



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ANDRESSA RAQUEL LIMA DE OLIVEIRA

**O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO DO DOCENTE PAI D'ÉGUA: USOS DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROJETO “ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM
MEDIÇÃO TECNOLÓGICA”, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2026

ANDRESSA RAQUEL LIMA DE OLIVEIRA

**O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO DO DOCENTE PAI D'ÉGUA: USOS DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROJETO “ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM
MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA”, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação
em Ensino de Humanidades e Linguagens da
Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a
obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades
e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Grassinete Carioca de
Albuquerque Oliveira

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2026

Ficha de identificação da obra

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro Sul

- O48s Oliveira, Andressa Raquel Lima de, 1990 -
O sofrimento ético-político do docente pai d'égua: usos das
tecnologias digitais no projeto "ensino médio presencial com
mediação tecnológica", no município de Guajará/Am / Andressa
Raquel Lima de Oliveira; orientadora: Profa. Dra. Grassinete
Carioca de Albuquerque Oliveira– 2026.
174 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre,
Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em ensino
de Humanidade e Linguagens (PPHEL). Cruzeiro do Sul, 2026.

Inclui referências bibliográficas e anexos

1. Tecnologias Digitais. 2. Ensino Presencial. 3. Formação
Docente. I. Oliveira, Grassinete Carioca de Albuquerque
(orientadora). II. Título.

CDD: 418

Bibliotecária: Jamiris Andrade da Cruz – CRB 11º/1290.

**O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO DO DOCENTE PAI D'ÉGUA: USOS DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROJETO “ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM
MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA”, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM**

Andressa Raquel Lima de Oliveira

Dissertação defendida em 06/02/2026 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Universidade Federal do Acre - UFAC
Orientadora e Presidenta

Prof. Dr. André Effgen de Aguiar
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (Campus Vitória)

Prof. Dr. Adolfo Tanzi-Neto
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa
Universidade Federal do Acre - UFAC

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2026

Dedico este trabalho à minha mãe Ozana Miranda. Alfabetizadora incrível, cujo comprometimento e exemplo ensinaram-me que a educação é o caminho mais valioso. Sua paixão e seu empenho pela educação infantil foram inspirações para a minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo amor e pela graça recebidos.

Agradeço aos meus pais, Ozana Miranda de Lima e Francisco dos Santos de Oliveira, pelo apoio em todos os momentos da minha vida e, principalmente, pelos cuidados com minha filha, para que eu pudesse estudar e trabalhar.

Agradeço à minha filha querida, Analice, que nunca reclamou dos meus períodos de ausência e por trazer tanta alegria, inocência e luz para nossa casa.

Agradeço ao amor da minha vida, Edson Herculano, por não soltar a minha mão nos momentos difíceis, por acreditar mais em mim do que eu mesma.

Agradeço, de todo o coração, à minha orientadora Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, que nos ensina mais com o exemplo do que com palavras. Obrigada pelo incentivo, pela paciência e pela dedicação que destina a tudo o que faz.

Agradeço, com sincera gratidão, aos professores Dr. André Effgen de Aguiar e Dr. José Mauro Souza Uchôa, membros da banca examinadora, que me acompanharam com paciência e generosidade desde a etapa da Pré-Qualificação e, agora, também, ao Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto, por juntos contribuírem de forma valiosa com sugestões de leitura e indicações fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta*, assim como aos professores e colegas da turma de 2024. Vivenciar essa jornada formativa em nosso próprio município foi uma oportunidade única e (trans)formadora.

Agradeço à coordenação do PPEHL, na pessoa do Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, à vice-coordenadora Prof.^a. Dr.^a. Maria José Moraes da Silva Costa, e à secretária executiva Kelem Cristiane Moreno de Andrade, pelo acolhimento generoso e pela compreensão ao longo de toda esta jornada.

Agradeço ao Grupo PLEA (Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica), sob a coordenação do Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, por promover preciosos momentos de reflexão, debate e compartilhamento de ideias. Sou especialmente grata pelos incentivos à escrita, mesmo que, muitas vezes, estivéssemos “tateando” entre interpretações de autores(as) instigantes.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), do qual tenho orgulho em fazer parte. É uma imensa alegria compartilhar essa caminhada com pessoas tão especiais, cujas trajetórias admiro profundamente e que me inspiram dia após dia. Agradeço, em especial, à minha colega de orientação e amiga Rute Borges, pelo apoio emocional e pela parceria no âmbito das escritas realizadas em todas as etapas deste percurso.

Agradeço aos gestores das escolas de Guajará/AM, Amarildo Oliveira e Benedita do Nascimento pelo apoio, pela compreensão e pela flexibilização dos meus horários de trabalho ao longo desta jornada.

Agradeço, com carinho, às minhas amigas de infância Daiany Sales dos Santos Andrade e Maria Aline do Nascimento Brandão dos Santos, que me incentivaram e torceram por mim desde o dia da prova de seleção para o mestrado até a concretização deste sonho. A amizade e o apoio de vocês foram fundamentais ao longo de todo o caminho.

Agradeço ao Romário Souza, colega de trabalho e de mestrado, por caminhar ao meu lado nesta jornada. Sua parceria tornou esse percurso mais leve e significativo.

Minha profunda gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, fizeram parte deste processo e contribuíram para a realização deste sonho.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

(Freire, 2021, p. 253)

RESUMO

As tecnologias digitais têm refletido mudanças consideráveis no campo educacional, oferecendo novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem (Silva; Lima, 2020, Rojo, 2017, 2019; Prensky, 2020). Isso porque elas incentivam a interatividade, o engajamento dos estudantes e transformam o ambiente educacional em um espaço dinâmico e envolvente, além da possibilidade de proporcionarem a agência necessária para viver em um mundo cada vez mais conectado e desterritorializado. Em 2006, ao enfrentar desafios logísticos e financeiros, o governo do estado do Amazonas lançou o projeto “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” (PEMPMT), com transmissão das aulas ao vivo de um estúdio em Manaus para salas de aula em todo o estado, via Centro de Mídias da Educação do Amazonas (CEMEAM). Tal projeto serve como pano de fundo para a investigação sobre como as tecnologias digitais contribuem para a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Diante disso, nesta dissertação, parte-se do seguinte problema: como a formação docente voltada para o uso das tecnologias digitais no PEMPMT e articuladas com as diferentes áreas do conhecimento, atravessam a (form)ação do docente pai d’égua do PEMPMT? Para este problema de pesquisa, parto da hipótese de que, se houver formação e treinamentos específicos oferecidos pela SEDUC/AM para os professores do PEMPMT, isso pode resultar em uma utilização mais eficaz das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Mediante tais considerações, o objetivo geral desta investigação é analisar as contribuições das tecnologias digitais no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica para a prática docente em sala de aula. Como objetivos específicos, tem-se: a) avaliar como ocorre a atuação docente, a partir do ensino-aprendizagem das tecnologias digitais, na execução do PEMPMT dentro da sala de aula e b) identificar como o sofrimento ético-político atravessa as ações docentes no PEMPMT, em específico no âmbito da comunidade Carneiros. Desse modo, articulam-se a esses objetivos específicos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como os professores avaliam a sua atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do PEMPMT? e 2) Como o sofrimento ético-político se manifesta e atravessa as ações e os enunciados concretos dos docentes do PEMPMT na comunidade Carneiros? Vale destacar, ainda, que esta pesquisa se fundamenta em abordagens teóricas que exploram a linguagem como prática social, as tecnologias digitais na educação e a formação docente mediada pelas tecnologias digitais, com contribuições de Souza (2016), Maia (2019), Viana e Mercado (2023), Freire (1992; 2019), Nóvoa (1995), Bakhtin (2016), Morin (2003), Levy (2004; 2010), Rojo (2009; 2012; 2017), entre outros referenciais que se fizerem necessários. Além disso, utiliza-se a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), proposta por Magalhães (2009; 2011; 2012), como metodologia para reflexão das questões teórico-metodológicas, a qual busca promover uma reflexão crítica das práticas pedagógicas por meio da colaboração entre pesquisadores e educadores, especificamente em relação ao PEMPMT, na comunidade Carneiros em Guajará/AM. As produções colaborativas de enunciados foram viabilizadas por meio de questionários de perfil, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas, os quais foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), por permitir compreender como diferentes vozes e ideologias expressam e negociam sentidos em contextos educacionais. Como resultados, as produções colaborativas de enunciados sugerem que o PEMPMT opera de forma centralizada e transmissiva, o que limita a atuação de alunos e professores presenciais e contribui para a condições de sofrimento ético-político vivido pelas docentes da comunidade Carneiros.

Palavras chaves: Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia; Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia; Formação docente para o Ensino Médio Amazônico.

ABSTRACT

Digital technologies have brought about considerable changes in the educational field, offering new approaches to the teaching–learning process (Silva & Lima, 2020; Rojo, 2017, 2019; Prensky, 2020). This is because they foster interactivity and student engagement, transforming educational environments into dynamic and meaningful spaces, while also enabling the agency required to live in an increasingly connected and deterritorialized world. In 2006, in response to logistical and financial challenges, the government of the state of Amazonas launched the Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), a program that broadcasts live classes from a studio in Manaus to classrooms throughout the state via the Amazonas Education Media Center (CEMEAM). This project serves as the backdrop for investigating how digital technologies contribute to teachers’ pedagogical practices in the classroom. Within this context, this dissertation is guided by the following research problem: how does teacher education focused on the use of digital technologies within the PEMPMT, articulated with different areas of knowledge, permeate the (form)ation of the *pai d’égua* teacher involved in the PEMPMT project? Based on this problem, the guiding hypothesis is that the provision of specific training initiatives by SEDUC/AM for PEMPMT teachers may result in a more effective use of digital technologies in the teaching–learning process. Accordingly, the general objective of this investigation is to analyze the contributions of digital technologies within the Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica Project to classroom teaching practices. The specific objectives are: (a) to examine how teaching practices unfold, based on the teaching–learning of digital technologies, in the implementation of the PEMPMT within the classroom; and (b) to identify how ethical-political suffering permeates teachers’ actions within the PEMPMT, particularly in the context of the Carneiros community. Aligned with these objectives, the following research questions are posed: (1) How do teachers evaluate their performance as mediating teachers through the use of digital technologies in the implementation of the PEMPMT? and (2) How does ethical-political suffering manifest itself and permeate the actions and concrete utterances of PEMPMT teachers in the Carneiros community? This research is grounded in theoretical approaches that conceive language as social practice, address digital technologies in education, and examine teacher education mediated by digital technologies, drawing on contributions from Souza (2016), Maia (2019), Viana and Mercado (2023), Freire (1992; 2019), Nóvoa (1995), Bakhtin (2016), Morin (2003), Lévy (2004; 2010), Rojo (2009; 2012; 2017), among other relevant scholars. Methodologically, the study adopts Critical Collaborative Research (Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol), proposed by Magalhães (2009; 2011; 2012), as a framework for theoretical and methodological reflection, aiming to foster critical reflection on pedagogical practices through collaboration between researchers and educators, specifically in relation to the PEMPMT program in the Carneiros community, Guajará/AM. Collaborative productions of utterances were generated through profile questionnaires, semi-structured interviews, and reflective sessions and analyzed using Dialogical Discourse Analysis (DDA), which enables an understanding of how different voices and ideologies express and negotiate meanings in educational contexts. The results indicate that the PEMPMT operates in a centralized and transmissive manner, limiting the participation of students and in-person teachers and contributing to conditions of ethical-political suffering experienced by teachers in the Carneiros community.

