concentradas em

Manaus. Muitas comunidades da região são acessíveis apenas por barco ou avião, e a falta de infraestrutura e estradas dificulta o transporte.

Essa dificuldade de interação, fortalecida pelas distâncias físicas, prejudica o acesso à informação e a inserção ao mundo globalizado, incluindo a conexão ao mundo virtual. Quando se fala dos desafios ou fatores dificultadores para a inclusão digital ou de acesso à *internet* no Amazonas, a característica geográfica do estado ganha relevância (Fernandes et al., 2021, p. 240).

b) Diversidade cultural: A região amazônica abriga uma gama diversificada de comunidades indígenas com línguas, tradições e práticas culturais únicas. Os programas de formação e qualificação de professores precisam ser sensíveis à diversidade cultural da região e garantir que os professores estejam preparados para trabalhar de forma eficaz com alunos de diferentes contextos culturais.

Trazer a tecnologia para o âmbito da sala de aula requer do professor habilidade com as ferramentas e um planejamento ancorado na utilização desses recursos como suporte pedagógico para a concretização de uma aprendizagem que faça sentido para os estudantes e para a comunidade escolar. (Araújo; Machado; Quintino, 2021, p.14).

c) Desenvolvimento profissional: Os programas de treinamento de professores na região amazônica geralmente carecem de oportunidades de desenvolvimento profissional, como workshops, seminários e conferências. Somando ainda a jornadas de trabalho com cargas horárias de até 60h semanais, inviabilizam uma dedicação maior em aprimoramento acadêmico e conseqüentemente profissional. Adversidades como essas são enormes barreiras para os professores se manterem atualizados com as práticas de ensino mais recentes e melhorarem continuamente suas habilidades.

A falta de tempo ocasionada muitas vezes pela carga horária e dupla jornada de trabalho do professor, muitas vezes torna inviável que este reflita melhor sobre a qualidade do material didático que está sendo utilizado em sala de aula, seja um livro ou um software (Almeida, 2021, p. 28).

d) A ausência de currículo assertivo sobre a aplicação do ensino digital: isso implica que não há um roteiro ou estrutura clara e específica delineando como as tecnologias digitais devem ser utilizadas nas salas de aula. Sem tal plano, os professores podem não ter certeza de como incorporar essas

ferramentas de forma eficaz, levando a um uso inconsistente e esporádico. De acordo com Cacau (2021, p. 133), “muitos professores encontram-se desinformados sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula e possuem dificuldades em lidar com este desafio”.

A falta de consistência nas formações docentes, pode resultar em oportunidades perdidas para os alunos desenvolverem habilidades de alfabetização digital e se beneficiarem das vantagens que as tecnologias digitais oferecem em termos de engajamento, interatividade e experiências de aprendizagem personalizadas. Além disso, a ausência de um projeto crível sugere que não há suporte ou treinamento contínuo para que os professores desenvolvam sua confiança e competência no uso de tecnologias digitais. Os professores podem se sentir sobrecarregados ou despreparados para integrar essas ferramentas em suas práticas de ensino sem orientação e oportunidades adequadas.

Cabe aos estados e municípios fornecerem materiais, equipamentos e ferramentas para professores e alunos, possibilitando assim que haja uma diversificação nas práticas docentes e, conseqüentemente, maior êxito no processo de ensino aprendizagem (Quintino, 2022, p.11).

f) A deficiência de investimentos em tecnologia nas escolas do Amazonas: Esse déficit resulta em acesso limitado a dispositivos tecnológicos atualizados, software e recursos digitais, o que acaba prejudicando a experiência educacional dos alunos e a qualidade geral da educação oferecida no estado restringindo o acesso dos alunos a recursos de aprendizagem essenciais e informações disponíveis atualmente. São apontamentos feitos por Bandeira e Machado (2021), durante a aplicação de suas pesquisas no município de Borba onde afirmam que: “à falta de computadores na escola, pois a mesma não dispõe de uma sala de informática onde pudéssemos desenvolver as atividades com as crianças” (Bandeira; Machado, 2021, p. 151).

Com acesso limitado ou inexistente a computadores, tablets ou conexões de Internet confiáveis, os alunos são privados da oportunidade de explorar uma ampla gama de materiais educacionais, realizar pesquisas e desenvolver

habilidades de alfabetização digital, dificulta também a implementação de métodos e abordagens de ensino inovadores que são cruciais para os processos de aprendizagem hodierno. A exposição limitada à tecnologia nas escolas amplia ainda mais a divisão digital, perpetuando as desigualdades socioeconômicas e dificultando as oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal.

É importante salientar que foram inúmeras as dificuldades encontradas na implementação deste projeto, pois os recursos tecnológicos, como: computadores, tablets, celulares etc. além do poder aquisitivo econômico muito baixo dos alunos, como também a própria escola não dispõe de um laboratório de informática, e a não existência de sinal de Internet (Silva, 2021, p. 229).

Indisponibilidade de recursos pessoais tecnológicos e digitais dos professores durante a formação: tal problema por sua vez, limita a capacidade desses de adquirir novos conhecimentos, engajar-se no aprendizado interativo ou manter-se atualizado com os mais recentes currículos e práticas de ensino. Sem acesso a telefones celulares, computadores ou notebooks, Internet estáveis os professores não conseguem aproveitar os benefícios da tecnologia móvel, como aplicativos educacionais, plataformas de colaboração online ou ferramentas de comunicação, o que poderia melhorar sua experiência de formação.

De modo geral, a dificuldade de acesso a esses recursos para os professores durante sua formação dificulta muito sua capacidade de acessar materiais didáticos, colaborar com colegas e desenvolver recursos pedagógicos inovadores, contribui para o afastamento ou desistência dos programas formativos. Como apontam Machado e Lisboa (2022, p.15) em sua pesquisa sobre inclusão digital docente:

Logo, independente das características socioculturais dos professores eles foram colocados “dentro” do uso obrigatório das tecnologias digitais em suas práticas docentes e, supostamente, não tiveram um devido apoio. Pensando sobre a inclusão digital no sentido do aparato técnico, é possível afirmar que houve uma deficiência na assistência dada aos professores.

Os programas de formação docente na região amazônica precisam ser elaborados tendo em vista as necessidades e características únicas da região. Isso pode envolver o desenvolvimento de programas especializados com foco em práticas de ensino culturalmente sensíveis, fornecendo treinamento acessível e relevante para comunidades remotas e apoiando os professores com recursos e

oportunidades de desenvolvimento profissional. Além disso, os esforços e investimentos para melhorar as condições de trabalho e os salários dos professores podem ajudar a melhorar as taxas de retenção de professores e a qualidade geral da educação regional.

No que se refere ao contexto pandêmico, adaptações impostas e improvisadas do sistema de ensino em Manaus e no restante do estado possibilitaram continuidade dos anos letivos de 2020 e 2021. No entanto, surge um ponto a ser ressaltado sobre a eficácia da súbita transformação do CEMEAM em veículo principal de difusão de conteúdos da educação básica no estado. Essa transformação pode ser associada ao conceito de educação como mercadoria, centrando-se principalmente na certificação de metas, em vez de uma preocupação genuína com a qualidade da aprendizagem? A rapidez desta transição deixou os educadores sem tempo suficiente para fazerem as adaptações necessárias às exigências das salas de aula virtuais. Isto leva-nos a questionar se a implementação apressada de aulas remotas foi de fato uma resposta justificada às circunstâncias. Além disso, uma preocupação mais premente está em torno de até que ponto o ensino remoto chegou efetivamente a todos os alunos e garantiu o acesso equitativo aos conteúdos online.

Esses questionamentos demonstram os desafios e complexidades inerentes à implementação das aulas remotas no período pandêmico e suas implicações diante de um sistema de ensino enfraquecido por descaso institucional. A necessidade do aceleração e arranjos para conclusão de diretrizes educacionais, avançando sobre as problemáticas sociais causadas pela pandemia de covid-19, evidenciaram ainda mais as discrepâncias sociais e educacionais no estado. Vimos quão célere devem ser os melhoramentos nos sistemas de educação pública e que eles são necessários para alcançar equidade de recursos e oportunidades aos envolvidos nos ambientes escolares (Vieira; Ricci, 2020).

5 O ENSINO EM MANAUS NO CONTEXTO PANDÊMICO: EXPERIÊNCIA E DISCURSO DOS PROFESSORES QUE CURSARAM A ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTO DIGITAL

Manaus possui mais acesso à Internet e tecnologias avançadas em relação aos municípios do interior do estado. Contudo, ainda vemos enormes discrepâncias de acesso à Internet e recursos tecnológicos simples, como o uso de aparelhos celulares. A discussão de temas referentes a tais assuntos deve ser valorizada e potencializada, haja vista que se mostra de suma importância para que novas perspectivas, problemáticas e soluções possam ser vislumbradas, e posteriormente utilizadas para melhoria contínua e perene das abordagens educacionais emancipadoras, trazendo, assim, um nivelamento entre as ideias e as didáticas aplicadas de forma prática no ambiente educacional.

Nesse sentido, podemos nos guiar por Freire (2010) e sua teoria de *situações limites*, na qual o autor defende que somente através da superação dessas circunstâncias, por meio de lutas solidárias e coletivas, poderemos desenvolver uma visão crítica para superação das realidades condicionantes. Manter em mente o ineditismo, o utópico, tantas vezes discutido por Freire (2010), é epistemologicamente um dever do educador consciente de seu papel político, conforme asseverado por Freitas (2001, p. 43):

Assumir a luta pelo inédito viável é decorrência da natureza dinâmica da consciência crítica que faz do ato de sonhar e projetar coletivamente o futuro um movimento transformador do mundo. As *situações-limites* podem ser transpostas por acreditarmos que a mudança se constrói coletivamente no desvelamento dos temas problemas que se materializam no inédito viável. As alternativas históricas construídas coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado são capazes de alimentar a superação das situações-limites que impedem nossa busca pelo ser mais.

Tendo em consideração as ideias expostas acima, fica perceptível a necessidade de discorrer a respeito dos novos moldes educacionais, das mudanças tecnológicas e da maneira como a escola vem incorporando (ou não) essa nova realidade de um mundo mais tecnológico e informatizado, com o fim da pandemia. Nóvoa (2022) defende que nos dias atuais se torna imprescindível uma metamorfose no sistema escolar, não futurista ou fantasiosa, mas baseada na realidade existente, na práxis de professores e escolas. O autor supracitado afirma ainda que essa metamorfose será realizada numa lógica centralista de reformas, ou por imposição

simultânea de mudanças, e que tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade.

Refletindo sobre momentos de mudança, como uma necessidade educacional contínua e não apenas circunstancial, podemos nos voltar para a pandemia de covid-19 que impactou muito a experiência de professores em todo o estado e no mundo. Em muitos casos, tivemos que nos adaptar rapidamente a novos métodos de ensino, bem como, tecnologias e protocolos de segurança para não interromper os processos de ensino e minimizar o risco de déficit de aprendizado, assim como a propagação do vírus.

Nesse capítulo, nos aprofundamos em dois aspectos fundamentais desta pesquisa: a formação em serviço de professores no estado do Amazonas, com foco específico no processo formativo na capital Manaus, e os desafios enfrentados durante o período de aulas a distância devido à pandemia de covid-19.

Inicialmente, examinamos as valiosas experiências compartilhadas por professores que concluíram o curso de formação lato sensu em Letramento Digital. Seus relatos nos forneceram informações valiosas sobre a eficácia e o impacto deste curso. Também analisamos uma variedade de fontes, como artigos, jornais e documentos oficiais do estado, para esclarecer as circunstâncias únicas que envolveram o ensino em meio à pandemia de covid-19 no Amazonas.

Finalizamos trazendo uma análise das perspectivas dos professores sobre a aplicação prática dos conhecimentos e recursos adquiridos por meio da pós-graduação. Esta análise se concentra especificamente em suas experiências no ensino híbrido e remoto nos anos de 2020 e 2021, em escolas localizadas na capital do Amazonas. Através das reflexões e observações dos entrevistados buscamos compreender em que medida as competências e técnicas proporcionadas pela formação em serviço influenciaram as práticas pedagógicas dos docentes durante esse período tão desafiador.

Ao abordar esses pontos de forma coerente e organizada, propiciamos uma compreensão mais profunda da formação em serviço de professores no Amazonas e sua relevância para o contexto único de ensino remoto e híbrido durante a pandemia de covid-19.

5.1 PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO NO AMAZONAS

Em 2019, na cidade de Wuhan, na China, o vírus denominado SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus foi identificado, a cidade tornou-se o epicentro dos casos iniciais de covid-19, provocando o surgimento de uma infecção viral que em breve se transformaria numa crise mundial de saúde pública, declarada pela Organização Mundial de Saúde - OMS em março de 2020 (Albuquerque; Gandra, 2022).