Keywords: Digital Technologies in the Interior of the Amazon; In-Person Education Mediated by Technologies in the Amazon; Teacher Education for Amazonian Upper Secondary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual dos principais eixos conceituais desenvolvidos na seção	36
Figura 2. Síntese dos Eixos da Formação Humana e Democrática para os Usos das TD	43
Figura 3. Teoria tripolar da formação sobre o processo formativo	48
Figura 4. Esquema conceitual sobre <i>web</i> currículo	64
Figura 5: Intersecção entre três pilares conceituais que envolvem o <i>web</i> currículo	65
Figura 6: Possibilidades didáticas baseada nos multiletramentos	71
Figura 7: Mapa conceitual de terminologias que diferentes autores buscam nomear os modos híbridos de participação no ambiente digital	79
Figura 8: Linha do tempo das atividades de produção colaborativa de enunciado	85
Figura 9: Localização Geográfica de Guajará/AM	87
Figura 10: Vista aérea do município de Guajará/AM	87
Figura 11: Novenário em homenagem ao padroeiro de Guajará, São Francisco de Assis	89
Figura 12. Projeto de valorização da cultura indígena	90
Figura 13: E. E. José Carlos Martins de Medeiros Raposo, situada na sede do município de Guajará/AM, referência para as demais comunidades	91
Figura 14: Primeira viagem para comunidade Gama	92
Figura 15: Ramal de acesso à comunidade Gama	92
Figura 16: Escola Sebastiana Minervina	93
Figura 17: Vista aérea da Comunidade Gama	94
Figura 18: Escola da Comunidade Carneiros	95
Figura 19: Percurso pelo rio Juruá para comunidade Carneiros	96
Figura 20: Sala de aula na comunidade Carneiros em Guajará/AM	101
Figura 21: Relação entre objetivos e perguntas de pesquisa	109
Figura 22: Percurso reflexivo das participantes no contexto da primeira pergunta de pesquisa	127
Figura 23: Percurso reflexivo das participantes no contexto da segunda pergunta de pesquisa	140
Figura 24. Contribuições derivadas da pesquisa a partir das produções colaborativas de enunciados	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado das buscas das palavras-chave nos Programas de Pós-Graduação da Ufac	26
Quadro 2: Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	26
Quadro 3: Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	26
Quadro 4: Resumo da programação da Jornada Pedagógica 2025	59
Quadro 5: Instrumentos de produções colaborativas de enunciados/Duração de gravação	111
Quadro 6: Excerto 1 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)	114
Quadro 7: Excerto 2 - Entrevista semiestruturada com as professoras Francisca e Antônia (15/07/2024)	116
Quadro 8: Excerto 3 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)	117
Quadro 9: Excerto 4 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)	120
Quadro 10: Excerto 5 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)	122
Quadro 11: Excerto 6 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)	125
Quadro 12: Enunciados em diálogo com o movimento crítico da pesquisa	128
Quadro 13: Excerto 7 - Entrevista com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)	130
Quadro 14: Excerto 8 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)	132
Quadro 15: Excerto 9 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)	134
Quadro 16: Excerto 10 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)	136
Quadro 17: Excerto 11 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)	138
Quadro 18: Enunciados em diálogo com o movimento crítico da pesquisa	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM – Amazonas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

ADD – Análise Dialógica do Discurso

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEMEAM – Centro de Mídias de Educação do Amazonas

CITEM – Coordenação de Infraestrutura do Ensino Mediado

EPMT – Ensino Presencial com Mediação Tecnológica

ELLAE – Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino

FAZ – Fundação Amazônia Sustentável

IA – Inteligência Artificial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar

PCCOL – Pesquisa Crítica de Colaboração

PAE – Profissional de Apoio Escolar

PEMPMT – Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica

PLEA – Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica

PPEHL – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens

TD – Tecnologias Digitais

TDICS – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. ENTRE FORMAÇÕES E CONEXÕES: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A DOCÊNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	33
2.1 Linguagens e tecnologias com vistas para os letramentos	33
2.1.2 Formação humana e democrática para os usos das tecnologias digitais na (e para além da) educação	37
2.1.3 Os usos das tecnologias digitais para a formação docente: entraves e perspectivas ...	44
2.2 Formação docente: da Disciplinaridade, INdisciplinaridade aos “Amálgamas Temporários”	51
2.2.1 A formação continuada como espaço de (des)aprendizagem.....	54
2.2.2 Jornada Pedagógica na Formação Continuada: entender, discutir e repensar	58
2.2.3 Formação docente e <i>web</i> currículo: Um olhar para as tecnologias digitais.....	63
2.2.4 A docência no interior amazônico sob a lente do sofrimento ético político.....	67
2.3 Da pedagogia dos multiletramentos para os novos letramentos.....	69
2.3.1 Letramento digital na escola: o futuro já chegou!(?).....	73
2.3.2 O “lautor” e o “produsuário”: quem é esse sujeito digital?	75
3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: TRAJETÓRIA PERCORRIDA..	81
3.1 A PCCol na contextualização da pesquisa	82
3.2 Paradigma crítico no ato da pesquisa	83
3.3 Instrumentos da pesquisa: uma participação ativa	85
3.4 Cenário da pesquisa: Guajará/AM: Complexidades de um município no coração da Amazônia.....	86
3.5 A pesquisa e seus participantes: Um olhar de dentro para o programa.....	90
3.5.1 Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica	98
3.5.2 A concepção de aprendizagem do PEMPMT no interior do Amazonas	102
3.5.3 CEMEAM e a Jornada Pedagógica: Reflexão sobre as limitações pedagógicas da atuação docente	106
3.6 Procedimentos para análise da pesquisa: ADD com foco nos enunciados concretos ..	109
3.7 Seleção dos enunciados produzidos colaborativamente: Foco nas perguntas de pesquisa	111
3.8 Garantias de credibilidade da pesquisa.....	111
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS ENUNCIADOS PRODUZIDOS COLABORATIVAMENTE	114

4.1 Como os professores avaliam a sua atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do PEMPMT?	116
4.2 Como o sofrimento ético-político se manifesta e atravessa as ações e os enunciados concretos dos docentes do PEMPMT na comunidade Carneiros?	129
5. DAS INQUIETAÇÕES PARA AS CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES	143
CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	146
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE	163
ANEXOS	164

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm proporcionado, ao longo dos anos, novas maneiras de se pensar o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, inúmeros recursos educacionais digitais, como plataformas de aprendizado *online*, aplicativos educacionais, salas de ambientes virtuais e até mesmo inteligências artificiais, facilitam o acesso ao conhecimento e personalizam o ensino de acordo com as necessidades de cada indivíduo, seja ele(a) professor(a) ou aluno(a). Somado a isso, o uso das tecnologias digitais (TD) pode promover a interatividade e o engajamento dos estudantes, tornando o processo educacional mais dinâmico e interessante, de modo que “considerar os usos contemporâneos das tecnologias digitais demanda a compreensão de que há mudanças em curso nas formas relacionais, de comunicação e, por consequência, de aprender” (Silva; Lima, 2020, p. 14).

Nesta dissertação, considera-se importante justificar a utilização do termo TD (tecnologias digitais) em detrimento de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), e TDICs (tecnologias digitais da comunicação e da informação). Conceptualmente, TICs é “compreendido na perspectiva de referência aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computadores, tablets e smartphones, e demais tecnologias [...], tais como o telégrafo, o rádio, a televisão e o jornal” e envolve tanto as tecnologias digitais como as analógicas (Anjos; Silva, 2018, p. 06). TDICs, por sua vez, é a “convergência de várias tecnologias digitais como vídeos, *softwares*, aplicativos, smartphones, imagens, console, jogos virtuais” (Anjos; Silva, 2018, p. 06) que se conectam a uma rede de internet e ampliam as possibilidades de comunicação entre os seus usuários (Kenski, 2008; Valente, 2013) por meio dos computadores.

Nessa esteira conceitual, Ribeiro (2014) denomina TDs como o conjunto de tecnologias que permite a transformação de qualquer linguagem (imagem, som, texto escrito e/ou verbal, vídeo, entre outros) ou dado em números, ou seja, em código binário zero e um (0 e 1), isto é, as tecnologias digitais referem-se a todos os sistemas, dispositivos e aplicativos que utilizam-se tanto das informações digitais quanto das tecnologias de informação e comunicação para processar, armazenar e transmitir dados, por meio de programações que não vemos, além de tornar dispositivos como computadores, *tablets* e celulares em microcomputadores (Ribeiro, 2014) capazes de exibirem determinados conteúdos de forma interativa.

Outro aspecto relevante é a presença dos algoritmos, que consistem na sequência de instruções que o computador segue para executar essa operação. Um exemplo dessa tecnologia digital é a inteligência artificial (IA), a qual, por meio de algoritmos, é capaz de analisar

ambientes expressivos de dados para reconhecer padrões, tomar decisões e aprender com experiências anteriores¹, como forma de evitar informações equivocadas. Assim, considerando-se a complexidade que envolve tais conceitos e o fato de que não se pode esgotar o assunto, compreende-se, nesta investigação, que as TICs e TDICs estão inseridas nas TDs, pois permitem a conversão de diferentes tipos de informação – como fotos, textos, sons, imagens – em sistemas binários e, posteriormente, em algoritmos, de modo a promover a “convergência, o fluxo de conteúdos por múltiplas plataformas de mídias, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos, que vão a qualquer parte em busca das experiências que desejam” (Jenkins, 2009, p. 29). Além disso, pode-se considerar que as tecnologias, em especial aquelas fundamentadas em inteligência artificial (IA), tendem a se integrar de maneira crescente aos processos de produção, organização e circulação de saberes no contexto educacional. Ademais, conforme sugerem Cope, Kalantzis e Zapata (2024, p. 10), “na medida em que a IA generativa opera a linguagem para nós, ela é inteiramente derivada de padrões legados de significado em textos escritos” (tradução nossa), o que permite vislumbrar a relevância dos algoritmos e das linguagens digitais como instrumentos significativos para as questões de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Fato é que o impacto dessas tecnologias digitais pode variar de acordo com as características regionais, como é o caso do estado do Amazonas, situado na Região Norte do Brasil. Tal lugar consiste na maior extensão territorial do país, e concentra cerca de 2% da população brasileira, distribuída entre os 62 municípios que se espalham por aproximadamente 1,6 milhão de km², representando 18,45% do território nacional (IBGE, 2022). Além disso, abriga a maior e mais diversificada rede hidrográfica do mundo. Tal razão torna o transporte fluvial tão relevante, pois, conforme a Fundação Amazônia Sustentável-FAS (2022):

[...] grande parte do território amazônico, o transporte é exclusivamente fluvial. As rotas entre comunidades, os centros urbanos e as áreas rurais são, em sua maioria, realizadas por barcos, o que demanda um tempo muito maior de deslocamento, mesmo em distâncias nem sempre muito longas (Fundação Amazônia Sustentável-FAS, 2022, p. 31).

Diante dos desafios logísticos, territoriais e financeiros enfrentados na educação, o governo do estado do Amazonas, em 2006, instituiu o Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), através da Resolução 27/06 – CEE/AM², aprovada em

¹ Texto elaborado pela Equipe TOTVS, em abril de 2023, com o título **Tecnologias digitais**: confira o que são, qual a importância e exemplos. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/gestao-para-assinatura-de-documentos/tecnologias-digitais/>. Acesso: 12 mai. 2025.