Simultaneamente, a crise na saúde provocada pelas demandas de cuidados de prevenção fundamentais, desencadeou-se uma grave crise econômica em parte causada pela adoção de medidas sanitárias rigorosas exigidas e necessárias para contenção do contágio do vírus que se propaga pelo ar. O lastimável encerramento de inúmeros empregos nas mais diversas áreas obrigou as nações a efetivarem rapidamente medidas para mitigar as repercussões econômicas durante o auge do período pandêmico (Vianna; Moura, 2022).

Nas fases iniciais da pandemia prevaleceram escassez de informação e lacunas científicas, dificultando a avaliação da extensão total dos impactos e concepção de políticas públicas que fossem eficazes não somente no combate ao vírus mas também no tratamento e prevenção. O mundo enfrentava a tarefa de gerir uma crise sanitária provocada por um novo agente etiológico que se espalhou rapidamente e com prognóstico incerto. O número crescente de casos e mortes exigiu um esforço científico concentrado e uma resposta imediata dos cuidados de saúde (Vianna; Moura, 2022).

No Brasil, o primeiro caso confirmado do vírus surgiu em 26 de fevereiro de 2020, mais especificamente na cidade de São Paulo. A doença prosseguiu o histórico de rápido contágio e em 22 de março de 2020 todos os estados brasileiros possuíam casos confirmados de coronavírus (covid-19). A deficiência, já existente, no sistema público de saúde do Brasil foi evidenciada, em momentos críticos de contaminação não haviam medicamentos, kits de testagem rápida, leitos nas enfermarias ou UTIs, nem mesmo profissionais suficientes para atender a demanda populacional necessitada de cuidados urgentes. Igualmente fragilizado encontrava-se o sistema social como um todo, pois nem todos conseguiram se proteger com itens pessoais de segurança e higiene ou manter-se em isolamento ou distanciamento social (SANARMED, 2020).

No estado do Amazonas em 13 de março de 2020, a primeira morte causada por covid-19 marcou o início de uma batalha pela vida que se estendeu até o início do ano de 2021. À medida que os dias se transformavam em semanas, a situação se agravava rapidamente, e a cidade de Manaus viu-se em um declínio do sistema de saúde. O vírus se espalhou depressa, sobrecarregando a assistência médica local, e Manaus se tornou a primeira cidade do país a testemunhar o colapso catastrófico de suas instalações médicas. Os hospitais ficaram sobrecarregados com um aumento sem precedentes de pacientes, e os profissionais de saúde enfrentaram uma batalha difícil, lutando para fornecer atendimento a um número esmagador de indivíduos infectados, apoiados por uma estrutura degradante da saúde em todo o estado (FIOCRUZ, 2021).

Em 20 de abril de 2020, o sistema funerário da cidade teve que tomar medidas desesperadas para lidar com o crescente número de mortos. Valas comuns começaram a ser abertas em cemitérios de Manaus, uma visão assombrosa que serviu como um lembrete aterrorizante da magnitude da crise, do sofrimento, da desesperança e da perda que deixou toda a nação em choque e tristeza.

Tragicamente, a crise atingiu um pico desestabilizador quando as Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) da capital foram levadas ao seu limite absoluto. Essas unidades de cuidados intensivos, que deveriam ser uma tábua de salvação para aqueles que lutavam por suas vidas, agora estavam superlotadas, agravante a isso as mortes por falta de oxigênio na cidade de Manaus e em alguns municípios, lastimaram a população. Com equipes médicas desfalcadas e exaustas trabalhando para salvar o maior número possível de vidas, apesar da atmosfera de desalento (CNNBRASIL, 2020). A pandemia da covid-19 revelou as vulnerabilidades da gestão pública expondo crises nos sistemas de saúde, sanitário, econômico, administrativo, educacional e tantos outros braços da organização pública, ressaltando a urgência de políticas responsáveis que buscassem de fato o amparo social.

Perante esse panorama conturbado, a educação no estado vivenciava uma mudança abrupta em todo sistema educacional. Um dos maiores desafios para os professores durante a pandemia de covid-19 foi a mudança para modelos de aprendizado remoto ou híbrido. Muitos tiveram que aprender rapidamente como usar novas ferramentas e plataformas de ensino on-line e encontrar maneiras de se envolver e se conectar com alunos, que também estavam lutando contra os percalços do isolamento social e as adversidades geradas pela pandemia. Isso

exigiu muita criatividade e flexibilidade, bem como a capacidade de se comunicar de forma eficaz com os estudantes e suas famílias em vários formatos.

Chama atenção a rapidez com que o ensino remoto foi instituído no estado, cinco dias após a primeira morte provocada pela covid-19 no Amazonas. As aulas remotas no estado do Amazonas tiveram início em dezoito de março de dois mil e vinte, conforme a Resolução nº 30/2020 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), que “dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do covid-19” e da Portaria GS Nº 311/2020 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) que “institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime especial de aulas não presenciais para a Educação Básica, como medida preventiva à disseminação do covid-19”. Para efetivar a gestão de aulas não presenciais e proceder com o ano letivo de 2020, a SEDUC/AM firmou parceria entre o Centro de Mídias de Educação do Amazonas e a TV Encontro das Águas para transmissão das aulas que transcorreram por intermédio de três canais de TV aberta com conteúdos educacionais voltados aos estudantes de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1º a 3º Séries do Ensino Médio (Silva; Silva, 2021).

Dessa forma, o Governo do estado do Amazonas instituiu o programa *Aula em Casa*, uma ferramenta de auxílio parcial aos professores e alunos no decorrer do período de aulas remotas e híbridas durante os anos letivos de 2020 e 2021, para os anos iniciais do fundamental regular e EJA, além das aulas televisionadas. As escolas receberam acesso a portais e sites educacionais, aplicativos de jogos (Ler e contar, Todo *Math*, Piano Kids-music, Jogos educativos crianças 5, Game Kids, Mangahigh). Também havia em algumas poucas escolas da rede estadual, atividades impressas que eram entregues pelos professores aos responsáveis dos alunos, através de distribuição organizada em um agendamento por matérias (Silva; Silva, 2021).

A ação, acima citada, configurou outro grande desafio para manter a segurança de alunos, funcionários e responsáveis enquanto as escolas eram mantidas abertas ainda durante o período de isolamento total. Os professores e toda comunidade escolar tiveram que seguir diretrizes rígidas de distanciamento social, uso de máscaras e higienização, muitas vezes com recursos e apoio limitados. Isso adicionou algumas dificuldades e barreiras a um trabalho já exigente, e muitos

professores relataram sentir-se sobrecarregados e esgotados como resultado da jornada dupla - presencial e remota - e sem restrição de horário imposta aos profissionais da educação.

Entretanto, o Projeto Aula em Casa foi apontado, pelo governo, como uma iniciativa para a manutenção emergencial das aulas no formato remoto nas escolas públicas durante o auge da pandemia da covid-19 no Amazonas. A população enfrentou desafios significativos devido à rápida disseminação do vírus, e o ensino remoto surgiu como uma solução imediatista. No entanto, a exigência da implementação do projeto educacional estava longe de ser simples, especialmente em locais remotos como comunidades ribeirinhas, territórios de difícil acesso, regiões de florestas e várzea. Essas áreas encontraram obstáculos únicos para o acesso à educação de qualidade por meio do ensino remoto (Silva, 2022).

Um dos principais obstáculos enfrentados durante o projeto foi a heterogeneidade nas práticas de ensino remoto. A geografia diversificada e os variados níveis de infraestrutura tecnológica representaram barreiras consideráveis. Fornecer acesso equitativo a recursos e tecnologias educacionais nessas regiões exigia soluções inovadoras e personalizadas. A exemplo dessa circunstância:

Na rede municipal de Parintins, o projeto que vigorou foi o Nas ondas do rádio. Devido ao serviço de internet na região do Baixo Amazonas/AM ser muito precário, a secretaria municipal de ensino optou pelo uso do Rádio como recurso de transmissão das aulas em casa para alunos da rede municipal do ensino fundamental a partir do 4º ano até o 9º ano (Cunha et al., 2021, p. 04).

Como consequência da urgência em torno do projeto, havia pouco tempo para uma pesquisa aprofundada e um planejamento abrangente. A estratégia de ensino remoto foi implementada às pressas como uma solução temporária. Utilizando a tecnologia e forma organizacional já presente na SEDUC pelo CEMEAM, acrescentado mais canais de acesso, sem grandes mudanças em relação ao que já existia, ao mesmo tempo em que permitiu a continuidade das atividades escolares fora da escola, também expôs as deficiências do sistema público de ensino no Amazonas em relação à integração das tecnologias educacionais contemporâneas. Essas disparidades podem dificultar as experiências de aprendizagem dos alunos, principalmente em áreas remotas, onde a falta de acesso a ferramentas tecnológicas pode ampliar a divisão educacional (Pereira; Quintino, 2021).

Dispondo sobre a organização remota das aulas, o projeto Aula em Casa apoiou-se ainda em plataformas digitais como Saber Mais, aplicativo aula em casa, um canal oficial do projeto no YouTube e as três horas diárias de aula pela Emissora Encontro das Águas, cada canal tendo dois tempos por série, de segunda a sexta-feira. Pela parte da manhã, eram exibidas aulas inéditas, reprisadas à tarde, direcionadas aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio e EJA, etapas finais (Amazonas, 2021).

As escolas assumiram a articulação com os professores, esses por sua vez deveriam transmitir para os alunos o conteúdo programático definido pela secretaria e prestar atendimento aos responsáveis. A comunicação entre a comunidade escolar (escola, professores, alunos e responsáveis) ocorreu expressivamente por intermédio de aplicativos de mensagens e plataformas, como salas de aula virtuais, sem que houvesse, como dito anteriormente, um suporte da SEDUC/AM para compra de material tecnológico, acesso à Internet e equipamento para se trabalhar de casa. Aos professores coube pagar pelos custos do seu material de trabalho e utilizar de seu espaço íntimo familiar para gravar aulas, atender telefonemas e ocupar seus celulares com demandas do trabalho (Pereira; Quintino, 2021).

A problemática acima mencionada se agravou com o retorno gradativo das aulas no formato híbrido a partir de 10 de agosto de 2020, pois os professores precisaram se dividir entre grupos de alunos na mesma sala de aula em dias alternados, garantir o suporte educacional virtual contínuo aos alunos que por motivos diversos não estavam presentes em sala, manter as obrigações burocráticas apoiados nas estruturas precárias das escolas, como preenchimento de diário digital sem Internet ou computadores para todos, dificuldades rotineiras mesmo em aulas presenciais agravadas pela urgência das aulas híbridas. Toda essa articulação ocorria no mesmo horário de aula convencional das turmas regulares, pois a orientação de revezamento nos horários dos professores foi um procedimento que não ocorreu na prática em todas as escolas. O plano de retorno às atividades escolares presenciais dispunha sobre orientações ao corpo escolar, conforme apresentado a seguir.

A volta às aulas na rede estadual será realizada em ciclos, de maneira gradual e escalonada. Assim, o retorno das aulas presenciais deve acontecer de forma gradual por etapas e modalidades de ensino, priorizando os alunos com maior faixa etária. Condições gerais:

I A equipe gestora deve definir com a equipe pedagógica e professores, os alunos e/ou turmas que devem fazer parte dos Blocos A e B, bem como dos grupos 1 e 2.

II Redução do número de alunos por sala.

III Adotar rodízio entre alunos e educadores, para que nem todos estejam presentes na escola ao mesmo tempo (Manaus, 2020, p.42-43).

No início do ano letivo de 2021, o estado passava pela devassidão da segunda onda de contaminação por covid-19, nesse cenário não desejado, devido às circunstâncias, as aulas no estado retornaram ao formato remoto. Nesse momento o projeto aula em casa ficou organizado da seguinte maneira:

Tabela 4 - Projeto Aula em Casa 2021

Conteúdo	Estudantes Atendidos	Funcionamento
<p>O conteúdo curricular foi reorganizado para atender às necessidades dos alunos em cada nível, etapa e modalidade de ensino da Educação Básica.</p> <p>Neste ano, a programação será dividida em blocos, com cada bloco correspondendo ao período de cinco semanas, e poderá ser conferida, com antecedência, nos links abaixo: <u>Bloco #1 (18/02 a 18/03)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação Infantil (a partir dos 4 anos); ● Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais); ● Ensino Fundamental 2 (Anos Finais); ● Ensino Médio; ● Educação de Jovens e Adultos (EJA). ● As aulas de todos os grupos acima iniciam no dia 18 de fevereiro. 	<p>O “Aula em Casa” será transmitido por três canais da TV Encontro das Águas, são eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 2.2: Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais); ● 2.3: Ensino Fundamental 2 (Anos Finais) e EJA; ● 2.4: Ensino Médio e EJA.
Plataformas Digitais	Caderno Digital	Projeto no Interior
<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicativo Aula em Casa; ● Plataforma Saber+: www.sabermais.am.gov.br; ● YouTube: www.youtube.com/channel/UCvn5vfHpe05D-2wQioYbBw. ● Na plataforma Saber+, o estudante encontra, ainda, exercícios para reforçar os conteúdos do “Aula em Casa”. 	<p>Neste ano, a grande novidade do “Aula em Casa” ficará por conta do Caderno Digital. A ferramenta será disponibilizada aos professores e estudantes da rede pública. Em Manaus, o caderno será distribuído de maneira online e, nos municípios do interior do estado, de forma física.</p>	<p>Em municípios cujo acesso à TV Encontro das Águas e à internet é escasso, os estudantes devem fazer uso do Caderno Digital e ficar atentos aos comunicados das escolas, que definirão as estratégias para o início do ano letivo.</p>

Fonte: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>, 2021.

Por meio do Projeto Aula em Casa e outros recursos adaptados de forma emergencial, puderam ser observadas a resiliência e adaptabilidade de educadores e alunos diante de desafios tão inesperados. A pandemia de covid-19 deixou uma

marca indelével no mundo, e seu impacto na educação no Amazonas foi particularmente profundo. Os desafios enfrentados por educadores, alunos e todo o sistema educacional no estado servem como um lembrete claro das vulnerabilidades e da resiliência que existem em nossa sociedade.

Ao refletirmos sobre os efeitos da pandemia na educação no Amazonas, fica evidente que a crise expôs as disparidades existentes no acesso à educação de qualidade. A mudança repentina para o ensino remoto evidenciou a divisão social e ampliou a desigualdade no ensino a partir da necessidade de acesso a recursos digitais. Ficou destacada a necessidade urgente de preencher a lacuna e garantir que todos os alunos, independentemente de sua formação, tivessem oportunidades iguais de aprendizado. Também destacou a importância da adaptabilidade e do pensamento inovador diante de desafios nunca antes enfrentados.

As experiências de educação no Amazonas durante a pandemia abriram caminho para uma reimaginação dos sistemas educacionais, levando-nos a repensar os paradigmas tradicionais e adotar novas abordagens que possam preparar melhor os alunos para um mundo em rápida mudança. É fundamental que os formuladores de políticas, educadores e comunidades no Amazonas trabalhem coletivamente para construir um sistema educacional mais democrático. Investimentos em infraestrutura de tecnologia, programas de formação de professores e estratégias para atender às necessidades exclusivas de comunidades remotas e marginalizadas devem ser priorizados.

A jornada através desta crise enfatizou a importância da unidade, adaptabilidade e visão de futuro na educação. Ao abraçar as lições aprendidas, em meio a tantas perdas, e trabalhar de forma colaborativa, a educação no Amazonas pode caminhar para um sistema de qualidade que envolva as reais necessidades dos estudantes e de todo corpo escolar, não apenas para se recuperar das interrupções causadas pela pandemia de covid-19, mas também para melhoramento do sistema educacional público no estado, prezando por um ensino democrático que valorize o estudante como sujeito autônomo e em construção.

5.2 DE DISCENTE A DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES

Seguindo o planejamento desta pesquisa, os formulários para coleta de dados com os professores que concluíram o curso em Letramento Digital, começaram a ser enviados no segundo semestre de 2022. O acesso aos professores foi realizado de maneira direta, sem auxílio da SEDUC/AM ou UEA com o aporte da rede social e aplicativo de mensagens Whatsapp (também com o apoio de outros pesquisadores).

Após esse primeiro contato, realizado via mensagens ou ligações, enviamos por e-mail aos docentes a entrevista, o TCLE e as orientações necessárias para participação na pesquisa. O quantitativo esperado no recolhimento de informações para análise era entre sete e oito entrevistas, porém dos dez professores contatados somente dois responderam, tendo apenas um deles nos devolvido as respostas e o TCLE assinado. Após a nossa insistência e sem melhores resultados num decurso de quatro meses, optamos por utilizar outra estratégia para levantamento de informações. Recorremos ao aplicativo Google Forms, criando um formulário virtual, que tinha o TCLE para autorização no próprio formulário e em seguida as questões, visando uma melhor participação dos entrevistados, reduzimos o quantitativo de perguntas de seis questões para quatro, deixando-as mais objetivas. Os formulários foram enviados, em 23 de fevereiro de 2023, aos professores que faziam parte de um grupo no aplicativo Whatsapp utilizado por docentes que cursaram a Especialização em Letramento Digital em Manaus, desde o período do curso para se comunicar. Desta forma, obtivemos um retorno mais satisfatório, num intervalo de uma semana um total de oito professores preencheram o formulário eletrônico.

Foi possível observar que, ao utilizar o Google Forms em uma abordagem indireta, os professores demonstraram uma maior sensação de conforto e disponibilidade para responder às perguntas e assinar com confiança o TCLE, uma vez que os participantes ficavam anônimos. Isso contrasta com as interações diretas que realizamos na primeira abordagem, onde foi perceptível a resistência e a desconfiança em assinar o documento.

Ainda em relação ao processo de coleta de dados envolvendo os participantes, foi enviado um e-mail para a diretora do CEPAN durante a pós-graduação em Letramento Digital. O e-mail continha o TCLE e um arquivo com uma

entrevista, a qual focava nos aspectos curriculares, na proposta da especialização e na relevância do treinamento em serviço na perspectiva da secretaria de educação.

No entanto, encontramos um atraso no recebimento do feedback da diretora. Obtivemos o retorno dos questionamentos dois meses depois do pedido para colaboração com a pesquisa. Durante a comunicação de acompanhamento, a diretora gentilmente explicou o atraso alegando motivos pessoais que a fizeram atrasar a devolução da entrevista.

No que se refere à obtenção de dados para as análises documentais presentes nessa pesquisa, novamente não obtivemos retorno da SEDUC/AM, da UEA e do CEPAN. Toda a documentação descrita na pesquisa foi adquirida via Internet, por artigos que abordam temáticas pertinentes ou através de colegas colaboradores que tinham em sua posse, desde a época de realização do curso, documentos relevantes que puderam disponibilizar para a pesquisa.

Na sequência são detalhadas as análises dos dados coletados para investigação dos objetivos propostos na pesquisa. Para essa pesquisa os docentes entrevistados foram identificados com letras e números em uma sequência que foi do número 1 ao 8 tendo a letra P que designa o professor, ficando no formato de P1, P2 até o P8, com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes.

Foi utilizada como embasamento teórico para a metodologia de análise dos dados coletados nas entrevistas, estudos e autores da Análise do Discurso (AD). Por ser a AD uma ciência da linguagem que considera a produção de sentido entre língua, sujeito e história partindo das mais diversas formas materiais significativas. Nesse sentido, um dos principais objetivos da AD é compreender a ideologia contida na fala. Para estabelecer uma base teórica sólida nesse momento da pesquisa, nos baseamos sobretudo nas obras de Eni Orlandi (1992; 1999).

Eni Orlandi¹⁷ tem como pilar de suas pesquisas em análise do discurso a semiótica discursiva, onde examina as maneiras pelas quais a linguagem e o discurso criam significado e contribuem para a construção de realidades sociais. A abordagem da autora enfatiza também o papel da subjetividade e da ideologia no uso da linguagem. Sua obra aborda ainda as dinâmicas de poder presentes no

¹⁷ Eni de Louder Pucinelli Orlandi nasceu em 1942, pesquisadora doutora na esfera da análise do discurso com suporte pecheutiano, de seguimento francês, sendo uma das principais representantes dessa linha no Brasil em diferentes contextos sociais. Possui P.h.D pela Universidade de São Paulo e também pela Paris-Vincennes. Atuou nas áreas de linguística, análise do discurso e semiótica. Entre 1967 e 1979 foi professora na USP, após seguiu carreira na UNICAMP, onde se aposentou em 2002, porém continua atuando como pesquisadora na mesma instituição (Siqueira, 2018).

discurso. Ela investiga como o uso da linguagem é influenciado e contribui para as relações de poder dentro da sociedade (Barreto, 2006).

Com isso suas pesquisas sobre diversos aspectos do discurso, envolvem temáticas como o conceito de discurso, o qual a autora discute não apenas como sendo um conjunto de palavras, mas como uma prática social que envolve relações de poder e ideologia. Inspirada nas teorias de Michel Foucault, a autora defende a formação discursiva como uma constelação de discursos que se organizam em torno de um determinado tema ou objeto levando em conta as informações que circulam em uma sociedade para compreender como os sentidos são construídos e negociados (Barreto, 2006).

No decurso de suas análises sobre ideologia e sujeito, ela investiga a forma como a ideologia está presente nos discursos e como ela contribui para construção de diferentes sujeitos. Explora como as posições de sujeito, as crenças e os contextos sociais dos indivíduos moldam suas práticas discursivas. Refere-se às múltiplas relações entre diferentes discursos e como os discursos influenciam-se mutuamente. Nesse sentido, a análise do discurso é uma ciência da interpretação, princípio fundamental do método que relaciona a linguagem à sua exterioridade (Orlandi, 1999).

Sendo Orlandi uma estudiosa proeminente no campo da análise do discurso, considerando suas contribuições significativas para o estudo da linguagem, comunicação e significado social, nos baseamos em seus insights tendo como finalidade examinarmos as maneiras pelas quais os falantes constroem e negociam suas identidades, e as ideologias são refletidas e perpetuadas por meio do discurso, atos de fala, padrões linguísticos e estratégias retóricas, com o intuito de descobrir significados subjacentes, implicações ideológicas e o significado social embutido no discurso visando uma compreensão abrangente da complexidade da comunicação.

Seguindo a abordagem teórica descrita acima buscamos, através da entrevista virtual, desvendar as construções ideológicas presentes nos discursos dos professores, procurando compreender as interconexões entre linguagem, história e sociedade, para assim analisarmos o contexto da estrutura político-social em que as falas embutidas nas entrevistas se inserem. Procuramos aprofundar os aspectos não ditos de suas respostas, priorizando o significado do que permaneceu oculto ou velado. Ao perscrutar essas lacunas, esperamos lançar luz sobre as estruturas

ideológicas mais profundas que moldam as perspectivas dos professores e, conseqüentemente, suas práticas educativas.

Ao examinar o contexto da estrutura político-social em que ocorreram as entrevistas, buscamos contextualizar as falas dos professores. Isso envolveu explorar as forças históricas e sociais que moldam sua visão de mundo, incluindo dinâmicas de poder, normas sociais e influências culturais. Ao analisar as ideologias subjacentes, buscamos obter uma compreensão mais profunda dos fatores sociais e históricos mais amplos que contribuem para a formação de suas perspectivas.

As entrevistas são compostas por quatro questões apresentadas a seguir.

Tabela 5 - Questão 1 - Sobre formação (inicial e pós-graduação)

Entrevistado	Licenciatura	Formação Lato Sensu
P1	Licenciatura Pedagogia	Letramento digital
P2	Licenciatura em Química e Pedagogia	Psicopedagogia, Orientação - supervisão e Inspeção escolar, Letramento Digital
P3	Licenciatura Plena em Letras	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, Especialização em Letramento Digital.
P4	Licenciatura Pedagogia	pós graduação em letramento digital.
P5	Respondeu apenas com "pós-graduação"	
P6	Letras Língua Portuguesa	Letramento Digital
P7	Licenciatura em História	Letramento Digital
P8	Licenciatura Plena em Matemática	Letramento Digital

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos instrumentos da pesquisa (2023).

Conforme dados da tabela acima, fica evidente que os participantes são formados em áreas distintas, abrangendo: Letras-Português, Matemática, História, Química e Pedagogia. Como enfatizado anteriormente, os professores envolvidos nesta pesquisa são todos alunos egressos do curso de Pós-Graduação em Letramento Digital. Os entrevistados P2 e P3 são pós-graduados em mais de uma especialização. Esta seleção de diversos profissionais nos capacita a um envolvimento em discussões perspicazes e a abordar as questões pertinentes ao resultado deste estudo, apoiando-nos em conhecimentos e experiências coletivas para oferecer argumentos e percepções que contribuam a este trabalho.

A questão dois solicitava que os entrevistados respondessem: Sobre sua formação em serviço, no que diz respeito ao curso de Letramento Digital, como foi

conciliar as responsabilidades de docente com as de discente durante o processo formativo? As respostas foram:

Tabela 6 - Questão 2 - Sobre formação em serviço e conciliar a rotina de trabalho.

Entrevistado	Resposta
P1	Foi tranquilo de forma que a cada sábado de formação era relevante para as aulas em que ministrava, lembrando que logo após o curso veio a pandemia no qual nossa escola teve muito êxito nas aulas online visto que 3 professores haviam feito a formação.
P5	Foi bom, pois ao mesmo tempo que estudava, poderia realizar minha pesquisa com as turmas de alunos que eu tinha na escola.
P6	Foi fácil, pois o curso era aos sábados e não impedia minha atuação de docente e ainda podia inserir meu aprendizado com os discentes.
P7	As aulas foram aos sábados consegui conciliar bem os dois (trabalho e pós-graduação).
P8	Prazeroso, mas cansativo.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos instrumentos da pesquisa (2023).