² Conselho Estadual de Educação do Amazonas

04/04/2006, inicialmente de forma modular. Essa iniciativa mobilizou o uso das tecnologias como estratégia para contornar as barreiras geográficas e tentar garantir o acesso à educação de “qualidade”³ (Dourado; Oliveira; Santos, 2007) para todos os amazonenses.

Entretanto, considera-se pertinente problematizar o próprio uso da expressão educação de qualidade nesse contexto. Conforme explanam os autores, a qualidade não se limita apenas à oferta de infraestrutura tecnológica ou à ampliação do acesso, mas envolve também a construção coletiva de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo. Desse modo, ainda que o PEMPMT possa representar um avanço significativo em termos de inclusão territorial, sua efetividade tende a depender das condições reais de trabalho docente, da formação continuada e da participação ativa das comunidades locais, fatores sem os quais a tecnologia corre o risco de se configurar apenas como um meio paliativo de compensar desigualdades estruturais, em vez de efetivamente contribuir para sua superação.

Funcionalmente, as aulas ocorrem em um estúdio localizado em Manaus, no Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM⁴), e são transmitidas ao vivo para salas de aula espalhadas por todo o interior do estado, com foco nos alunos do Ensino Fundamental II e Médio. Vale destacar que a partir da seção 3.5.1 desta dissertação, o PEMPMT será abordado de forma mais detalhada.

O relato apresentado a seguir se faz necessário para entendermos como conheci o aludido projeto, objeto desta pesquisa. É preciso situar, inicialmente, que, ao lançarem Edital para concurso efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM) em 2018 para diversos cargos (professor, pedagogo, merendeiro, PAE – Profissional de Apoio Escolar) e na busca por uma carreira estável, por já ser formada em Pedagogia, interessei-me pela vaga de Professor 20 horas – Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, em que a exigência era a Licenciatura Plena Concluída, em qualquer área do conhecimento. Na distribuição de vagas por municípios, a comunidade mais próxima de onde se encontra a minha residência em Cruzeiro do Sul, era o Gama, com 5 (cinco) vagas. Passado o processo, classifiquei-me em primeiro lugar. O concurso chegou a ser suspenso pela justiça por irregularidades, mas em novembro de 2019 aconteceram as primeiras nomeações. No ano

³ Concordamos com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p 11) ao apresentar que “uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação”.

⁴ O Centro de Mídias de Educação do Amazonas é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas para ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade (Amazonas, 2010).

letivo de 2020, tive a oportunidade de atuar no Programa, no âmbito do Ensino Fundamental II, com a turma de sétimo ano. Entretanto, em outubro de 2021 fui convidada para assumir um novo cargo na sede do município de Guajará e, desde então, não atuo mais no PEMPMT.

Enquanto docente mediadora do PEMPMT, diante de um cenário totalmente diferente dos quais já havia me deparado no ensino regular, inseguranças e questionamentos pairavam em mim, principalmente voltados para minha prática pedagógica. Na ocasião, os principais questionamentos eram: 1) Saberei manusear o programa por meio do qual são transmitidas as aulas? 2) Se algum equipamento falhar, serei capaz de ministrar as aulas por meio do uso do material fornecido pelo CEMEAM? 3) Como posso melhorar minha prática pedagógica em sala de aula, ao integrá-la com a utilização das tecnologias digitais? 4) A Jornada Pedagógica seria suficiente para preparar-me para os desafios do ano letivo?

Essas inquietações não eram apenas minhas, mas de todos os colegas, inclusive das demais comunidades. Além disso, os docentes que trabalhavam no sexto ano manifestavam preocupações com o alto número de alunos que ainda não estavam alfabetizados, impossibilitando a aprendizagem de conteúdos através do PEMPMT. Já os professores do ensino médio demonstravam apreensão diante das disciplinas das áreas de exatas, como química, física e matemática, além da língua estrangeira. Compartilhávamos as dificuldades, os contratempos, assim como as estratégias que poderiam ser utilizadas, principalmente para os dias em que não havia transmissão. Naqueles momentos não entendia que esse processo também é formação continuada (Farina; Benvenutti, 2024).

Tais espaços eram aqueles nos quais a prática se tornava reflexão e a experiência individual se transformava em saber coletivo. Nesse sentido, conforme discutem Farina e Benvenutti (2024, p. 47), “um jeito de fazer formação é a partir do contexto da escola, ouvindo os pares, aproveitando potenciais docentes, que podem compartilhar experiências ricas e já desenvolvidas e que provam ser qualitativas”. Sob essa perspectiva, notei que, ainda que de modo espontâneo, vivenciávamos uma forma de formação continuada situada, construída em meio à convivência e ao diálogo entre professores que, ao partilharem suas vivências, reinventavam o próprio fazer pedagógico.

Diante desse contexto, denomino esses docentes presenciais de **pai d’égua**⁵, expressão regional que, segundo Ranzi (2017, p. 74, verbete), significa “indivíduo de coragem, com muito talento para certos afazeres, ou tarefas. Apaideguado”. A escolha desse termo não é apenas uma homenagem à força e à dedicação desses profissionais, mas, também, uma estratégia para

⁵ A escolha e o significado desse termo serão retomados e discutidos na seção 2.2.1, A formação continuada como espaço de (des)aprendizagem.

valorizar suas práticas e seus saberes no interior do Amazonas. Por isso, essa expressão compõe o título desta dissertação, como forma de reconhecer e legitimar social e academicamente a potência de suas atuações e o compromisso com a educação pública em territórios historicamente negligenciados.

Nesse ínterim, é preciso situar, então, que, a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), vinculado à Universidade Federal do Acre, enxerguei a oportunidade de me aprofundar em tais questionamentos. Nessa perspectiva, apresenta-se como problema de pesquisa: como a formação docente voltada para o uso das tecnologias digitais no PEMPMT e articuladas com as diferentes áreas do conhecimento, atravessam a (form)ação do docente pai d'égua do projeto PEMPMT? Articulando-se a esse problema de pesquisa, formulou-se a seguinte hipótese: 1) A formação docente e os treinamentos específicos fornecidos pela SEDUC/AM para os professores do PEMPMT podem resultar em uma utilização mais eficaz das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o objetivo geral é analisar contribuições das TDs no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica para a prática docente em sala de aula. Como objetivos específicos, tem-se: a) avaliar como ocorre a atuação docente, a partir da utilização das tecnologias digitais, na execução do PEMPMT dentro da sala de aula e b) identificar como o PEMPMT articula as ações de ensino-aprendizagem em colaboração com os docentes da comunidade rural, em específico da comunidade Carneiros. Para esses objetivos específicos, tem-se as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como os professores avaliam a sua própria atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do PEMPMT? e 2) Como o sofrimento ético-político se manifesta e atravessa as ações e os enunciados concretos dos docentes do PEMPMT na comunidade Carneiros?

Como recorte, a pesquisa foi desenvolvida com docentes do Ensino Médio. Isso porque essa etapa da educação básica é crucial para a formação dos estudantes, bem como atua diretamente na preparação para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho. Além disso, o uso das tecnologias digitais para a educação, em especial no âmbito do ensino médio, foco deste trabalho, pode potencializar o aprendizado e tornar as aulas dinâmicas e interativas. Destaca-se que a pesquisa será desenvolvida na comunidade rural Carneiros, por ser a única localidade com dois docentes que atuam no ensino médio, sendo um de caráter efetivo e outro seletivo⁶, com o intuito de observar as possíveis divergências nos resultados da produção

⁶ Processo Seletivo Simplificado é a forma utilizada pelos órgãos do Poder Executivo Municipal para realização de contratação temporária, que visa atender à necessidade provisória de excepcional interesse público, conforme disposto no inciso IX do art. 37 da Constituição Federal de 1988.

colaborativa de enunciados, tendo em vista que um docente com mais tempo no PEMPMT pode ter participado mais vezes de capacitações e/ou Jornadas Pedagógicas.

Ademais, esta pesquisa visou possibilitar a abordagem da história do PEMPMT no município de Guajará/AM, visto que as informações acerca da temática ainda são limitadas. Sendo assim, esta investigação tem importância acadêmica, social e profissional, uma vez que se propõe a discutir as vantagens e dificuldades encontradas em trabalhar com o ensino mediado no interior do estado. Poder-se-á, então, contribuir, ainda, como fundamento para outros estudos e futuras pesquisas que possam emergir sobre a referida temática, que é a formação do docente, no que se refere à utilização das tecnologias digitais, ainda mais quando estas se fazem imprescindíveis para que as aulas ocorram, como no caso do PEMPMT. Nesse sentido, uma das motivações para este trabalho reside na necessidade de fomentar a reflexão sobre os atravessamentos da (form)ação docente continuada, principalmente as oferecidas pelo CEMEAM e as práticas dos professores presenciais.

Ao conduzir esta investigação, adota-se uma abordagem alinhada ao conceito de sujeito encarnado, como Merleau-Ponty (2018) ressalta que os seres humanos atuam no mundo e têm consciência de sua existência por meio do corpo. Tal perspectiva justifica o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular em seções como a introdução, a conclusão e a apresentação das produções colaborativas de enunciados. Isso porque se trata de mobilizar o conceito de ser-estar conforme sujeito encarnado o corpo vive e interage com a realidade ao redor, expressando a complexidade de existir e perceber o mundo que o cerca. Dessa forma, esta pesquisadora desempenha um papel central no processo investigativo, sendo um sujeito ativo, cuja perspectiva e vivências influenciam e são influenciadas no âmbito da produção de conhecimento. Como bem argumenta Messeder (2018),

[a] escrita do pesquisador(a)-encarnado(a) não é o memorial do pesquisador(a), mas sim, a estreita relação entre o seu objeto de estudo e sua trajetória de vida. Como cada pesquisador(a) possui a sua experiência, com efeito, a criatividade do seu objeto de estudo se revela nesta singularidade (Messeder, 2018, p. 61).

Tal assertiva defende que o conhecimento não é neutro ou isolado, mas resultado de uma interação dinâmica entre sujeito e objeto de estudo. Assim, o pesquisador não é apenas um observador distante, mas um agente ativo na construção do conhecimento, cujas experiências, perspectivas e contextos influenciam diretamente o processo investigativo. Como argumenta Messeder (2018), essa postura evidencia o papel indissociável do pesquisador na mediação entre as produções colaborativas de enunciados e sua interpretação.

Em termos de territorialização teórico-epistemológica da pesquisa, considerando o âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/Ufac), esta dissertação está inserida na linha de pesquisa "Estudos Linguísticos: Ensino, Linguagens e Culturas", por levar em consideração a dinâmica constante da sociedade digital e investigar o papel da formação continuada de professores mediadores presenciais na incorporação de tecnologias digitais, com especial atenção no PEMPMT do interior do Amazonas.

Ademais, a fim de aprimorar esta pesquisa, é importante ressaltar as disciplinas cursadas no decorrer das aulas no curso do PPEHL, as quais proporcionaram discussões e reflexões críticas sobre questões sociais, que nos fizeram ampliar nossa visão, antes fragmentada. Inúmeras disciplinas acadêmicas colaboraram para isso, a exemplo de Seminário de pesquisa, Práticas de linguagem e ensino, Formação de professores e trabalho docente, Linguística aplicada e, principalmente, a disciplina de Dissertação. Em relação à última, destacam-se os valiosos momentos de orientação, fundamentais para a construção dessa dissertação, pois permitiram a consolidação de conceitos teóricos e metodológicos tecidos por meio do diálogo e da superação de desafios no processo de pesquisa.