Os entrevistados P1, P5, P6, P7 e P8 em resposta a questão 2 demonstraram uma visão positiva sobre conciliar a rotina de trabalho na escola durante a semana e a frequência na especialização aos sábados. Podemos observar expressões utilizadas nos discursos dos professores, que nesse contexto podem ser consideradas sinônimas como: “foi tranquilo”, “foi bom”, “foi fácil”, “consegui conciliar bem os dois”. Essas falas, apesar de aparentemente benéficas, podem nos remeter a ausência de senso crítico ou até mesmo a uma visão excessivamente otimista por parte dos docentes, ocasionada pelas estratégias veladas do sistema educacional como um todo. Esse nos induz a entender e aceitar formações em serviço, a exemplo desta, como sendo um grande benefício ou um presente, distorcendo a realidade, induzindo ao não entendimento de uma política pública a qual envolve recursos financeiros Federais e Estaduais, assim como promulgado na Resolução 002/2015 (Brasil, 2015), que dispõe sobre a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

Podemos concluir que o direito a formação continuada não é como um bônus ao qual devemos ser simplesmente agradecidos, desconsiderando as dificuldades e barreiras que nos são impostas seja de horários, de despesas financeiras, de recursos pedagógicos, de infraestrutura. Se aceitarmos a expectativa institucional essas são apenas lapsos que devemos superar se formos suficientemente

competentes para tanto, caso contrário não somos nós, professores habilitados, merecedores de tal regalia.

Tabela 7 - Questão 2 - sobre formação em serviço e desafios.

Entrevistado	Resposta
P2	Foi um processo de aprendizagem em relação as atividades laborativas e as discentes, fora o contexto familiar e as outras demandas, tivemos uma greve ao longo do curso.
P3	Tivemos que estudar aos sábados para não conflitar com os horários de trabalho, é cansativo para quem trabalha a semana inteira e ter que estudar no fim de semana, principalmente no período do TCC, quando as atividades profissionais pesam mais que a necessidade de se dedicar a redação do trabalho de conclusão.
P4	Difícil conciliar jornada tripla. Mas foi de grande importância para minha formação como discente, contribuindo com a prática pedagógica na pandemia.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos instrumentos da pesquisa (2023).

Em suas falas na questão 2, os participantes P2, P3 e P4 demonstraram como suas experiências de aprendizado ao longo da especialização impactaram positivamente no seu processo de estudo e escrita para a conclusão do trabalho. Eles enfatizaram frases como: "Foi um processo de aprendizado" e "foi de grande importância para minha formação." No entanto, no decorrer dos discursos, ficou evidente que estavam insatisfeitos com a organização do curso e com os conflitos de horários que encontravam. Esses conflitos surgiram devido à grande carga horária dos professores e à necessária reposição de aulas em decorrência da greve educacional no estado do Amazonas ocorrida no ano de 2019, entre os dias 12 de abril e 25 de maio¹⁸. Os entrevistados expressaram seu descontentamento por meio de depoimentos como: "tivemos uma greve ao longo do curso"; "tivemos que estudar aos sábados para não conflitar com os horários de trabalho"; "cansativo para quem trabalha a semana inteira e ter que estudar no fim de semana", "principalmente no período do TCC" e "Difícil conciliar jornada tripla." A determinação e comprometimento dos professores foram fundamentais em suas realizações,

¹⁸ Maiores informações no site <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2019/05/15/greve-dos-professores-da-rede-estadual-do-am-completa-um-mes-entenda-paralisacao.ghtml>.

mostraram resiliência, superando inúmeros obstáculos para chegar à conclusão do programa de formação em serviço.

Os professores que realizaram a especialização enfrentaram desafios significativos, pois não obtiveram licença ou redução da carga horária diária para se dedicar exclusivamente aos estudos. Eles tinham que fazer malabarismos com suas responsabilidades pedagógicas semanais, incluindo planejamento, avaliação, correção de avaliações, realização de atividades em sala de aula e participação em projetos extra classe. Além disso, tinham que administrar os aspectos práticos e teóricos do trabalho de conclusão de curso, que exigia muita dedicação e esforço. Tudo isso agregado, é claro, a suas atribuições individuais, pois a vida profissional e acadêmica não excluem as peculiaridades pessoais.

Infelizmente, a falta de apoio estendeu-se além das restrições de tempo. Os professores tiveram que arcar com os gastos relacionados aos seus estudos de pós-graduação, incluindo despesas com alimentação aos sábados durante as aulas, transporte, material para desenvolvimento de pesquisa de campo e acesso à Internet durante as aulas de sábado. Essas aulas duravam o dia todo, e a secretaria oferecia nada mais do que água e café ocasionalmente, se disponível, deixando os professores sem nenhum tipo de apoio estrutural.

Esta situação é desanimadora e inaceitável, pois o prosseguimento da formação deveria ser reconhecido como um direito adquirido dos professores, merecendo o devido apoio. De acordo com relato dos professores, a formação proporcionou um crescimento intelectual e profissional inestimável, contribuindo significativamente para as suas competências. No entanto, o fato de terem que contar com sua própria determinação e recursos para concluir seus estudos de pós-graduação é uma situação que não deveria ser a realidade. Essa destaca a necessidade premente de políticas, que se concretizem na prática e não somente na letra da lei, que reconheçam a importância do desenvolvimento de professores e apoiem adequadamente suas atividades acadêmicas.

É importante abordar esta questão com urgência, garantindo que os professores recebam os recursos financeiros, de tempo e apoio necessários para prosseguir estudos de formação continuada sem comprometer suas responsabilidades pedagógicas incluindo tempo para dedicação à formação. Ao investir na formação e no crescimento profissional dos docentes, se investe na melhoria de todo o sistema educacional, beneficiando os alunos e a sociedade de

forma geral. Uma força de trabalho docente bem apoiada e capacitada leva a melhores resultados de aprendizagem e a uma base educacional mais sólida para as gerações posteriores.

Na terceira questão, perguntamos: Durante o período de aulas remotas e híbridas, os conteúdos adquiridos na formação em Letramento Digital foram aplicados nas suas aulas? Se sim, de que forma? As respostas são apresentadas abaixo:

Tabela 8 - Questão 3 - Sobre aplicação dos conteúdos.

Entrevistado	Respostas
P1	Sim. Através de questionário na plataforma Google e através de grupos de whatsapp, onde foi o tema do meu trabalho acadêmico o whatsapp como ferramenta no ensino aprendizagem e foi muito bom ter feito o curso.
P2	Sim, através de exercícios usando o Google forms, produção de vídeos e podcast entre outros.
P3	Sim, utilizei o Google Classroom para enviar, elaborar atividades e avaliações, utilizei o WhatsApp para comunicação e Compartilhamento de avaliações, orientações sobre os conteúdos ministrados, kahoot para diversificar as atividades, o Youtube como conteúdos ministrados pelas video aulas e outros.
P4	Sim. Com o uso das tecnologias, gravação de aulas, criação de atividades no google forms, montagem de aulas com o uso de vários aplicativos apresentados na pós-graduação.
P5	Sim. Foram de suma importância, pois o curso me proporcionou o conhecimento necessário para trabalhar com ferramentas digitais, tornando-se o ponto trivial para as aulas não presenciais e híbridas
P6	Sim, tive a oportunidade de colocar meu aprendizado em prática, tendo um olhar mais apurado onde a era digital está em alta, pois fica mais fácil para ensinar.
P7	Sim, usei o google forms para responder as atividades enviadas pela aula remota.
P8	Sim, na formulação de tutoriais, na gravação de vídeo aulas.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos instrumentos da pesquisa (2023).

De acordo com o discurso dos professores entrevistados, fica evidente que todos eles afirmam integrar efetivamente o uso dos recursos tecnológicos estudados durante o Curso de Especialização em Letramento Digital no período de aulas remotas. Como podemos observar as falas dos professores P5 e P6 respectivamente: “Foram de suma importância, pois o curso me proporcionou o conhecimento necessário para trabalhar com ferramentas digitais” e “tive a oportunidade de colocar meu aprendizado em prática”.

Considerando as respostas das entrevistas, ressaltamos que a formação em serviço teve um impacto altamente positivo nas aulas ministradas por esses professores de acordo com o discurso deles, diante do contexto desafiador da

pandemia de covid-19. A mudança repentina para o ensino remoto exigiu uma adaptação rápida e eficiente de escolas, alunos e, principalmente, professores para garantir a continuidade das atividades educacionais.

Tabela 9 - Questão 3 – Forma de aplicação dos conteúdos

<i>Participantes</i>	<i>Não aplicados</i>	<i>Aplicados</i>	<i>Recursos</i>
<i>P1</i>		X	plataforma Google e whatsapp.
<i>P2</i>		X	Google forms, vídeos e podcast entre outros.
<i>P3</i>		X	Google, Classroom, whatsapp, youtube, kahoot.
<i>P4</i>		X	google forms, vídeos e aplicativos.
<i>P5</i>		X	Ferramentas digitais.
<i>P6</i>		X	Não especificou os recursos utilizados.
<i>P7</i>		X	Google forms.
<i>P8</i>		X	Vídeo aulas.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos instrumentos da pesquisa (2023).

Os depoimentos dos professores, como podemos ver na tabela acima, em resposta a questão 3, reforçam a importância do aprendizado adquirido durante o curso, que teve papel fundamental na manutenção da qualidade da experiência educacional dos alunos. Os recursos tecnológicos aprendidos e aplicados desempenharam um papel fundamental para minimizar a interrupção presencial causada pela pandemia de covid-19 e permitiram aos professores facilitar uma didática virtual com mais preparação e conhecimento. Vale ressaltar que os resultados alcançados nessa empreitada também podem ser atribuídos à capacidade de adaptação e criatividade dos docentes. Com as aulas remotas sendo realizadas de suas casas, os professores tiveram que transformar seus espaços de convivência pessoal em centros de mídia da noite para o dia, novamente com recursos e investimentos próprios.

Para garantir um ensino virtual assertivo, muitos educadores precisaram investir em pacotes de dados de internet melhores e mais caros, celulares, computadores e notebooks modernos. Eles até dedicaram tempo e esforço para criar espaços de mídia adequados em casa. Adicionalmente, o investimento financeiro foi complementado por um investimento de tempo de trabalho extra, uma vez que os professores dispensaram atenção às necessidades dos alunos fora do horário escolar. Como alguns estudantes só tinham acesso a um telefone celular em casa, os professores estenderam seu apoio além do horário de aula, muitas vezes

prestando assistência nos finais de semana, e tiveram que estar disponíveis para ajudar alunos e pais a enfrentar os desafios do aprendizado remoto amalgamado aos desafios da pobreza e a falta de recursos básicos de conectividade.

Assim como nos expõe Santos (2020), as pandemias não matam de forma tão aleatória como comumente se acredita. Apresenta-se como uma tragédia menos discriminatória em comparação com outros males da sociedade, afetando particularmente trabalhadores marginalizados, mulheres e outros grupos socialmente vulneráveis. No entanto, as pandemias, apresentam uma forma de discriminação em matéria de prevenção, propagação e mitigação. Uma parcela significativa da população global considerava difícil aderir às diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) para proteção contra o vírus do covid-19. Isto se deve a vários fatores, como viver em ambientes apertados ou altamente poluídos, ser obrigado a trabalhar em condições perigosas para sustentar as suas famílias e encontrar inúmeras outras situações de vulnerabilidade.

O comprometimento e resiliência demonstrados pelos educadores foram fatores essenciais para a implementação da educação remota durante a pandemia de covid-19, buscando promoção de uma experiência de aprendizagem contínua e significativa para os estudantes, apesar das circunstâncias. No entanto, é crucial reconhecer a carga extra imposta a esses profissionais nesse período e a falta de apoio abrangente de instituições governamentais. Ademais, professores precisaram lidar com críticas sociais de que estávamos nos aproveitando do momento para ficar em casa “só recebendo”, enxergamos claramente a cultura generalizada de desvalorização, desconsideração, desrespeito, desconfiança e tantos outros “des” ofensivos para com os educadores.

A falta generalizada de valorização aumentou os imensos desafios enfrentados pelos educadores, tanto no âmbito pessoal e emocional, quanto profissional. Enfrentamos como tantos outros trabalhadores as aflições impostas pela lástima mundial da pandemia de covid-19, mas fomos os únicos taxados de preguiçosos e irresponsáveis. Em tempos de crise, é importante que todas as partes interessadas se unam e se elevem mutuamente. Esta pandemia de covid-19 destacou a importância da solidariedade e da empatia, e é vital que esse apoio seja estendido aos professores. Ao reconhecer e combater essas adversidades, podemos construir um sistema educacional desenvolvido e inclusivo que capacite professores e alunos para um sistema de ensino eficiente.

No que se refere aos conteúdos presentes no currículo do curso, a questão quatro indagou: Sobre o currículo do Curso de Especialização em Letramento Digital, de acordo com sua opinião, estava de acordo com as realidades enfrentadas nas escolas do estado do Amazonas, de modo que os conhecimentos, conteúdos e métodos pudessem ser aplicados nas escolas da rede?

Sobre essas questões, as falas dos professores são reveladoras.

P1 Sim. Todo o currículo falou desde o início do uso das tics como a tecnologia nos dias de hoje. Foi um curso perfeito. Gostaria apenas que tivesse continuado e me sinto muito grata em ter feito esse curso, pois foi muito relevante no processo pandêmico que vivemos.