Além disso, é importante mencionar que o grupo de pesquisa ELLAE⁷ foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, as reuniões com pesquisadores de diferentes regiões ampliaram minha visão de mundo, de educação e de sociedade, permitindo-me discussões enriquecedoras sobre livros e textos, a partir da abordagem da linguagem IN-disciplinar (Moita Lopes, 2006); como prática social (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017) transgressora (Pennycook, 2006); em meio à perspectiva da educação libertadora e transformadora (Freire, 1967) e decolonial (Walsh, 2013), na busca de promover uma educação que valorize as vozes tidas como minorizadas, o respeito à diversidade cultural, linguística e à justiça social. Desse modo, o ELLAE possibilitou a mediação de mesas com professores e pesquisadores do Brasil e do exterior, através de plataformas digitais como o *Google Meet*, *YouTube* e *Streamyard*. Já o PLEA⁸ foi um programa que me proporcionou uma reinserção no contexto da leitura e da escrita, sendo possível me conectar novamente com a comunidade acadêmica. Recordo-me que, nas discussões promovidas pelo grupo, tivemos a oportunidade de explorar e debater obras de autores como Hannah Arendt (2007), Theodor Adorno (2020),

⁷ Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino - ELLAE. Disponível em: <https://grupoellae.com.br/>

⁸ Projeto de Práticas e Leituras Acadêmicas – PLEA. Elaborado em 2014, desenvolvido e ampliado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6WpVwhQCC7ZkbbChNp4fyHM/abstract/?lang=pt#>

Walter Benjamin (1987), Stuart Hall (2005) e Jorge Luis Borges (1979), o que possibilitou a compreensão sobre temas complexos do passado e dos dias atuais, sendo possível enriquecer minha perspectiva crítica.

No âmbito da delimitação do aporte teórico, pode-se situar que esta dissertação está articulada às discussões sobre linguagens, a exemplo de Bakhtin (2016), Volóchinov (2017) e Moita Lopes (2006), e sobre educação e ensino, com Freire (1967; 1970; 1996), defensor de uma educação crítica voltada para a emancipação; e da formação docente, conforme Nóvoa (2009; 2021; 2022) e Pimenta (1999) ao discutirem a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social dos sujeitos, com vistas a contribuir para o avanço das reflexões sobre o papel da educação na formação integral dos discentes. Voltado para o campo das tecnologias digitais, ancorei-me em Rojo (2009, 2012, 2013), Ribeiro e Vecchio (2020), Viana e Mercado (2023) para compreender as transformações no ensino-aprendizagem mediadas por ferramentas digitais.

Devido ao fato de esta pesquisa estar relacionada com seres humanos, submeti o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Acre para podermos prosseguir com a pesquisa, especialmente no que diz respeito às produções colaborativas de enunciados: o questionário de perfil, a entrevista semiestruturada e as sessões reflexivas. A submissão ocorreu em 15 de julho de 2024, e foi aprovada em 27/11/2024, sob registro CAAE: 81556124.6.0000.5010, disponível pela Plataforma Brasil e acessível por meio do link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

Nesse contexto e em face dos objetivos propostos para este trabalho, realizei a busca por pesquisas correlatas, para identificar o que já foi desenvolvido em torno da temática das tecnologias digitais e da mediação tecnológica como ferramentas essenciais no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no PEMPMT. Além disso, as pesquisas ocorreram em teses e dissertações presentes em sites reconhecidos no Brasil, a partir de palavras-chave desta dissertação: Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia; Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia e Formação Docente para o Ensino Médio Amazônico. Os sites utilizados foram: Programas de Pós-Graduação da Ufac; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Em princípio seria utilizada a Biblioteca Central da Ufac, mas, devido ao fato de esta estar passando por uma reestruturação e não estar com o acervo atualizado, a busca concentrou-se nas pesquisas voltadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Ensino da mesma instituição, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-

Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI). Nesse caminho, realizei um recorte dos últimos 5 anos (2020-2024), cujas pesquisas publicadas tivessem conexão com o presente estudo. Os quadros a seguir mostram os resultados encontrados.

Quadro 1. Resultado das buscas das palavras-chave nos Programas de Pós-Graduação da Ufac⁹

RESULTADO DE BUSCA / PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFAC			
Palavras-chave	Resultados / PPEHL	Resultados / PPGE	Resultados / PPGLI
Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia	01	0	0
Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia	01	0	0
Formação docente para o Ensino Médio Amazônico	0	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 2. Resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

RESULTADO DE BUSCA / BDTD	
Palavras-chave	Resultados
Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia	03
Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia	09
Formação Docente para o Ensino Médio Amazônico	99

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 3. Resultado das buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

RESULTADO DE BUSCA / CATÁLOGO DA CAPES	
Palavras-chave	Resultados
Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia	01
Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia	01
Formação Docente para o Ensino Médio Amazônico	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Diante dos resultados obtidos, é possível constatar, a partir das palavras-chaves descritas acima, a existência de um volume exíguo de pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos sobre a temática por mim discutida. No quadro 1, observa-se que, dos três Programas de Pós-graduação consultados pertencentes à UFAC, apenas o termo Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia obteve resultado. A dissertação encontrada foi de autoria Francisca de Magalhães

⁹ Os resultados apresentados no quadro dizem respeito apenas as dissertações de mestrado e teses de doutorado encontrados nos sites dos programas de pós-graduação da universidade, não incluem artigos ou outros textos.

Melo (2024)¹⁰, que teve como objetivo analisar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos atores educacionais, constituídos por formadores e coordenadores de uma escola pública cruzeirense, com as tecnologias digitais (TD).

A pesquisa de Melo (2024) situa a importância de estabelecer programas de formação contínua para educadores e gestores da rede pública de Cruzeiro do Sul, enfatizando o uso pedagógico das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial. A dissertação tem em comum com a minha o fato de a pesquisa envolver TD no interior da Amazônia, mas se distancia principalmente pelo público-alvo, pois, enquanto que a pesquisa de Melo (2024) teve como foco em formadores e coordenadores, neste trabalho, o grupo trabalhado será com docentes, em específico, do ensino médio que atuam no PEMPMT.

Na mesma direção, durante a pesquisa do termo Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia, no programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), apareceu a dissertação de uma colega de profissão, também professora da SEDUC/AM, que já pesquisou sobre o PEMPMT no interior do Guajará. A pesquisadora foi Helenice Páscoa¹¹ (2021), que teve como objeto de estudo a formação continuada do(a) professor(a) presencial no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, ofertada pelo Centro de Mídias da Educação do Amazonas (CEMEAM), no município de Guajará/AM. A pesquisadora adotou uma abordagem qualitativa, utilizando procedimentos metodológicos fundamentados na pesquisa documental e de campo, com a participação de três escolas ribeirinhas e a colaboração de quatro professores.

Desse modo, o trabalho de Páscoa (2021) se aproxima da minha pesquisa por causa do foco na formação docente, sendo que, entre os resultados gerados com a sua pesquisa, a autora conclui que a formação continuada do(a) professor(a) presencial no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica tem contribuído para a atuação pedagógica em sala de aula. Entretanto, o aprimoramento da prática pedagógica seria desenvolvido a partir da compreensão da formação enquanto ação dialógica com foco formativo na prática docente reflexiva, no fazer pedagógico, para que, assim, venha a contribuir com a construção de uma cultura formativa de diálogos e reflexão coletiva de saberes provenientes das práticas e

¹⁰ Francisca de Magalhães Melo, defendeu sua dissertação pelo PPEHL/Ufac em 2024, intitulada: Tecnologias Digitais sob a ótica de atores educacionais em uma escola pública do interior da Amazônia acreana. Orientadora prof^a Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira. Disponível em: <https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes/DISSERTACAOFINALDEFESAFRANatualizado26abril20242.pdf>

¹¹ Helenice de Freitas Páscoa, defendeu sua dissertação pelo PPEHL/Ufac, em 2021, intitulada: A formação continuada do/a professor/a no “Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”, no município de Guajará-AM. Orientadora Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima. Disponível em: https://b2dced73-bb1b-4fc1-a34c-b1f50cfbf6ec.filesusr.com/ugd/c66e89_ea4fe0d29c67468d8e823711d0af7e01.pdf

experiências dos/as professores/as presenciais e alunos/as no interior do Amazonas, para uma sólida formação teórica nos conteúdos a serem ensinados na sala de aula (Páscoa, 2021). No entanto, esta dissertação se diferencia do trabalho de Páscoa (2021), pois abordará, além da formação de professores, outros aspectos como a linguagem e as tecnologias digitais para/na formação docente com vistas para o letramento digital, o PEMPMT no interior do Amazonas e sua concepção de aprendizagem e discussões acerca formação continuada e a Jornada/Semana pedagógica.

Em continuidade, no levantamento, temos o quadro 2, resultado das buscas das palavras-chave na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na busca, encontrei três resultados para as palavras-chaves Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia, sendo o primeiro voltado para pesquisa extrativista, o segundo tinha como objeto o uso de substâncias por adolescentes e, apenas o terceiro era voltado para o campo educacional. Além disso, a dissertação escrita por Benara Modesto de Sousa¹² e defendida em 2023, abordou o “Ensino Remoto Emergencial sob uma perspectiva laboratorial, compreendendo o papel das metodologias de ensino e aprendizagem e das tecnologias educativas no processo de ressignificação da educação” (Sousa, 2023, p. 9).

Durante a verificação do termo Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia, ainda na BDTD, foram encontrados nove resultados. Ao utilizar o critério de leitura dos títulos e resumos foi possível constatar que cinco trabalhos eram voltados para o ensino específico de algum conteúdo como, por exemplo, o PH de soluções aquosas ou a aplicação da luz como onda. Um outro tinha como foco a agropecuária, mais um trazendo reflexões sobre o ensino remoto e, por fim, dois com discussões sobre o PEMPMT na Amazônia.

Esses dois últimos se alinham à minha pesquisa. O primeiro, escrito por Núbia Najar Dias (2019)¹³, objetiva investigar a efetividade da proposta e das ações no âmbito do Ensino de Artes para o fortalecimento dos saberes locais, mediado pelo hibridismo tecnológico do PEMPMT. O segundo trabalho é de autoria de Abel Bezerra dos Santos (2019)¹⁴, que se propôs a compreender o desenvolvimento da política pública local relacionada à oferta do PEMPMT,

¹² Benara Modesto de Sousa, defendeu sua dissertação pelo PROFEPT/IFAM em 2023, intitulada: Tecnologia, educação e trabalho: percepções e desdobramentos oriundos do ensino remoto emergencial - ERE no interior da Amazônia. Orientador Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1310>

¹³ Núbia Najar Dias, defendeu sua dissertação pelo PPGSCA/UFAM em 2019, intitulada: A cultura e o hibridismo tecnológico no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica: um estudo de caso. Orientador Dr. Evandro de Moraes Ramos. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7339>

¹⁴ Abel Bezerra dos Santos, defendeu sua dissertação pelo PPGE/UFAM em 2019, intitulada: A política do Ensino Médio por mediação tecnológica no estado do Amazonas. Orientador Dra Nádia Maciel Falcão. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7794>

inserida no contexto mais amplo das concepções e estratégias que orientam as políticas públicas de educação no Brasil, com foco na educação básica, especialmente no Ensino Médio. De forma sucinta, Santos (2019) menciona que “tanto o poder público municipal, estadual e federal ainda estão ausentes nas comunidades mais afastadas dos centros urbanos, e que ações como o PEMPMT diminuem a dívida histórica que o Estado brasileiro possui com essa parcela da população, mas ainda está distante de efetivá-la” (Santos, 2019, p. 9).