P2 Infelizmente não

P3 Eu adorei o currículo, a única divergência é na aplicabilidade em algumas regiões e escolas, onde o professor não tem recursos, estruturas adequadas, em relação aos alunos, alguns não têm recursos econômicos para executar as atividades e avaliações, dificultando a efetivação dos objetivos.

P4 Sim. Mas o uso das tecnologias esbarra em várias barreiras: falta de Internet nas escolas, equipamentos adequados nas escolas...

P5 Sim, e foi ofertado em um momento que se tornaria muito oportuno, pois jamais saberíamos que logo poderíamos lançar mão destes recursos

P6 Em parte porque o complemento fica com cada um de nós. Somos nós docentes que devemos de uma forma bem prática inserir tudo que o curso nos deu e foi ensinado por nossos mestres.

P7 Sim, tinha diversas ferramentas para explorar nas aulas remotas ou presencial.

P8 Sim. No curso aprendemos a fazer uso de aparelhos e artifícios que estão ao alcance tanto do professor quanto do aluno.

Tabela 10 - Questão 4 - Sobre adequação do currículo e uso das Tic's.

Participantes	Adequação do currículo		Uso das Tic's em aulas presenciais	
	Adequado	Inadequado	Utilizado	Não Utilizado
P1	X		X	
P2		X		X
P3	X			X
P4	X			X
P5	X		X	
P6	X		X	
P7	X		X	
P8	X		X	

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos instrumentos da pesquisa (2023).

A quarta e última pergunta da entrevista abordou o tema da adequação do currículo para atender às reais necessidades educacionais das escolas, bem como a viabilidade de implementação do conteúdo em aulas presenciais. A visão

apresentada na tabela acima mostra um quadro predominantemente positivo em resposta aos pontos abordados.

Relativamente ao currículo, uma maioria significativa dos professores manifestou a sua satisfação, considerando-o adequado às atuais exigências de ensino-aprendizagem nas escolas. Destacaram particularmente a precisão dos assuntos abordados e a integração de ferramentas TIC inovadoras durante o curso. Entre os aspectos destacados pelos professores estavam a integração da tecnologia na sala de aula, a introdução de tecnologias atuais, a incorporação de metodologias de ensino acessíveis e a adaptabilidade às aulas remotas, tudo isso facilitado pelos estudos em letramento digital. As respostas obtidas na entrevista afirmaram o impacto positivo de adaptar o currículo para atender a demandas educacionais genuínas e integrar metodologias de ensino contemporâneas.

No entanto, ao analisarmos as falas dos professores P2, P3 e P4 nessa ordem, sobre utilização dos conteúdos nas aulas presenciais e híbridas, podemos verificar uma inviabilidade para aplicação dos conteúdos estudados na formação em Letramento Digital: “Infelizmente não”; “Eu adorei o currículo, a única divergência é na aplicabilidade em algumas regiões e escolas”; “Sim. Mas o uso das tecnologias, esbarram em várias barreiras”. Durante suas falas os professores expressam ainda problemas recorrentes que criam barreira para a utilização de TIC’s nas aulas presenciais: falta de recursos e instrumentos tecnológicos, tanto nas escolas como para os alunos, e infraestrutura inadequada do ambiente escolar são os principais pontos elencados pelos docentes.

É perceptível de acordo com Barbosa (2021), uma dicotomia no uso da TIC’s em processos educativos sociais embora tenham inegavelmente simplificado a vida das pessoas, também exacerbaram o crescente fosso social e tecnológico, especialmente durante as crises políticas e econômicas, que ganharam impulso em 2020 frente às restrições impostas pela pandemia de covid-19. Ainda que a integração das TIC na esfera educativa seja uma realidade crescente, continua a encontrar entraves, dispostos por uma rede complexa de desafios estruturais, financeiros e políticos.

No entanto, há um aumento notável na empatia entre educadores e alunos à medida que estes se envolvem com as TIC’s, deixando timidamente de lado os métodos de ensino tradicionais em favor de uma abordagem mais dinâmica. Embora alguns educadores possam adotar a tecnologia com cautela, há uma tendência

crescente de incorporar recursos tecnológicos nas suas práticas de ensino. Esta mudança leva-nos a concluir que os educadores que incorporam eficazmente estas novas tecnologias tendem a destacar-se em termos de resultados de ensino e aprendizagem, fornecendo soluções práticas para melhorar o processo educativo (Barbosa, 2021).

Em suma, a formação com conteúdos voltados as necessidades imediatas de sala de aula são positivas, capacitando os professores com uma ampliação dos seus conhecimentos e técnicas pedagógicas, indispensáveis para o atual panorama educacional. Esta formação segundo a fala dos professores, nas questões expostas, tem relevância, pois qualquer abordagem pedagógica que negligencie a realidade das escolas e comunidades e não se alinhe com as práticas de sala de aula não pode ser considerada adequada e eficaz. Contudo, é necessário além da formação continuada voltada para o uso e métodos de ensino adequados sobre letramento digital e aplicabilidade de TIC, um investimento imediato no ambiente escolar, para que o ensino apoiado em tecnologias possa ser aproveitado eficazmente e produza resultados reais e satisfatórios no aprendizado dos alunos.

Nesse ponto, gostaríamos de destacar a fala do participante P6 na questão 4: “Em parte porque o complemento fica com cada um de nós. Somos nós docentes que devemos de uma forma bem prática inserir tudo que o curso nos deu e foi ensinado por nossos mestres”. Esse discurso demonstra uma tendência preocupante. Essa perspectiva, que à primeira vista nos parece assertiva, mostra uma diminuição da responsabilidade das instituições formadoras, ao colocar o ônus do ensino apenas na figura do professor.

De acordo com Orlandi (2007), existe uma relação entre o indivíduo (o sujeito) e a linguagem, na qual a linguagem não é apenas um produto do indivíduo, mas é moldada por um processo coletivo e compartilhada. O “processo discursivo” refere-se ao ato de usar a linguagem para comunicar e transmitir significado. É algo que os indivíduos realizam regularmente quando falam, escrevem ou se comunicam de qualquer forma. Mesmo que o processo de uso da linguagem (processo discursivo) seja realizado pelo indivíduo (o sujeito), as origens da linguagem não vêm apenas do dele. Quando o sujeito fala ou se comunica, há uma divisão. Esta implica que as palavras que usa não são apenas suas, recorrendo assim à língua e às palavras que fazem parte do seu contexto cultural e linguístico. Ou seja, somos

influenciados pelo que ouvimos, aprendemos e absorvemos de outras pessoas em nossa sociedade.

Essa situação cria uma contradição dentro da noção de sujeito e significado. Por um lado, os indivíduos têm identidades e experiências únicas que moldam o uso da linguagem, simultaneamente a essa identidade, a linguagem é uma construção social e compartilhada. Criando dessa maneira uma relação dinâmica entre identidade (quem é o sujeito) e alteridade (a influência dos outros no seu discurso).

O exposto acima se alinha com um estereótipo intrínseco neoeducacional predominante, que atribui injustamente todos os resultados positivos ou negativos apenas ao educador. Tal postura falha em reconhecer a responsabilidade coletiva compartilhada por várias partes interessadas no sistema educacional, principalmente ao Estado e as políticas públicas educacionais.

O participante P6 ressalta em resposta a questão 4 o papel essencial do educador, reconhecendo sua competência e força de vontade em moldar a experiência de aprendizagem. No entanto, é fundamental advertir contra uma visão míope que depende exclusivamente das capacidades do educador. A criação de um ecossistema educacional eficaz e próspero requer esforços e colaboração multifacetados.

Na verdade, o sucesso de qualquer sistema de ensino depende não só das capacidades dos professores, mas também da presença de estruturas de ensino bem fundamentadas e do acesso a materiais pedagógicos de qualidade. Investimentos adequados nesses aspectos desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente de aprendizado propício ao desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Além disso, o apoio da família e da comunidade escolar constitui um pilar integral de uma estrutura educacional abrangente. Quando os alunos recebem incentivo e apoio, tanto de casa quanto da escola, isso aumenta seu envolvimento geral e seu comprometimento com o processo de aprendizagem.

Outrossim, não esqueçamos o fator essencial do interesse genuíno do aluno em participar ativamente de sua própria jornada de aprendizagem. Promover esse interesse requer uma abordagem holística que atenda às suas necessidades, aspirações e motivações individuais.

Lamentavelmente, a noção apresentada pelo participante P6 na questão 4 reflete uma inclinação social mais ampla para simplificar questões complexas e

atribuir culpas ou elogios indevidos. Fiorin (1998) afirma que o conjunto de elementos semânticos empregados nos discursos constitui a maneira de ver o mundo em uma dada formação social. Esse entendimento semântico surge a partir de outros discursos já construídos anteriormente. A assimilação desses elementos origina o modo de pensar o mundo de cada indivíduo. Daí a existência de “verdades absolutas” intrínsecas nos discursos da cultura popular. Em suma, a semântica do discurso é o campo da determinação ideológica podendo ser consciente ou inconsciente. À medida que lutamos pelo progresso educacional, é crucial adotar uma perspectiva mais abrangente que reconheça a interconexão de vários fatores que moldam a experiência de aprendizagem.

Segundo as percepções de Nóvoa (2022), a escola vive atualmente uma fase de transição, o que é absolutamente natural, visto que a educação é um sistema transformador social. Neste contexto, o desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente surge como um componente vital para acompanhar a evolução das necessidades educativas. Ter a possibilidade de realizar um curso de qualificação profissional oferecido pelo empregador, com temáticas atuais, como podemos perceber nas respostas dadas nas questões das entrevistas, de acordo com os discursos dos participantes, enriqueceu significativamente os conhecimentos. Também podemos observar, de acordo com os participantes dessa pesquisa, a formação tem enriquecido significativamente os conhecimentos e as competências dos professores, propiciando preparação para enfrentar os desafios do panorama educacional em constante mudança, o que é essencial para o crescimento e melhoria contínua do sistema educativo.

Sobre a aplicabilidade em aulas presenciais dos conteúdos aprendidos no curso, podemos observar um diferencial comparando a aplicação dos conteúdos adquiridos na formação em aulas remotas. Embora a maioria dos professores tenha indicado sua capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, houve um aumento substancial no número de respostas negativas. Esse aumento no feedback negativo pode ser atribuído a vários motivos, levando a uma divergência em termos da utilização dos conhecimentos adquiridos no curso de especialização.

Surpreendentemente, os professores afirmaram não ter tido dificuldade em utilizar as tecnologias em suas aulas remotas, entretanto, alguns posteriormente revelaram dificuldades em fazê-lo nas aulas presenciais como vimos na questão 4. Os docentes retrataram com franqueza um cenário em que os obstáculos à

aplicabilidade dos recursos tecnológicos nas aulas presenciais eram mais acentuados. Eles conceituaram os principais pontos que contribuíram para esses desafios como podemos observar nas falas dos entrevistados P2, P3 e P4 nessa ordem: “Infelizmente não”; “a única divergência é na aplicabilidade em algumas regiões e escolas”; “Mas o uso das tecnologias, esbarram em várias barreiras: falta de Internet nas escolas, equipamento adequados nas escolas [...]”. Ampliando o tema da divergência entre o bom funcionamento das aulas remotas e as dificuldades em aplicá-las nas aulas presenciais, é importante aprofundar os fatores subjacentes que contribuem para essa discrepância. Um dos principais motivos analisados na pesquisa foi o investimento pessoal dos professores e seu impacto na disponibilidade e qualidade dos recursos.

Durante o período de aulas remotas, muitos professores se encarregaram de financiar e adquirir os recursos necessários para facilitar o aprendizado online, como descrito anteriormente na análise da terceira questão. Eles investiram recursos pessoais na aquisição de ferramentas tecnológicas, softwares e equipamentos, motivados pelo compromisso de oferecer educação de qualidade aos seus alunos, mesmo em circunstâncias desafiadoras. Esta autonomia forçada permitiu-lhes adequar a experiência de aprendizagem de acordo com as necessidades e preferências dos seus alunos, resultando num funcionamento relativamente positivo das aulas remotas e híbridas.

No entanto, a situação era marcadamente diferente nas aulas presenciais, onde a disponibilidade de recursos dependia da estrutura muitas vezes deficiente das escolas. Restrições orçamentárias e financiamento inadequado para instituições educacionais têm sido problemas recorrentes em muitas regiões. Como consequência, as escolas frequentemente careciam de materiais didáticos essenciais, infraestrutura tecnológica e ferramentas atualizadas necessárias para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Essa disparidade de recursos impôs obstáculos significativos à integração efetiva da tecnologia e dos métodos modernos de ensino nas aulas presenciais, levando a dificuldades na aplicação para alguns educadores.

Além disso, as limitações de infraestrutura em certas escolas, como conectividade, acesso de qualidade à internet, laboratórios de informática desatualizados, instalações multimídia inadequadas ou inexistentes, dificultaram a implementação de abordagens de ensino baseadas em tecnologia em ambientes

presenciais. Assim como, os diferentes níveis de conhecimento técnico entre os professores também podem ser atribuídos às contrariedades na aplicabilidade dos recursos tecnológicos.

Os professores que possuem um nível mais alto de proficiência na utilização da tecnologia podem integrá-la de forma mais eficaz em suas práticas de sala de aula. Como relata o participante P5 na questão 4, sobre a especialização: “e foi ofertado em um momento que se tornaria muito oportuno, pois jamais saberíamos que logo poderíamos lançar mão destes recursos”.

Esses desafios limitaram os esforços dos educadores para criar experiências de aprendizado interativas e envolventes para seus alunos, apesar de sua preparação acadêmica, disposição e comprometimento. O funcionamento contrastante das aulas remotas e híbridas e as dificuldades enfrentadas nas aulas presenciais podem ser atribuídos, em parte, aos aspectos financeiros que influenciaram a disponibilidade de recursos. Os investimentos pessoais dos professores em aulas remotas, juntamente com a estrutura defeituosa e o financiamento inadequado das escolas em ambientes presenciais, criaram disparidades que afetaram a integração bem-sucedida da tecnologia e dos métodos de ensino. Porém, para superar essa divergência, é crucial que os formuladores de políticas e instituições educacionais priorizem investimento adequado, oportunidades de desenvolvimento profissional e melhorias de infraestrutura escolar.

A análise das entrevistas com professores pós-graduados em letramento digital expôs aspectos determinantes sobre a demanda dos educadores participantes, em princípio a relevância da formação em serviço na vivência acadêmica e profissional dos docentes. O treinamento especializado, proporcionado pela especialização, equipa os educadores com habilidades e conhecimentos necessários para navegar com mais segurança no cenário digital em constante evolução. Como resultado, os professores estão mais preparados para aproveitar a tecnologia em suas práticas de ensino, quando a estrutura escolar os permite criar experiências de aprendizagem dinâmicas e envolventes.

Além disso, a adequação dos conteúdos curriculares do programa para atender as necessidades de uma formação de literacia digital, oportuna aos critérios do ensino básico, foi primordial para a efetiva aprendizagem dos docentes concluintes do curso. Essa proficiência não apenas facilitou o ensino eficaz de conteúdos referentes a Tic's, mas também capacitou os educadores a se tornarem

participantes ativos em suas jornadas de aprendizado, aprimorando sua fluência digital e independência.

Ao incorporar o letramento digital como uma competência central nos componentes curriculares, o programa reconhece a importância das habilidades digitais no mundo moderno e visa preparar os professores para os desafios e oportunidades da era digital. No entanto, é fundamental reconhecer que ainda podem existir adversidades na implementação do letramento digital em todas as escolas e regiões. As disparidades no acesso à tecnologia e aos recursos podem dificultar a plena realização do potencial do currículo. Para enfrentar esses desafios, é essencial que as autoridades educacionais priorizem a equidade e a inclusão, garantindo que todos alunos e professores tenham acesso à tecnologia e suporte necessários.

No entanto, no decurso da análise, podemos testemunhar inequivocamente, as questões colocadas pelos professores em vários cenários. À medida que investigamos as nuances do discurso dos participantes, tornou-se evidente as demandas prementes que enfrentavam, seja no âmbito das aulas remotas ou dentro dos limites das aulas presenciais. Ao longo de nossa pesquisa, as flagrantes deficiências do sistema educacional, às quais os participantes estão submetidos, ficaram em foco. Um exemplo disso foi o desafio que os educadores enfrentaram durante o período de pandemia de covid-19. Eles não apenas foram sobrecarregados com a adaptação às limitações de seus próprios recursos, mas também tiveram que lidar com as complexidades da reintegração de alunos que encontraram diversas dificuldades durante o momento remoto e híbrido.

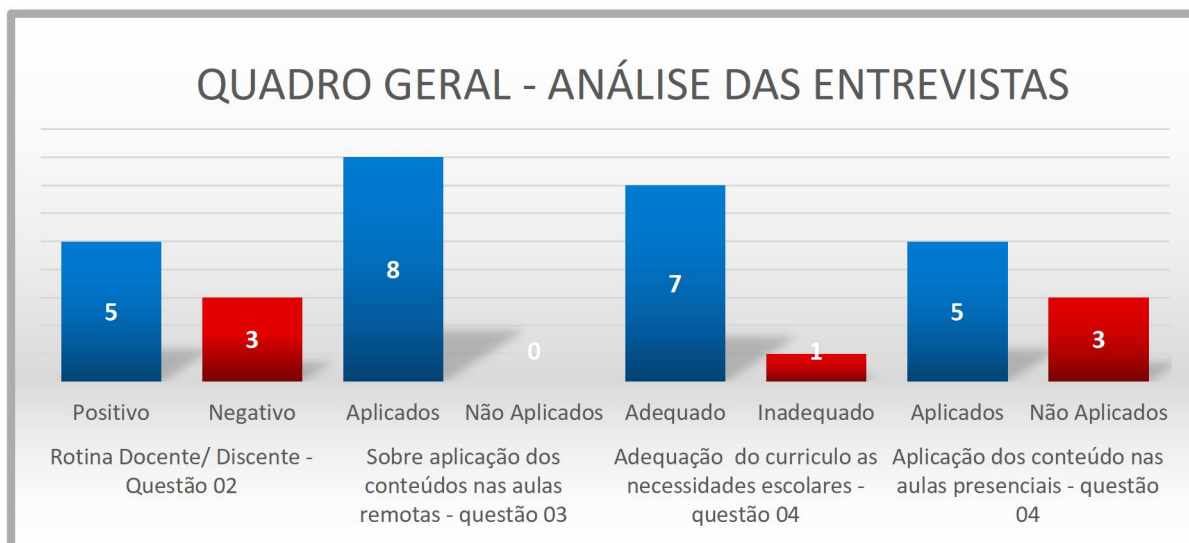
O período de aulas híbridas, apesar de não citado nas entrevistas especificamente, configurou-se também como um período problemático para os professores, pois, tivemos que conciliar a responsabilidade de apoiar os alunos tanto remotamente quanto presencialmente, sem uma demarcação clara da divisão do tempo de aula. Somam-se a essas adversidades, os problemas corriqueiros exacerbados pelo isolamento social da pandemia, como as infraestruturas já precárias de algumas escolas. Apesar de algumas poucas reformas em escolas realizadas pelo governo estadual, nem todas as escolas tiveram a sorte de se beneficiar dessas iniciativas. Além disso, a indisponibilidade de recursos escolares adequados dificultou a continuidade de metodologias que utilizam tecnologia (TICs), deixando os educadores às voltas com o desafio de encontrar abordagens

alternativas que exigissem um grau excepcional de criatividade e adaptabilidade. Afinal, as complexidades causadas pela pandemia de covid-19 ainda estavam expostas, confrontar esse momento atípico foi árduo para a comunidade escolar, exigindo resiliência de todos os envolvidos, mas, vergonhosamente não foi tanto assim dos órgãos responsáveis por todo esse sistema.

Para além dos obstáculos foi possível constatar a integração do letramento digital no currículo de uma especialização e sua aplicação efetiva em aulas remotas, somando a isso o incentivo contínuo e necessário para utilização em aulas presenciais ou remotas, marcam avanços significativos na preparação dos professores e alunos para um mundo interconectado digitalmente.

Ao equipar os professores com treinamento especializado e promover uma abordagem abrangente das tecnologias educacionais atuais, podemos nutrir uma geração de alunos com experiência em tecnologia que estarão munidos para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades apresentadas pela era digital. Por meio de esforços contínuos para reduzir o déficit digital e promover a educação que não apenas se molde aos padrões, mas também o transforme.

Abaixo trouxemos um gráfico com os resultados obtidos a partir das entrevistas virtuais realizadas. Essa representação visual oferece uma visão geral das diversas perspectivas e principais descobertas derivadas dessas interações. O gráfico não serve apenas como um resumo sucinto dos dados coletados, mas também fornece uma narrativa visual que permite uma compreensão mais profunda das tendências e padrões observados ao longo do processo de entrevista. O exposto encapsula a essência das entrevistas, permitindo que as partes interessadas e os pesquisadores tomem decisões informadas e tirem conclusões sobre as informações apresentadas.

Gráfico 1 - Análise Geral da Pesquisa.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos instrumentos da pesquisa (2023).

De acordo com os dados apresentados, as respostas relativas à questão 02 demonstram que a maioria dos educadores não relataram adversidades na sua participação na formação em serviço. Em contraste, os demais participantes destacaram desafios significativos na conciliação dos compromissos de formação com as suas cargas de trabalho rotineiras aumentadas, resultantes das exigências impostas após o período de greve. Em relação à questão 03, verificamos uma unanimidade na aplicação dos conteúdos abordados na especialização em Letramento Digital, durante o momento das aulas remotas. Sobre a questão 04, que aborda a congruência do currículo de especialização e sua aplicação nas aulas presenciais, a maioria dos educadores manifestou concordância com o alinhamento curricular e as demandas de ensino, embora uma parcela dos professores participantes tenham também revelado desafios encontrados na execução em sala de aula, citando impedimentos na integração da metodologia digital e suas práticas de ensino.

Na sequência, são apresentadas as reflexões finais proporcionadas pela realização dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações realizadas durante a pesquisa renderam percepções significativas sobre as necessidades contínuas do aprimoramento educacional no estado do Amazonas e principalmente em Manaus, cerne da pesquisa.

A participação no curso de Letramento Digital revelou-se benéfica para os professores, de acordo com o suas falas, o curso trouxe uma transformação significativa nas suas práticas de ensino durante a pandemia de covid-19, dotando-os de conhecimentos necessários. No entanto, apesar destes ganhos, houveram alguns desafios que os professores enfrentaram. A secretaria não forneceu os recursos físicos necessários para viabilizar a aplicação desses novos conhecimentos em suas práticas pedagógicas.

Os professores não receberam qualquer forma de incentivo financeiro ou tempo de liberação oficial para se envolverem plenamente na formação. Houve uma notável ausência de iniciativas governamentais destinadas a facilitar a participação no curso de especialização. Além disso, a formação foi realizada sem qualquer redução na carga horária regular dos docentes, em meio a reposições de aulas devido a greve, muitos educadores não foram poupados tendo que realizar a formação e as reposições ambas ocorridas aos sábados.

Esse expediente resultou em uma sobrecarga aos professores, nesse caso, não somente relacionada aos estudos, mas também nas obrigações profissionais. Mesmo diante de tantas dificuldades, os professores que se certificaram na formação em serviço ainda tiveram seu tempo de aplicação dos projetos em suas respectivas escolas abreviado. Após a fadiga e os intemperes vividos para concluir a especialização, a resiliência dos educadores foi posta a prova mais uma vez, devido as necessidades impostas pela pandemia de covid-19 e as exigências de aplicação de conteúdos em aulas remotas e posteriormente presenciais.

No momento de imposição de continuidade das aulas o governo optou intempestivamente, pelo formato remoto obrigando os educadores a adaptar-se as aulas virtuais de maneira improvisada sem que a maioria dos docentes tivesse instrução sobre esse método ou apoio estrutural e financeiro. Ainda que os docentes formados na especialização em Letramento Digital tivessem algum preparo, vivenciar uma pandemia de covid-19 extrapola os limites de alcance da formação

recebida, mesmo esse grupo de professores não estava preparado para lidar com as vertentes causadas por essa tragédia mundial.

Em primeiro momento com aulas totalmente remotas, experimentamos um excesso de trabalho e responsabilidades sobre os professores, foi necessária a adaptação a esse sistema improvisado de ensino, tanto professores quanto os próprios alunos tiveram que buscar meios para se comunicar e dar continuidade aos compromissos escolares, com seus esforços pessoais de tempo, de recursos financeiros em um momento de precariedade do sistema de saúde.

Familiares, educandos e educadores demonstraram comprometimento com o ensino. Mesmo sendo um esforço digno e admirável, o caminho poderia ter sido outro, pois sob uma mudança abrupta dos meios educacionais, as instituições governamentais buscaram atalhos, oferecendo soluções rápidas de acesso limitado a população. Igualmente dificultoso, o período de aulas híbridas, apesar de não abordado nas entrevistas especificamente, configurou-se também como um período problemático para os professores, pois foi preciso conciliar a responsabilidade de apoiar os alunos tanto remotamente quanto presencialmente, sem uma demarcação clara da divisão do tempo de aula.

Os resultados das entrevistas enfatizaram a importância do investimento no desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. O treinamento especializado em letramento digital surgiu como um divisor de águas ao facilitar experiências de aprendizado de qualidade para os alunos, especialmente durante a fase mais desafiadora do cenário educacional amazonense em meio à pandemia de covid-19.

O conhecimento e as habilidades adquiridos por meio do curso especializado mostraram-se essenciais para os professores, capacitando-os a lidar com as complexidades das aulas remotas, mesmo em circunstâncias improvisadas. A integração das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em suas metodologias de ensino reforçaram suas competências e deram os conhecimentos necessários para superar obstáculos e fornecer a continuidade do ensino mesmo por meio remoto.