Na última busca no BDTD, utilizando as palavras-chaves Formação Docente para o Ensino Médio Amazônico, foram localizados noventa e nove trabalhos. Diante disso, o primeiro critério de seleção adotado foi a leitura de todos os resumos. A partir dessa análise inicial, destacaram-se três trabalhos com maior potencial de contribuição para esta dissertação. O primeiro, escrito por Paula Rayanny Mendonça Silva (2019)¹⁵, possui como objeto a formação e as práticas pedagógicas dos professores de biologia das escolas estaduais no município de Humaitá-Amazonas. O seguinte teve como autor Robson Freitas da Silva (2019),¹⁶ e teve como objetivo analisar os processos formativos vivenciados pelos docentes do curso Técnico em Administração, na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal do Amazonas, Campus Coari, identificando o alinhamento desses processos com a Educação Profissional e tecnológica. Em terceiro, encontramos o trabalho de Benara Modesto de Sousa (2023), com as palavras-chaves Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia. Essas três dissertações dialogam com a proposta da minha pesquisa ao abordarem, sob diferentes enfoques, o contexto amazônico e os desafios que atravessam a formação docente e as práticas pedagógicas no ensino médio. Assim como neste estudo, tais trabalhos debatem a importância de compreender os processos educativos em territórios específicos da Amazônia e reconhecem os entraves estruturais que incidem sobre o fazer docente.

No quadro 3, resultado de buscas das palavras-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao pesquisarmos o termo Tecnologias Digitais no Interior da Amazônia, encontramos novamente o trabalho de Francisca de Magalhães Melo (2024), já mencionado anteriormente. Em continuidade, na busca pelas palavras-chaves Ensino Presencial Mediado por Tecnologias na Amazônia, localizamos o trabalho de Adevânia da Silva Gomes

¹⁵ Paula Rayanny Mendonça Silva, defendeu sua dissertação pelo PPGECH/UFAM em 2019, intitulada: A prática e a formação docente no ensino de biologia. Orientadora Dra. Viviane Vidal da Silva. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7120>

¹⁶ Robson Freitas da Silva, defendeu sua dissertação ProfEPT/IFAM em 2019, intitulada: A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM-Campus Coari. Orientadora Dra. Soraya Farias Aquino. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/405>

(2022)¹⁷, que teve como eixo temático a educação e tecnologia, com o objetivo de analisar as contribuições do Programa Ensino Fundamental II, Presencial, na escola do campo, compreendendo as transformações ocorridas no processo de ensinar e aprender mediado pela tecnologia, apontando os possíveis desafios e perspectivas no desenvolvimento do referido programa. Finalmente, na última busca, considerando o âmbito da Formação Docente para o Ensino Médio Amazônico, não obtivemos nenhum resultado.

Diante do panorama de pesquisas encontradas, observa-se que, embora alguns trabalhos tratem da formação docente mediada por tecnologias no contexto amazônico, poucas dialogam de maneira crítica com as vozes/enunciados dos sujeitos envolvidos ou destacam as especificidades desses territórios. Nesse sentido, esta pesquisa é relevante, pois também se ancora na experiência da pesquisadora que já foi professora do PEMPMT no município de Guajará/AM, o que lhe confere engajamento ético, humano e crítico. Assim, ao mobilizar aportes da Linguística Aplicada, da Análise Dialógica do Discurso e da Pesquisa Crítica de Colaboração, o estudo busca refletir sobre as políticas de formação continuada ofertadas pela SEDUC/AM, demonstrando as potências e/ou limitações destas ações diante das realidades escolares ribeirinhas.

Ademais, para a condução deste estudo, organizo esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo dedica-se à discussão teórica. Inicialmente, apresento reflexões sobre a centralidade das linguagens na formação humana e as transformações provocadas pelas tecnologias digitais, sobretudo na emergência dos novos letramentos que atravessam o cotidiano escolar. Destaco, também, a importância da formação docente para usos críticos e conscientes das tecnologias, destacando os desafios e as possibilidades existentes, especialmente em contextos interiorizados como o da Amazônia. Nesse horizonte, a formação humana e democrática perpassa como fio condutor, valorizando os princípios de uma educação dialógica e emancipatória, na perspectiva freireana, e refletindo sobre os atravessamentos das TD na docência mediada por tecnologias.

Ainda nesse percurso teórico, discuto sobre o papel da formação continuada como espaço de (des)aprendizagem, a docência no interior amazônico sob a lente do sofrimento ético político, as contribuições da pedagogia dos multiletramentos, os deslocamentos necessários da disciplinaridade para abordagens trans e indisciplinares, e sobre como as configurações digitais,

¹⁷ Adevânia da Silva Gomes, defendeu sua dissertação pelo PPEHL/Ufac em 2022 intitulada: Educação do campo: o ensinar e o aprender no ensino fundamental II, presencial, mediado por tecnologia. Orientadora Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11862096

como o *web* currículo, afetam diretamente as práticas pedagógicas. A partir desses referenciais, compreendo o sujeito docente inserido em um processo contínuo de formação, tensionando as limitações impostas por modelos prescritivos e engessados.

No segundo capítulo, adoto como perspectiva teórico-metodológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), reconhecendo o papel da pesquisa como prática situada, coletiva e dialógica. Por conseguinte, justifico a escolha dos instrumentos utilizados, contextualizo o território *locus* de pesquisa, reconhecendo suas especificidades sociais, culturais e educativas, e situo os participantes enquanto sujeitos históricos. Sendo assim, a proposta teórico-metodológica articula-se, também, com a Análise Dialógica do Discurso (ADD), para orientar minha interpretação sobre as produções colaborativas selecionadas, orientando-me nas análises e no âmbito das interpretações realizadas.

O terceiro capítulo é destinado à análise e discussão das produções colaborativas de enunciados. A partir da escuta dos professores presenciais que atuam no interior da Amazônia, com foco na comunidade Carneiros, interpreto os atravessamentos da formação docente e o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica cotidiana. Desse modo, busco compreender como esses profissionais percebem sua atuação diante do modelo de mediação tecnológica, quais os sentidos atribuídos à formação continuada promovida pela SEDUC/AM, e de que modo o PEMPMT articula ou limita as ações pedagógicas nos territórios interiorizados.

O referido capítulo problematiza também a atuação dos docentes enquanto mediadores, suas percepções sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais e as estratégias adotadas para enfrentar os desafios da sala de aula mediada. Além disso, examino como tais condições de trabalho e de formação produzem e intensificam o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001), manifestado nas inseguranças, nas tensões e nos limites narrados pelas professoras em seus enunciados concretos. Com base na análise dialógica, procuro evidenciar as contradições, tensionamentos e resistências presentes no discurso docente, destacando caminhos para práticas educativas mais críticas, inclusivas e transformadoras.

Para a análise e interpretação das produções colaborativas de enunciados, utilizo a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nos conceitos do Círculo bakhtiniano, o qual permite compreender como diferentes vozes e ideologias são expressas e negociadas em contextos educacionais. Nas subseções desse capítulo temos as duas perguntas de pesquisa deste trabalho: Como os professores avaliam a sua atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do PEMPMT? e Como o sofrimento ético-político se manifesta e atravessa as ações e os enunciados concretos dos docentes do PEMPMT na comunidade Carneiros?

No capítulo subsequente, intitulado: Das inquietações para as contribuições dos participantes, avanço na sistematização das ideias que ganham força das sessões reflexivas e busco demonstrar como os enunciados das professoras situam caminhos para repensar práticas, políticas e possibilidades no contexto amazônico. Por fim, na última seção, apresento as Considerações (quase) finais.

2. ENTRE FORMAÇÕES E CONEXÕES: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A DOCÊNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Este capítulo tem como objetivo abordar o papel das tecnologias digitais na formação docente, ao destacar os desafios e as possibilidades daí advindas. Inicialmente, aborda-se a importância das linguagens e o impacto das tecnologias digitais no contexto educacional, com ênfase nos letramentos. Para isso, discute-se como a formação humana e democrática pode ser potencializada pelo uso dessas tecnologias na educação e em outras esferas da sociedade. Em seguida, desenvolve-se reflexões sobre os diferentes usos das tecnologias digitais na formação docente e seus respectivos entraves e perspectivas.

Subsequentemente, apresenta-se um panorama que propõe deslocamentos da disciplinaridade para a Trans-INdisciplinaridade na formação docente, ao considerar a complexidade dos saberes e a fluidez entre áreas do conhecimento. Discute-se, também, a formação continuada como espaço de desaprendizagem (Fabrício, 2006), no qual a Jornada Pedagógica pode favorecer momentos de entendimento, debate e ressignificação das práticas. Examina-se, ainda, a relação entre formação docente e *web* currículo, à luz da pedagogia dos multiletramentos e dos novos letramentos que atravessam o cotidiano escolar. Desse modo, esta investigação busca refletir sobre como o letramento digital desponta como necessidade imediata, pois o futuro já se faz presente nas escolas, além de apontamentos com relação a constituição do sujeito digital do “lautor” e “produsuário”, cujas práticas reconhecem novos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

2.1 Linguagens e tecnologias com vistas para os letramentos

Para discutir as relações entre linguagens e tecnologias, é preciso compreender alguns conceitos-chave e reconhecer sua importância na/para vida em sociedade. Como destaca Bakhtin (2016, p. 11), a linguagem é “[...] uma ferramenta fundamental para os seres humanos, utilizada em variados contextos e situações, desde os mais informais até os mais formais”. Sua presença permeia todos os âmbitos da vida social, logo, possibilita a troca de informações, influencia a construção de identidades e contorna e atravessa as experiências por meio da interação entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, a linguagem se configura essencialmente como um fenômeno social, carregado de interações entre falantes, contexto e cultura presentes nos diversos processos humanos. Nesse sentido, Carvalho (2020) enfatiza que as transformações na vida humana são,

em grande parte, resultantes da participação na vida coletiva, que é mediada pela linguagem. Essa mediação linguística é fundamental para a construção de conhecimentos e valores, pois permite a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social, além de permitir que os sujeitos atribuam sentido às experiências e estabeleçam vínculos com o mundo que os cerca.

Desse modo, a abordagem dialógica proposta por Bakhtin (2010) amplia essa compreensão ao discorrer que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço de constante interação, no qual “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar [...]” (Bakhtin, 2010, p. 348). O diálogo é, então, por natureza, inconclusivo, pois depende da participação ativa dos sujeitos envolvidos “com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo [...]” (Bakhtin, 2010, p. 348). A linguagem, assim, torna-se veículo para a expressão de emoções, a construção de relacionamentos interpessoais, o compartilhamento de experiências, a construção de narrativas, de (res)significados, e de pontos de vista sobre a compreensão do mundo e do outro.