Ao promover o curso de especialização, por meio de iniciativas de formação em serviço, o Governo do estado do Amazonas demonstrou seu compromisso razoável com a formação acadêmica dos servidores e com a adaptação contínua da escola às demandas da educação atual. Essa abordagem, não apenas beneficia aos educadores, mas também, tendo estrutura para ser bem aplicada, impacta

diretamente no futuro dos alunos, pois eles recebem um padrão de educação mais elevado, que os prepara para o sucesso em um mundo digital em rápida evolução.

Nossa pesquisa evidencia a importância do investimento no desenvolvimento contínuo dos professores, para garantir um sistema educacional resiliente e eficaz diante de desafios sejam eles rotineiros ou imprevistos. Particularmente, sobre a formação analisada, para buscar aproveitar o potencial das TICs, os educadores do estado do Amazonas podem continuar a proporcionar experiências de aprendizagem de qualidade, independentemente das circunstâncias.

Fica evidente que ainda há muito trabalho a ser feito para garantir a continuidade dessas competências tecnológicas essenciais ao longo da jornada acadêmica dos educadores e sua efetiva implementação dentro dos ambientes físicos das escolas. Surge a necessidade de dotar as escolas de recursos tecnológicos adequados, para que haja fluidez desse conteúdo que atualmente, dependente bastante de ser elaborado e aplicado pelos professores, por meio de seus próprios recursos, a exemplo do período das aulas remotas exposto nessa pesquisa. A aplicação da educação digital no currículo escolar é um direito a ser disponibilizado com eficiência na regularidade das aulas presenciais e não visto apenas como estratégia emergencial ou oferecido de forma improvisada pelas instituições educacionais. O objetivo é distanciar-se de aulas desordenadas dentro do conceito de letramento digital, dependentes apenas da didática e metodologia dos professores e limitadas por falta de ferramentas necessárias. Aulas construídas como eventos isolados ao longo do ano, por falta de estrutura adequada, assemelhando-se a festas escolares pontuais e não desviam do método de aulas expositivas, pois não se apoiam em um programa pedagógico consistente e prático.

Para tanto, é fundamental o acesso confiável à Internet, computadores em excelente condição de uso, laboratórios bem equipados. Além disso, um aspecto fundamental dessa evolução envolve a integração de disciplinas relevantes voltadas para o letramento digital no currículo escolar. A orientação contínua sobre a utilização dessas tecnologias deve ser fornecida aos educadores. Para capacitá-los efetivamente a ensinar habilidades provenientes do conhecimento digital a seus alunos, criando um ambiente onde a verdadeira aquisição de novas habilidades floresça, em vez de apenas tratar a tecnologia como uma diversão ou distração temporária. E para que essa transformação ocorra, o compromisso e o interesse genuíno do Governo e das secretarias educacionais em aplicar programas voltados

para esse desenvolvimento devem ocorrer e esse investimento precisa se estender a todos os envolvidos no processo educacional.

Apesar dos consideráveis desafios enfrentados pelos professores, demonstrados em nossa pesquisa, é reconhecível a dedicação e empenho dos docentes que viveram as turbulências do momento auge pandêmico na educação do estado, dando continuidade as suas práticas educativas, contando apenas com iniciativas pessoais de disponibilidade de tempo, recursos financeiros, habilidade e competência didática. Eles demonstraram notável resiliência, adaptabilidade e dedicação aos seus alunos, mesmo em meio às dificuldades sem precedentes causadas pela pandemia de covid-19. Por meio de seus esforços, encontraram maneiras novas e inovadoras de se conectar aos estudantes, tornando o processo de aprendizado envolvente, significativo e propício ao crescimento e desenvolvimento. O compromisso e determinação docente servem como fonte de inspiração para toda a comunidade educacional, demonstrando o profundo impacto que os educadores podem ter em moldar e abrir caminho para uma geração mais capacitada tecnologicamente. Ainda assim, não é admissível depositar exclusivamente nos professores a responsabilidade pelo processo educacional, eximindo a incumbência estatal de suas funções e obrigações, não somente com o sistema vigente, mas também com o melhoramento do mesmo.

À vista disso, nossa pesquisa buscou propiciar contribuições significativas para a compreensão mais ampla das intrincadas relações entre linguagem, história, sociedade e ideologia, por meio de uma análise das construções ideológicas embutidas nas falas dos professores e de um exame cuidadoso dos aspectos velados em seus discursos.

Nosso estudo procurou verificar as complexidades da interação entre a linguagem e o contexto sociopolítico. Ao manifestar as dimensões ideológicas ocultas, aspiramos obter perspectivas sobre como a linguagem é influenciada, moldada e utilizada dentro da estrutura social e política mais ampla. Pois, conforme Orlandi (2007), a linguagem nos torna visíveis e intercambiáveis, como sujeitos, enquanto o silêncio, nos remete à rupturas, à contradição e à diferença. E, essa compreensão mais profunda é crucial para desvendar as maneiras sutis pelas quais a linguagem pode reforçar e desafiar as ideologias predominantes, moldando as percepções e atitudes de indivíduos e comunidades.

O significado de nossa pesquisa vai além da questão acadêmica, pois armados com uma compreensão mais profunda de como a linguagem opera dentro do cenário sociopolítico mais amplo, educadores e formuladores de políticas podem adotar uma abordagem mais sutil e informada para o ensino e a aprendizagem. Essa consciência permite que eles reconheçam o impacto do discurso nas identidades, visões de mundo e interações sociais dos alunos, permitindo um ambiente educacional inclusivo e culturalmente sensível.

Ao desvendar os fundamentos ideológicos presentes no discurso dos professores, nossa pesquisa busca promover um exame crítico das práticas e valores educacionais. Essa introspecção capacita os educadores a questionar suas próprias suposições, preconceitos e métodos, levando a um processo contínuo de auto aperfeiçoamento e crescimento. À medida que os educadores se tornam mais conscientes das implicações sociopolíticas do uso de suas falas, eles podem criar espaços de aprendizagem que estimulem o diálogo, a empatia e o pensamento crítico, alimentando uma geração de cidadãos informados e responsáveis.

Afirmamos que a participação dos professores da SEDU-AM, no município de Manaus no Curso de Especialização em Letramento Digital, possibilitou importantes mudanças em suas práticas docentes, notadamente durante o período da pandemia de covid-19, através da aprendizagem acerca de método e metodologias de uso de ferramentas digitais de ensino e aprendizagem. No entanto, a ausência dos recursos físicos necessários, de incentivos financeiros e de apoio governamental proporcionaram obstáculos à plena realização do seu potencial. Por fim, é preciso enfatizar a necessidade de compromisso responsável com o investimento nas escolas tanto para aprimoramento educativo, quanto para implementação da educação digital, assim como o reconhecimento do papel basilar do educador nesse processo de transformação social e educacional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fernanda Beatriz Pereira de. *et al.* Metodologias Ativas: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. **Ciência Atual**. Rio de Janeiro. v.9, n.1, 2017.
- ALBUQUERQUE, Miguel. GANDRA, Tiago. 2022. Panorama da Covid-19 no Brasil. CRV (Org.). Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37136-panorama-da-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 29 set. 2023.
- ALMEIDA, Kátia Cilene Gomes de. O uso do programa power point como ferramenta no processo de ensino – aprendizagem na leitura. *In*: QUINTINO, Fernanda Pinto de Araguão; QUINTINO, Rosimário de Araguão; MENDES, Ruanh Pitágoras Gonçalves. **Experiências em letramento digital no município de Jutáí-AM**. Iguatu - CE: Quipá, 2021. cap. 3, p. 26-35. ISBN 978-65-89091-51-6. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/letramento-digital>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. Editora Brasiliense, 1981. Cap. I e II.
- AMARANTE, L.; MACEDO, A. G. de; MOREIRA, J. Política curricular e neoliberalismo: uma crítica à base nacional comum curricular a partir do legado freiriano. **Revista inter ação**, Goiânia, v. 46, ed. especial, p. 1224-1241, 2021. DOI 10.5216/ia.v46ied.especial.68414. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68414>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO (SEDUC). Mais de dois mil professores da rede estadual concluem cursos de especialização na UEA. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br> Acesso em: 07 jun. 2022.
- AMAZONAS. Sobre o centro de mídias. **Centro de Mídias**, 2023. Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/p/historico-portugues> . Acesso em 06 de jun. 2022.
- AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. **Edital nº 034/2023– GR/UEA**. Manaus - AM: UEA, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://selecao2.uea.edu.br/?dest=info&selecao=8049>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- AMAZONAS. Instituto Federal de Educação do Amazonas. **Chamada Pública nº 03/2022**. Manaus - AM: IFAM, 11 abr. 2023. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmdi/editais/chamada-publica-no-03-2022-cmdi-ifam-de-08-de-marco-de-2022>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- AMAZONAS. Alunos do PARFOR serão atendidos por meio de aulas síncronas e assíncronas. **proeg.ufam**, amazona, 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/ultimas-noticias/489-alunos-do-parfor-serao-atendidos-por-meio-de-aulas-sincronas-e-assincronas.html>. Acesso em: 25 de ago de 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: Imagens e auto - imagens. 6. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000. 251 p. ISBN 85.326.2407-3.

ASSUNÇÃO, Mariza; CARNEIRO, Verônica. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 28, ed. 3, p. 645-663, 2012. DOI <https://doi.org/10.21573/vol28n32012.39831>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/39831>. Acesso em: 3 out. 2022.

AZEVEDO, F. A **Cultura Brasileira**, 3. ed. Tomo III. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1953.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. ANÁLISE DE DISCURSO: CONVERSA COM ENI ORLANDI. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, p. 1-7, 2 jan/dez. 2006. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de Maio de 2006 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia – Licenciatura**. 146 Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Portaria do MEC/Nº 522, de 9 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Tecnologia Educacional, NTE. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=22148. Acesso em: 8 jul. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Política pública de inclusão digital / Tribunal de Contas da União. - Brasília: TCU, SeinfraAero Telecom, 2015. 76 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/9/2021.

BRAULE, Gilvânio Plácido. **O intelectual público na universidade amazônica**: um estudo da profissionalidade do professor universitário no INC-UFAM. UFRGS - RS, 2012. URI <http://hdl.handle.net/10183/78764>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CACAU, Adrielle Lofiego. **O uso do aplicativo dicionário no ensino de língua espanhola**. In: DOS SANTOS PEREIRA, Henrique et al. Experiência de letramento digital no interior do Amazonas. Universidade Federal do Amazonas, 2021. ISBN - 978-65-89677-06-2.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Formação humanizadora da consciência: a atuação do professor universitário para a superação da alienação**. PUC-Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15766>. Acesso em: 30 set 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (CEE/AM). **Resolução Nº 30 de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp>. Acesso em: 14 de ago 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Resolução cne/cp 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: 31 de jun 2022.

CORTINA, Arnaldo. O projeto didático de José Luiz Fiorin para o ensino de leitura e de produção de texto. **Universidade Estadual Paulista - UNESP**, Araraguáia - São Paulo, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457322183>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Saber Compartilhado. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 80-82, nov. 2005.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Sousa. **Diversidade cultural no contexto Amazônico**. UFOPA/UNIR. 2010.

DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FEDERAL. **Decreto nº 2494, de 19 de junho de 2023**. Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília, DF, 19 jun. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DE ALMEIDA, Vitor Sergio; Justino, Rogério. O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996. ed. **Cadernos Fucamp**, [s. l.], v. 17, ed. 31, p. 125-136, 2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1321>. Acesso em: 10 dez. 2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Post - Scriptum Sobre as Sociedades de controle**. Tradução de Peter Pál Pelbart, Brasília, v. 20, n. 2, p. 219-226, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81001/mod_resource/content/1/TC/control.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.E

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial**. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, v. 9, ed. 3, p. 273-280, 2015. DOI ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991355>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FEDERAL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

FEDERAL. **Resolução nº 02, de 2 de julho de 2015**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 16 out. 2022.

FERNANDES, Wania Ribeiro *et al.* A inclusão digital no Amazonas e o acesso de jovens às mídias sociais. **Interfaces Científicas**, [s. l.], v. 10, n. 3, 2022. DOI 10.17564/2316-3828.2022v11n2p235-249. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9724/5220>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Falta de oxigênio causa mortes e revela colapso em Manaus, que já soma mais de quatro mil mortes em 2021**, 2021, Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50926>. Acesso em 16 out de 2022.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6. ed. rev. São Paulo: Ática, 1998. 84 p. ISBN 85 08 02985 3.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE Nº 48, de 4 de setembro de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acessoinformacao/institucional/legislacao/item/3357-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-48,-de-4-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 24 de ago de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ana Maria. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. Rio de Janeiro. Ed Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. ISBN 978-85-218-0344-7.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** V. 31, n. 113, p.1355-1379, Campinas, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso 07/jun./2022.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niege Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 18 de ago. de 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. - **População residente 2022** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/estimapop/tabelas>. Acesso em 25 de ago. De 2023.