Nessa perspectiva, pensar a linguagem como prática social e interacional conduz à necessidade de compreender também os letramentos como manifestações concretas dessa dialogicidade. Desse modo, ao refletir sobre os letramentos, compreendemos que a relação com a linguagem é um fenômeno social e multifacetado, que vai além do domínio técnico da leitura e da escrita, pois passa a ser entendida como alguma ação em que os sujeitos realizam em contextos específicos, em articulação com suas necessidades, dinâmicas sociais (Soares, 2003) e por novos (outros) valores perante nossas práticas de linguagem (Knobel; Lankshear, 2007).

Para Magda Soares (2003), o termo letramento surgiu na década de 1980 como uma condição à sobrevivência e à conquista da cidadania, especialmente diante das intensas transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas. Essa concepção desloca o foco da codificação e decodificação textual para uma abordagem que valoriza as práticas sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma, o letramento não se restringe ao uso de textos impressos, envolve múltiplas ferramentas e formas de comunicação (digitais e físicas) articuladas aos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Na mesma direção, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam que:

[...] as capacidades a serem trabalhadas em processos de letramento devem envolver não apenas o conhecimento de convenções formais por meio de uma variedade de modos, mas também a comunicação eficiente em diversos ambientes e usos de ferramentas de design de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 22).

Quando se reconhece a diversidade de formas pelas quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita no cotidiano, situando essas práticas em seus contextos sociais, torna-se evidente a existência de múltiplos letramentos (Street, 2014; Rojo, 2009), por exemplo: letramento digital, letramento racial, letramento acadêmico, letramento crítico e assim por diante. Essa multiplicidade reflete a heterogeneidade das experiências, dos modos de interação e das linguagens presentes na vida em sociedade.

Nesse panorama, os letramentos, ao se expandirem para diversificadas formas de comunicação contemporâneas, tornam-se fundamentais para a participação ativa dos indivíduos em contextos socioculturais diversos, já que as novas tecnologias são vistas como as principais responsáveis por muitos letramentos (Kleiman; Sito, 2016). Dessa forma, é importante que os sujeitos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam interagir criticamente com diferentes discursos, linguagens e mídias (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). De modo semelhante, Rojo e Moura (2012) reforçam essa perspectiva ao defender um trabalho pedagógico que parta das referências culturais dos alunos, sejam elas populares, locais ou midiáticas, com enfoque crítico, pluralista e democrático, para a ampliação do repertório cultural que nos permita “navegar por letramentos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 22).

Sob essa ótica, a presença das TD na prática pedagógica dos professores mostra-se relevante por poder potencializar os processos de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação de sujeitos (docentes e discentes) capazes de atuar criticamente na complexa sociedade contemporânea, marcada por múltiplas práticas de letramentos. No contexto do PEMPMT, essa presença assume um papel ainda mais relevante, uma vez que o professor presencial é desafiado a articular as relações entre os conteúdos transmitidos por meio da mediação tecnológica e os diversos repertórios disciplinares, cognitivos e socioculturais dos estudantes.

Sob essa ótica, a presença das TD na prática pedagógica dos professores pode possibilitar o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem e favorecer a formação de sujeitos (docentes e discentes) mais críticos e participativos diante da complexidade da sociedade contemporânea, marcada por múltiplas práticas de letramentos. No contexto do PEMPMT, essa presença se torna um desafio ainda maior, pois o professor presencial é impulsionado a articular as práticas de linguagem e os múltiplos letramentos às especificidades culturais, geográficas e humanas das comunidades em que atua. É nesse entrelaçamento entre teoria e vivência que esta pesquisa busca situar-se, ao procurar compreender de que modo as práticas de letramento mediadas pelas TD atravessam a formação docente e influenciam os modos de ensinar e aprender no contexto amazônico.

Frente a essas transformações, os estudos sobre letramentos podem constituir um apoio importante à prática docente, ao oferecerem subsídios teóricos e práticos que possibilitam aos professores compreender e lidar com as novas formas de uso da linguagem, especialmente no contexto das TD. Estas, ao retirarem a centralidade dos documentos e livros impressos, impulsionaram o surgimento e a constante renovação de gêneros discursivos¹⁸, além de favorecerem novas formas de “aproximação, consumo e produção de textos” (Kleiman; Sito, 2016, p. 170). Essas mudanças também ampliaram os espaços de interação e comunicação a distância, o que requer dos educadores uma postura atenta às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

No contexto do PEMPMT, o professor presencial precisa articular os conteúdos ministrados através das transmissões das aulas aos repertórios disciplinares, cognitivos e socioculturais dos estudantes. Essa configuração significa repensar o papel docente frente aos desafios contemporâneos da educação, em especial no que se refere à mediação pedagógica em ambientes híbridos e tecnologicamente mediados. Como afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a transformação efetiva das práticas educacionais demanda uma mudança profunda na própria concepção de docência:

Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que de “novos professores”, que sejam *designer* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitaram o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado [...] (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 27).

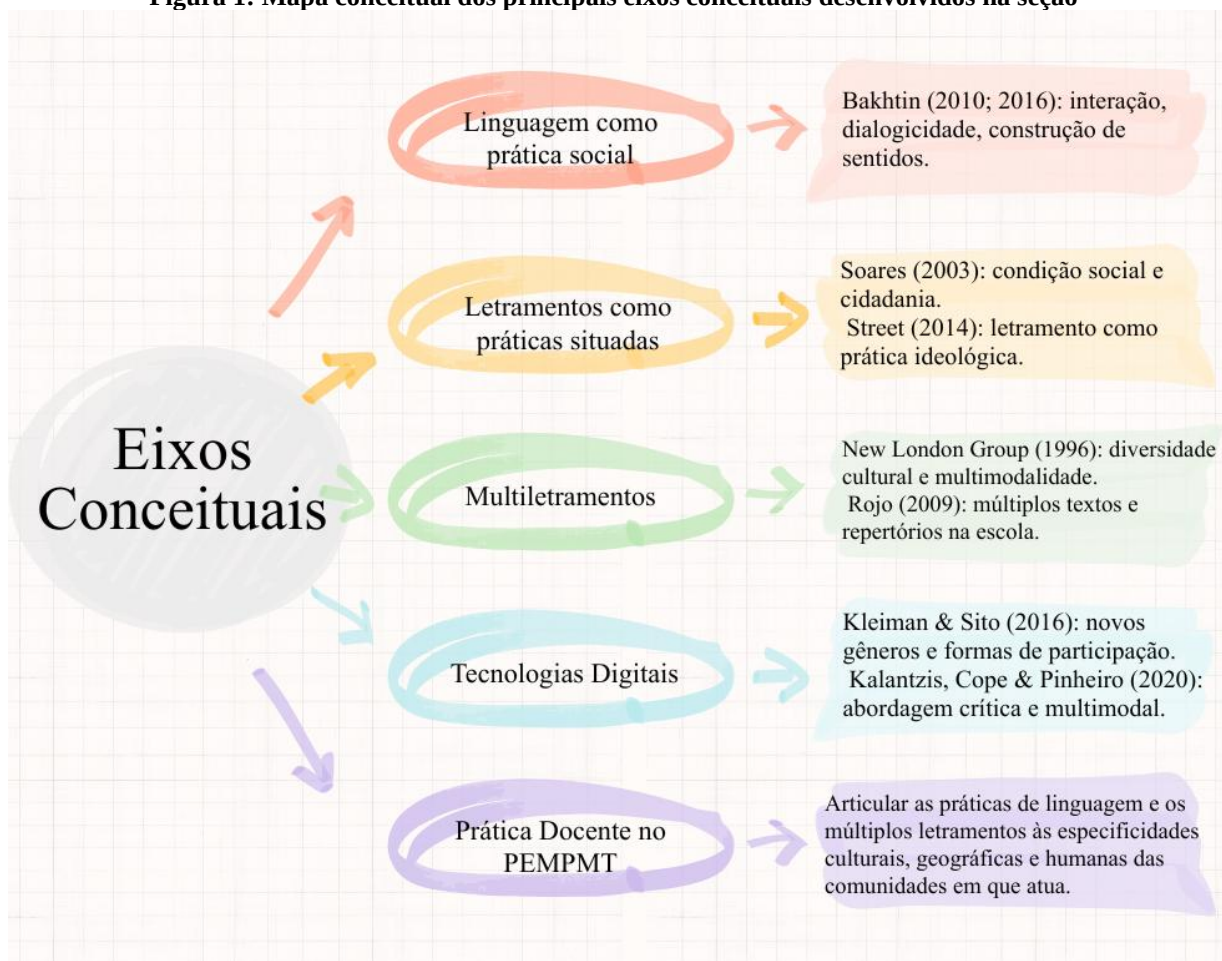
Dessa forma, a formação continuada com foco nos “novos professores” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 27) requer a superação da dimensão técnica e instrumental quando se trata das TD, a fim de contemplar o desenvolvimento de competências associadas à leitura crítica de textos multimodais e à autoria em ambientes digitais. Ademais, a construção do perfil desse discente aprendiz pressupõe um docente que consiga trabalhar a partir de propostas pedagógicas sintonizadas com os desafios atuais “imersos em uma cultura profissional de suporte e compartilhamento mútuos”, que saiba “gerenciar ambientes de aprendizagem multifacetados” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 28) com estratégias de ensino que favoreçam a autonomia e o engajamento dos discentes. Assim, mais do que utilizar as TD, o

¹⁸ Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 280).

professor é desafiado a recriar, em diálogo com sua realidade, modos mais significativos e transformadores de ensinar e aprender.

Com a intenção de sintetizar os principais conceitos apresentados nesta seção, a imagem a seguir organiza visualmente os eixos discutidos e auxilia na compreensão das relações estabelecidas entre formação docente, TD e práticas pedagógicas contemporâneas:

Figura 1: Mapa conceitual dos principais eixos conceituais desenvolvidos na seção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nessas discussões, a próxima seção trata da importância de uma formação que promova o desenvolvimento humano e democrático para os usos das TD. Assim, a proposta é refletir sobre como a dimensão ética e crítica da formação docente pode potencializar práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras, dentro e fora da escola, considerando as múltiplas realidades que atravessam o cotidiano educativo.

2.1.2 Formação humana e democrática para os usos das tecnologias digitais na (e para além da) educação

No contexto contemporâneo, a inclusão das tecnologias digitais na educação não deve ser tratada como um mero aprimoramento técnico, mas sim como uma oportunidade para repensar e fortalecer a formação humana e democrática. Paulo Freire (1996) nos apresenta uma visão importante para entender essa prerrogativa ao afirmar que a educação é, essencialmente, um processo genuinamente formativo:

“é substantivamente formar” e, como tal, não pode ter uma concepção bancária em que a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] e nem que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão (Freire, 1996, p. 33, grifo do original).

Na concepção bancária da educação, os educandos são vistos como receptores para o depósito de informações e valores, visão esta que, embora considerada ultrapassada, ainda se manifesta em práticas pedagógicas contemporâneas, perpetuando, em muitos contextos, a cultura do silêncio e da domesticação (Lima, 2022). Em contraste, Freire (1996) propõe uma visão de educação como um processo dinâmico e formativo, que supera a transmissão de saberes. Para ele, a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, e possui como premissa a investigação, o diálogo, se fundamenta na criatividade, na autonomia, no estímulo a reflexão e a ação dos homens sobre a realidade na busca da transformação (Freire, 1996).