JULIÃO, Fabrício. Hospital referencia da covid-19 no amazonas tem 98% de leitos ocupados. *In: CNN Brasil.* São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/hospital-referencia-da-covid-19-no-amazonas-tem-98-de-leitos-ocupados/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KUENZER, Acacia Z. **As novas bases materiais de produção e a educação dos trabalhadores.** Conferência proferida no CONED, Belo Horizonte, jul./ago. Mimeo, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 116 p. v. 70. ISBN 85.249.0701-9.

LETRAMENTO DIGITAL E NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE BORBA - AMAZONAS: OLIVEIRA, Fernanda et al. Letramento digital e educação: Políticas públicas para o desenvolvimento digital sustentável. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

Linha do tempo do Coronavírus no Brasil - Sanar Medicina. 2020. **Sanar | Medicina**. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 29 set. 2023.

LOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil que ser quando crescer?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

MANAUS (AM). Edital N°01/2018 GR de seleção para os cursos de especialização em letramento digital e metodologia do ensino de matemática do ensino fundamental da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEA, 18 de maio de 2018.

Manaus (AM). Projeto do curso de pós-graduação Lato Sensu: Letramento digital. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas escola superior de tecnologia - EST, 11 de maio de 2018.

MACHADO, Débora Vieira; LISBÔA, Thiago Januario. **Inclusão e letramento digital docente:** políticas públicas e desigualdades de acesso no período de ensino remoto emergencial. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Marilucy Pereira. Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. DOI <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4499>. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4499/1/marilucypereiramarques.pdf>. Acesso em: 5 ago de 2022.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: GEN/Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

Ministério Público Federal. Atuação do MPF diante da pandemia de covid-19 no Amazonas. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/am/covid-19/noticias>. Acesso em: 10/08/2022.

Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em: 2 de Mar. 2023.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2000/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Brasília: O Instituto, 2001. pag. 205.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 07-38.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OSMUNDO, Lidiana. **BNCC e a cultura digital**. CIEB, 2018. Disponível em: <https://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2018/10/BNCC-e-cultura-digital.pdf>.

acesso em : 10 de mar. de 2022.

(OEMESC). Editorial de Abril/ 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>. Acesso em: 17 ago. 2021

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, Henrique dos Santos et al. **Experiência de letramento digital no interior do Amazonas**. Universidade Federal do Amazonas, 2021. ISBN - 978-65-89677-06-2.

PEREIRA, A. O. ; QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão . O Curso de Especialização em Letramento Digital e os Docentes da Rede Pública de Manaus-AM. In: Milson dos Santos Barbosa; Luma Mirely de Souza Brandão; Danyelle Andrade Mota. (Org.). O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTO DIGITAL E OS DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE MANAUS-AM. 1ed.Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021, v. 1, p. 186-193.

QUINTINO, Fernanda Pinto de Araguão; QUINTINO, Rosimário de Araguão; MENDES, Ruanh Pitágoras Gonçalves. **Experiências em letramento digital no município de Jutai-AM**. Iguatu - CE: Quipá, 2021. 102 p. ISBN 978-65-89091-51-6. DOI 10.36599/qped-ed1.033. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/letramento-digital>. Acesso em: 15 mar. 2023.

QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão. **Políticas públicas de formação de professores**: o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati-AM. 2023. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9416>. Acesso: 5 ago. 2023.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: Notas para uma Reflexão.** Paidéia, FFCLRO - USP. Ribeirão Preto, 4 fev. 1993.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. **Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento.** disponível em: <http://www.aedb.br/wpcontent/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 07/06/2022.

ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli. **A interdisciplinaridade em Freire como práxis de leitura de mundo: uma proposta de educação concebida como formação humana.** UFPel - Pelotas - RS, 2017. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7688>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SÃO PAULO. Decreto nº 7, de 20 de Novembro de 1980. **Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas.** Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, 1890.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Podere instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTAN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.), Porto: Porto Editora, 1995. 63-92 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. **Almedina**, Coimbra, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 07/06/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 50 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo). ISBN BS-BS70 1-23-4.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino.** São Paulo: Cortez - Autores Associados, n. 38, p. 158, 1987. DOI <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.7i38.1709>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2030>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SCHERER, A. E. Sujeito, ética e história - Entrevista com José Luiz Fiorin. **Fragmentum**, UFSM, 2007, p. 11–35. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/6346>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS (SEDUC). Gabinete do Secretário. **Portaria GS Nº 311 de 20 de março de 2020.** Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime

especial de aulas não presenciais, para a educação básica, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS (SEDUC). Em parceria com UFAM e UEA, SEDUC lança Programa Qualificar, disponibilizando cursos de especialização aos educadores da rede pública de ensino do Amazonas, 2018. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/em-parceria-com-ufam-e-uea-seduc-lanca-programa-qualificar>. Acesso em: 2 mar de 2022.

SILVA, E. F. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, Iolete Ribeiro da; SILVA, Camila Ribeiro da. O projeto 'Aulas em Casa' e a educação remota durante a pandemia do COVID-19: análise da experiência do estado do Amazonas. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 5, ed. 1, p. 1-10, 2021. DOI <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2220>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SILVA, Caio Henrique Faustino da; ZOGAHIB, André Luis Nunes. **PROFORMAR: Uma Experiência Amazônica em Política Pública Educacional**. Revista Intersaberes, ano 2015, v. 10, ed. 20, p. 110-125, 2015. DOI 1809-7286. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Bergson Peres. **Software Windows: uso do word e power point como ferramentas para edição de textos educacionais**. In: DOS SANTOS PEREIRA, Henrique et al. Experiência de letramento digital no interior do Amazonas. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2021. ISBN - 978-65-89677-06-2.

SILVA, Tiago Viotto da. Descontinuidade e Transformação em Michel Foucault: temporalidade, especialidade, história: temporalidade, especialidade, história. **Teses**, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/243026>. Acesso em: 06 jun 2023.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. In: **REVISTA Ibero Americana de Educação**. 34. ed. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Brasil: [s. n.], 2004. v. 2, p. 1-8. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2995>. Acesso em: 30 set. 2023.

SIQUEIRA, Vinicius. Eni Orlandi – biografia e obras de Eni Orlandi. **Colunas Tortas**, 9 dez. 2018. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/eni-orlandi/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil**. São Paulo, 1997.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. 888 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis - RJ: Vozes, ed. 5, 2009. 22 p. ISBN 978-85-326-3165-7.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ.* 2000, n.13, pp.05-24. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 5 ago. 2022.

TEOTONIA; MOURA. Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI. Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos Fecundos. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia, 2020. p. 193- 209. VIANNA, Nelzair Araújo. MOURA, Marcos de Assis. 2022. Políticas públicas no enfrentamento da covid-19 no Brasil. CRV (Org.), **Panorama da Covid-19 no Brasil** (p. 21–26). Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37136-panorama-da-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 29 set. 2023.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001800476>. Acesso em: 02 fev. 2023.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke. **A educação em tempos de pandemia**: soluções emergenciais pelo mundo. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC). Editorial de Abril/ 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>. Acesso em: 17 ago. 2021.

VINENTE SANTARÉM, E. D.; SOUZA, E. G. de; QUIOSSA, A. S. Política de formação docente da SEDUC/AM: oferta e acesso dos professores aos cursos de 40 horas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 14. Abril de 2019. disponível em: <http://revista.ufpr.br>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

XAVIER, Andreza Fernandes. **O Ensino e a construção do ensino geográfico de paisagem em ambiente virtual pelos professores do centro de mídias de educação do Amazonas**. Manaus - AM, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8984>. Acesso em: 30 jul. 2023.

APÊNDICE I - ENTREVISTA - PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ENTREVISTA - PROFESSORES

1. Qual(is) a(s) sua(s) formação(ões) inicial (ais)?
2. Sobre sua formação em serviço no que diz respeito ao curso de Letramento Digital, como foi conciliar as responsabilidades de docente as de discente durante o processo formativo?
3. Durante o período de aulas remotas e híbridas, devido às restrições impostas para o combate à pandemia de Covid-19, os conteúdos adquiridos no Curso de Especialização em Letramento Digital foram aplicados nas suas aulas? Se sim, explique de que modo?
4. Sobre o currículo do Curso de Especialização em Letramento Digital, de acordo com sua opinião, estava de acordo com as realidades enfrentadas nas escolas do estado do Amazonas, de modo que os conhecimentos, conteúdos e métodos pudessem ser aplicados nas escolas da rede?

APÊNDICE

II - ENTREVISTA - DIREÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ENTREVISTA - DIREÇÃO

1. Qual a sua formação?
2. Qual a sua relação com a formação continuada dos professores da educação básica no estado do Amazonas?
3. O que o é Fórum de Formação de Professores do Amazonas, com foi criado e quais instituições participam?
4. Qual o cargo que ocupava quando foi o projeto para a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto e a Universidade do Estado do Amazonas em 2017 para o curso de Especialização em Letramento Digital foi escrito?
5. Com eram definidas as políticas públicas de formação do CEPAN no período do convênio com a UEA?
6. De onde surgiu a ideia sobre a escolha do curso de Especialização em Letramento Digital? O que motivou essa decisão?
7. Como foi diagnosticado a demanda para a realização desse curso específico?
8. Qual setor da SEDUC/AM solicitou a realização dessa especialização?
9. Houve uma pesquisa de opinião com os professores da rede sobre a intenção de participar desse ou qualquer outro curso em nível de pós-graduação antes da construção do projeto?
10. A SEDUC/AM atingiu o objetivo do número de inscritos para a realização do curso?

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, LETRAMENTO DIGITAL E O CONTEXTO PANDÊMICO: perspectiva dos docentes da rede básica estadual em Manaus-AM**, cujo pesquisado responsável é a mestranda em Educação Bárbara Marães dos Anjos do Nascimento. O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do curso de Especialização em Letramento Digital na prática dos professores da rede pública estadual de ensino do Amazonas no período pandêmico (2020 - 2021), na perspectiva dos professores que participaram dessa formação em serviço na cidade de Manaus.

Está sendo convidado a participar desta pesquisa por fazer parte do público alvo da mesma: professores da rede básica de ensino do Amazonas, que concluiu o Curso de Especialização e Letramento Digital que ocorreu em parceria entre a SEDUC/AM e a Universidade do Estado do Amazonas. Também por estar em efetivo exercício da função docente durante os dois primeiros anos da pandemia de Covid-19 e ter atuado de forma remota por algum tempo entre os anos de 2020-2021. O(A) Sr(a) tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Caso aceite participar, sua participação consiste em conceder em responder um formulário virtual anônimo no formato de entrevista semiestruturadas, onde consta questões referentes a uso das aprendizagens e ferramentas conhecidas no curso de especialização em questão e aplicadas (ou não) durante o período de aulas remotas.

O(A) Sr(a). também pode obter informações sobre esta pesquisa no Registro Brasileiro de Ensaios Clínicos – REBEC (<http://www.ensaiosclinicos.gov.br/>), com o parecer nº 3.813.650. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são de cunho emocional, uma vez que a mesma busca investigar o trabalho docente durante o período mais agudo da pandemia de Covid-19 e pode trazer lembranças e memórias desagradáveis. São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a escrita da primeira pesquisa em nível de mestrado sobre os impactos da política pública de formação de professores no estado do Amazonas com o curso de Especialização e Letramento Digital no trabalho docente no período pandêmico; contribuir

com a história da educação em Manaus; visibilizar o discurso dos professores e seus desafios durante a formação em serviço e do trabalho remoto no Amazonas. Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável, da mestranda Bárbara Marães dos Anjos do Nascimento a qualquer tempo para informação adicional no endereço Av. Cap. Ene Garcês, 2413 - Aeroporto, Bloco LEDUCAR, Sala 06 - Boa Vista - RR, 69310-000, telefone (92) 98458-5658, e-mail maraesbarbara@gmail.com. O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Roraima (CEP/UFRR) Av. Cap. Ene Garcês, 2413 - Aeroporto, Boa Vista - RR, 69310-000 e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFRR fica na Universidade Federal de Roraima (95)98113-0656. O CEP/UFRR é um colegiado, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus-AM _____/_____/_____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO I - COMPROVANTE DE ENVIO E APROVAÇÃO DO PROJETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, LETRAMENTO DIGITAL E O CONTEXTO PANDÊMICO: perspectiva dos docentes da rede básica estadual em Manaus-AM

Pesquisador: Bárbara Anjos

Versão: 1

CAAE: 64970722.7.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 126257/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, LETRAMENTO DIGITAL E O CONTEXTO PANDÊMICO: perspectiva dos docentes da rede básica estadual em Manaus-AM que tem como pesquisador responsável Bárbara Anjos, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Roraima - UFRR em 08/11/2022 às 18:30.

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, LETRAMENTO DIGITAL E O CONTEXTO PANDÊMICO: perspectiva dos docentes da rede básica estadual em Manaus-AM	
Pesquisador Responsável: Bárbara Anjos	
Área Temática:	
Versão: 1	
CAAE: 64970722.7.0000.5302	
Submetido em: 15/10/2022	
Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2021775	

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br