Essa concepção freireana pode ser entendida como um pressuposto essencial para os processos formativos, na medida em que reconhece o educador como mediador e sujeito histórico em constante desaprendizagem (Fabrício, 2006). No contexto atual, em que as TD vêm se tornando cada vez mais presentes no fazer pedagógico, tais princípios adquirirão ainda maior relevância. Desse modo, a formação docente orientada para o uso crítico e contextualizado das TD tende a se fortalecer quando alicerçada nesses valores, possibilitando que o educador possa articular diferentes áreas do conhecimento, promover práticas potencialmente significativas e democráticas, além de contribuir para o desenvolvimento de discentes críticos, autônomos e socialmente responsáveis, perspectiva que também dialoga com os objetivos PEMPMT.

Silvia Dell’Acqua (2014) alude que a relação entre educação e democracia é indissociável, comparando-as a dois lados da mesma moeda. Sugere não ser possível construir uma sociedade democrática sem proporcionar uma educação de qualidade aos cidadãos. Essa qualidade, segundo a autora, necessita ser socialmente referenciada, ou seja, alinhada às necessidades/realidades da sociedade com oportunidades iguais de participação. Stocchertti

(2014) reforça essa perspectiva ao argumentar que a educação é um bem público essencial para a gestão participativa das mudanças. Como ressalta Libâneo (2021), quando aborda a visão da educação do ponto de vista progressista:

[...] a visão progressista, [...] está voltada para a emancipação humana, visa o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural (Libâneo, 2021, p. 104).

A educação contribui para o desenvolvimento pessoal, para a formação de uma cidadania ativa, capaz de influenciar positivamente o processo democrático, ao estimular o senso crítico, desenvolver valores sociais, morais, coletivos e incentivar a participação criativa em diferentes esferas da vida social, profissional e cultural.

A formação humana, conforme mencionado anteriormente, é uma dimensão essencial da educação, que deve ser entendido como um processo contínuo. Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) apresentam uma compreensão da educação como processo de formação humana ao contemplar que a:

Educação é processo que perdura a vida toda, portanto, não está restrita à educação formal, aos anos escolares; Refere-se à formação integral do ser humano, não está restrita à transmissão de conhecimentos, ou capacitação, ou instrução, mas implica em formação do humano em suas múltiplas dimensões [...] (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p. 12).

Conforme citado, os autores Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) apresentam uma abordagem ampla da educação como um processo de formação humana. Os autores ressaltam aspectos importantes para compreender seu papel e alcance, argumentam que a educação se configura como um processo contínuo ao longo da vida, que chega a ultrapassar a esfera da educação formal e escolar. Além disso, pode ser vista como um meio de promover a formação integral do ser humano, vai além da construção de conhecimentos, envolve o desenvolvimento das múltiplas dimensões do indivíduo, como aspectos emocionais e éticos.

A educação, portanto, é propositiva ao se referir a ter objetivos e intenções, pois envolve uma escolha consciente sobre o que se pretende formar. Ela está ligada à cultura e, embora inclua a aquisição de conhecimentos técnicos necessários para a vida, sua essência ultrapassa o pragmatismo, e abrange a formação de valores e de habilidades que promovem o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse contexto de formação humana e democrática, a compreensão das TD excede a perspectiva de produtos técnicos, ao considerar também seus processos de utilização e transformação. Segundo Lima (2016), é relevante reconhecer:

[...] as tecnologias não apenas como produtos criados ou construídos, mas também como processos de utilização e construção, metodologias e conhecimentos para realizar ações no contexto sócio-histórico-cultural dos indivíduos, numa acepção de que se deveria buscar a sua utilização para a práxis, ou seja, para a transformação social, crítica e política dos indivíduos, relacionada e consubstanciada com as teorias que as subjazem (Lima, 2016, p. 30).

O entendimento das TD como ferramentas que ultrapassam o acesso ao conhecimento e a informação é essencial, pois elas também podem ser utilizadas para a transformação social. Quando incluídas à educação de forma crítica e contextualizada, essas tecnologias têm o potencial de favorecer práticas pedagógicas interativas e reflexivas, capazes de estimular a autonomia, o diálogo e a participação ativa de alunos e professores na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Contudo, as práticas educativas, ao sistematizar e difundir determinadas narrativas e discursos, potencializam ou inibem formas específicas de poder ou organização social (Foucault, 1999). Assim, a educação é capaz tanto de reproduzir lógicas de opressão, quanto promover uma transformação crítica, e refletir as complexas relações entre a tecnologia e os atores sociais presentes os processos educativos.

Paulo Freire (1979) interpreta a educação como elemento da formação humana, um caminho para emancipação:

O caminho da emancipação humana está no resgate da humanização nos contextos sociais, em comunidades reais, nos sujeitos, construindo uma ação pedagógica [...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1979, p. 34).

A citação de Freire (1979) reforça o forte papel da educação na formação da consciência crítica e na luta pela emancipação humana. O autor argumenta a necessidade de construir ações pedagógicas que leve a opressão e suas possíveis causas a serem objetos de reflexão. Essa perspectiva dialoga com a análise de Foucault (1999) ao ressaltar como as práticas educativas podem tanto reforçar estruturas de poder existentes quanto fomentar mudanças sociais significativas.

No âmbito dessa busca por emancipação da sociedade e de formação humana, Frigotto (2005) destaca que conhecimentos científicos-culturais e a prática de trabalho docente podem estar intrinsecamente conectados e, assim,

[...] busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (Frigotto, 2005, p. 35).

Dessa maneira, o autor propõe romper com a dualidade entre educação básica e técnica, para assim enfatizar o resgate ao princípio da formação humana em sua totalidade. Essa abordagem objetiva um ensino que une ciência e cultura, humanismo e tecnologia, busca promover o desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse contexto, Frigotto (2005) defende o objetivo profissionalizante para não ser visto como um fim em si mesmo ou pautado exclusivamente pelos interesses do mercado. Ao invés disso, tal instância precisa ser compreendida como mais uma possibilidade para que os estudantes construam seus projetos de vida, e, assim, a educação se torne um instrumento poderoso para a transformação pessoal e social, além de permitir aos alunos a desenvolverem aprendizagens nos diversos campos do conhecimento, como também a consciência humanista, preparando-os para atuar de maneira significativa na sociedade.

Sob esse viés, é importante destacar que as TD, quando utilizadas de maneira crítica e planejada e como um dos inúmeros instrumentos de ensino-aprendizagem, podem favorecer a formação integral do ser humano, na medida em que articulam diferentes dimensões do saber e valorizam a diversidade cultural, aspecto que remete à discussão sobre o multiculturalismo. Por conseguinte, conforme Candau (2016), a educação multicultural é uma proposta pedagógica que, propõe um currículo que inclua e respeite diferentes formas de saberes e de vivências, ao promover o diálogo entre culturas.

Nesse sentido, as perspectivas multiculturais na educação transcendem a inclusão de conteúdos sobre diferentes culturas no currículo escolar. Trata-se de fomentar uma transformação pedagógica que envolve o respeito pelas diferentes formas de ser e estar no mundo e a criação de um ambiente escolar em que os estudantes possam ver suas identidades culturais refletidas e respeitadas. Isso significa combater preconceitos, discriminações e

estereótipos que limitam as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social de determinados grupos sociais.

Candau (2008) argumenta, também, que uma das características fundamentais das questões multiculturais é o fato de estarem atravessadas pelo meio acadêmico e pelo social. Nas palavras da autora,

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (Candau, 2008, p. 49).

Essa abordagem multicultural permite aos estudantes compreenderem suas próprias identidades, desenvolverem empatia e compreensão pelas histórias e realidades de outros povos, especialmente frente a essas conexões globalizadas, nas quais as trocas culturais são intensificadas e os conflitos decorrentes de diferenças culturais emergem com intensos ataques de ódio. Desse modo, ao incluir o multiculturalismo no processo educativo, abre-se caminho para uma educação propositiva, no intuito de preparar profissionais e contribuir para a formação de cidadãos que consigam lidar com a complexidade/diversidade do mundo atual e assim posicionar-se ideológica e criticamente.

O multiculturalismo, assim, entra em diálogo intenso com as ideias de Frigotto (2005), ao ampliar a noção de formação integral e expandir as relações entre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, já que se considera a dimensão da diversidade cultural como parte indispensável do processo de formação humana e busca-se preparar os indivíduos para a convivência ética e justa em nossa sociedade (super) diversa.

Dessa maneira, as TD, quando empregadas com intencionalidade e alinhadas às teorias educacionais críticas, contribuem para uma formação para além da educação, pois direcionam-se para preparar os indivíduos a ações transformadoras, à participação cidadã consciente, com a valorização de aspectos humanísticos, como o pensamento crítico e a ética. Favorece ainda a utilização das tecnologias de forma competente, responsável e reflexiva.

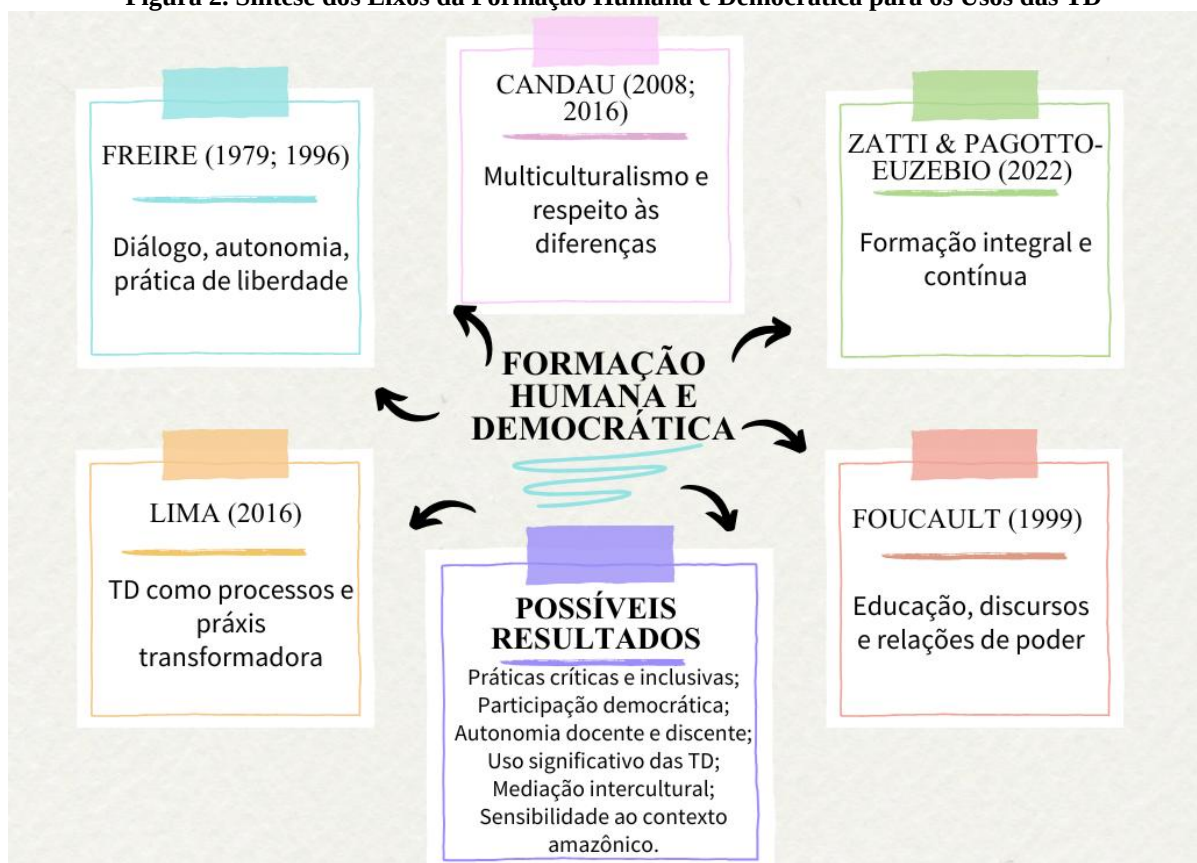
No contexto da formação do professor presencial do PEMPMT, as TD configuram-se como ferramentas potencialmente relevantes para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e para favorecer a construção de práticas pedagógicas que venham a assumir um caráter crítico e emancipador. Essa potencialidade tende a se concretizar à medida que as TD sejam incluídas de modo contextualizado e intencional, desde que os educadores possam elaborar propostas que estimulem a problematização da realidade, o exercício do diálogo, a autonomia intelectual e a participação ativa dos estudantes em seus percursos formativos.

Quando utilizadas como meios para investigação, criação colaborativa e mediação intercultural, as TD podem contribuir significativamente para uma prática pedagógica que vá além da transmissão de conteúdos e ajude a promover uma leitura crítica do mundo.

Conectado a isso, uma abordagem democrática é essencial para a inclusão e participação equitativa no ambiente digital, uma vez que significa promover a igualdade de acesso às tecnologias, incentivar a participação ativa na criação de políticas tecnológicas e instigar a todos os cidadãos a contribuírem e beneficiar-se das inovações digitais, especialmente docentes e discente.

Entretanto, ao relacionar esses princípios ao PEMPMT, é preciso reconhecer que essa articulação entre tecnologia, formação crítica e equidade digital se apresenta como um grande desafio. As condições materiais, a formação docente e as limitações estruturais e de conexões das escolas do interior amazônico restringem a efetivação de uma prática verdadeiramente democrática e inclusiva. Assim, embora o programa represente um avanço no acesso à educação, seu potencial emancipador depende do modo como as TD são compreendidas, planejadas e mobilizadas pelos sujeitos envolvidos. Para sintetizar visualmente esses elementos e suas articulações, a figura a seguir organiza os principais eixos discutidos.

Figura 2. Síntese dos Eixos da Formação Humana e Democrática para os Usos das TD



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante dessas reflexões, a subseção seguinte amplia o debate ao discutir as potencialidades das TD na formação de professores, atentando para seus desafios e para as perspectivas que se abrem nesse contexto.

2.1.3 Os usos das tecnologias digitais para a formação docente: entraves e perspectivas

A evolução das TD amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento (Silva; Lima, 2020; Rojo, 2017; 2019; Prensky, 2020), traz desafios às práticas pedagógicas tradicionais e demanda dos educadores o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender. Somado a isso, é importante que a formação docente acompanhe as mudanças apresentadas pela digitalidade na educação. Para além da instrumentalização, a inclusão das TD nas escolas objetiva promover práticas pedagógicas voltadas para a valorização do diálogo e da construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a formação de professores necessita ser orientada por uma pedagogia que respeite as subjetividades e as diferentes realidades dos educandos (Freire, 1996), para assim, ampliar os horizontes de possibilidades de ensino. Como destaca Freire (2000), o processo educativo deve ser dialógico e mediado pela interação entre educadores e educandos, com base no mundo que ambos compartilham:

[...] que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 2000, p. 69).

Ao contrário da educação bancária, criticada por Freire (1968), que se baseia na transferência de conhecimentos do professor para o aluno, a educação problematizadora (Freire, 1987) por sua vez, propõe uma abordagem em que o educador e o educando constroem juntos o conhecimento, mediatizados pelo mundo e pelas realidades que vivenciam. Dessa forma, a relação entre as partes é dialógica (Freire, 1996), na qual o questionamento e a reflexão crítica são incentivados.

Com o uso das TD, essa abordagem problematizadora ganha novas ferramentas para promover o diálogo e a interação. Assim, as tecnologias podem facilitar a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os estudantes são convidados a participar ativamente na construção de saberes, a partir de suas próprias experiências e interpretações. Por essa razão, “[...] o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. [...] Ambos, assim, se tornam

sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (Freire, 1987, p. 68). O papel do professor, então, passa a ser o de um mediador, que orienta o processo de descoberta e reflexão, em busca de favorecer uma educação crítica, criativa e emancipatória.

Essa perspectiva reforça a relevância da formação docente na educação ao enfatizar a importância de preparar professores para que, além de utilizar com segurança as tecnologias, compreendam o potencial transformador dessas ferramentas na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas, sobretudo em seus planos de aula/sequências didáticas. Nesse contexto, Francisco *et al* (2019), sugere que o professor:

Necessita pensar suas práticas metodológicas de forma que inclua as TDIC no seu planejamento de aula. Em contrapartida, ainda necessita de uma formação e uma formação continuada que contribuam com esse processo de aprendizagem, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, e colaborem para a inserção de fato das TDIC no âmbito educacional, estendendo ao cotidiano dos sujeitos (Francisco *et al.*, 2019, p. 89).

No entanto, como situam os autores, essa transformação não ocorre de forma automática. Há a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, que ainda carecem de uma preparação específica e contextualizada para o uso eficiente dessas tecnologias. Nesse processo formativo, no qual as TD são uma realidade desafiadora para todos os cidadãos, é indispensável “[...] repensar os modos de comunicar, de ensinar e de aprender, a fim de alinhar as formações com a nova realidade [...]” (Alcântara; Sampaio, 2018, p. 107), e assim, capacitar os docentes no uso técnico das ferramentas digitais e promover uma compreensão crítica do impacto das TD na aprendizagem dos alunos.

A partir da concepção de Alcântara e Sampaio (2018, p. 118), “viver na sociedade atual impõe a necessidade de perceber os aparatos tecnológicos como aliados no desenvolvimento de atividades cotidianas e, nomeadamente, nos ambientes escolares”. Nesse contexto, as TD deixam de ser apenas uma metodologia diferenciada aplicada ocasionalmente em sala de aula e passam a ocupar uma posição relevante no processo educativo. Por outro lado, como Santos e Santos (2024, p. 10) observam, “[...] a maioria das tecnologias digitais não são desenvolvidas originalmente para fins pedagógicos”, o que exige dos docentes uma abordagem crítico-reflexiva para sua inserção no contexto da sala de aula. Esse processo demanda estudos e adaptações no planejamento pedagógico, de modo a transformar as tecnologias em ferramentas que favoreçam a criação de ambientes de aprendizagem motivadores e criativos, capazes de engajar os estudantes e ampliar suas oportunidades de construção do conhecimento.

A título de exemplo do que estamos discutindo, existem inúmeras ferramentas digitais que contribuem para o ensino-aprendizagem, tais como Rede Social (Farias; Viana; Lima, 2023), *Google Forms* (Farias; Viana; Lima, 2023), *WhatsApp* (Farias; Viana; Lima, 2023), *Google Meet* (Cordero; Lozada, 2024), *Wordwall* e *Kahoot* (Hersing; Mello; Barbosa, 2024), *Metaversos*¹⁹ (Ribeiro, Meliande e Santos, 2024), Protótipos de Ensino (Rojo, 2017) e Inteligência Artificial – IA (Gomes; Ghiglieno; Ferreira, 2024), que podem ser utilizadas durante as formações docentes e potencializam o ensino-aprendizagem no ambiente educacional.

Assim, reconhecer as TD como aliadas no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para possibilitar ambientes escolares que dialoguem com a realidade dos estudantes em prol de uma educação participativa e sintonizada com os desafios da “sociedade em rede” (Castells, 2009). Por isso, a inclusão de ferramentas digitais nas práticas pedagógicas pode proporcionar a ampliação do repertório metodológico dos professores e o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da criatividade de professores e alunos.

Nesse contexto, as poucas articulações entre formação docente e TD solicitam mudanças urgentes e necessárias para o cenário educacional presente. De acordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 32) “é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade”. Essa ideia sugere uma perspectiva de alinhamento/articulação com a realidade vivenciada por professores, alunos e comunidade escolar, inserida nos mais diversificados contextos, desde escolas ribeirinhas do interior da Amazônia até aquelas localizadas em grandes metrópoles, como sugere Uchôa (2019):

Nesse processo dinâmico, saber utilizar as TICs com proveito na formação educacional é uma necessidade que se impõe. Não importa a localização geográfica, seja nos grandes centros urbanos ou nas mais longínquas comunidades ribeirinhas, como é o caso da maioria das comunidades da Amazônia, pensar no global sugere a incorporação do local (Uchôa, 2019, p. 64).

É importante compreender as dinâmicas, as mudanças e as relações estabelecidas nas condições e no cotidiano escolar para que a formação dos professores possa se traduzir em práticas pedagógicas efetivas capazes de atender a realidade em que está situada. Outro ponto a destacar é que ao mesmo tempo em que as TD se encontram articuladas com as nossas vidas

¹⁹ Ambiente virtual imersivo construído por meio de diversas tecnologias, como Realidade Virtual, Realidade Aumentada e hologramas (FGI, 2024).

por meio dos *smartphones*, questões como o uso dos celulares em sala de aula estabeleceu controvérsias ao ponto de o MEC criar, no final de janeiro de 2025, dois guias (um para redes e outro para escolas) sobre o uso de celulares na escola. Sempre fica uma questão mal resolvida sobre as TD, ora atua como importante, ora como vilã na educação.

De todo modo, apenas a inclusão de TD no ambiente escolar, por si só, não promove uma transformação significativa no processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2015). Por outro lado, e, a nosso ver, para haver impacto real na utilização de novas ferramentas tecnológicas, é necessário que os educadores sejam preparados para incluí-las de forma contextualizada, após repensar suas metodologias pedagógicas, e não “[...] apenas para reproduzir a imagem de um professor moderno com aparatos tecnológicos” (Nascimento; Azevedo, 2020, p. 52). Nesse sentido, a formação docente possui a intenção de proporcionar o domínio técnico dessas ferramentas, assim como a compreensão de como elas podem ser utilizadas para encorajar a autonomia dos alunos e estimular a colaboração no processo de aprendizagem.

Em contrapartida, um dos principais entraves identificados para o uso eficiente das TD é a falta de políticas públicas que sustentem a formação docente e a infraestrutura tecnológica necessária nas escolas. Jussara Costa (2020, p. 61) reflete que “não existem no Brasil, políticas públicas de Estado, voltadas à adequada formação de docentes, na medida em que as inovações se dão no âmbito internacional”. Essa ausência de diretrizes se traduz em limitações na aplicabilidade das ferramentas digitais, e na criação de um ambiente desfavorável para a inovação educacional. Conforme sugere Pimenta (1999), essa situação ressalta a necessidade de políticas públicas de formação e valorização docente que favoreçam uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e visem o desenvolvimento de uma identidade profissional que considere as realidades locais e demandas sociais.

Além disso, a resistência de alguns educadores, que ainda enxergam as TD como um fardo ou como uma ameaça ao ensino tradicional, constitui uma barreira a ser ultrapassada. Os autores Farias, Barros e Rodrigues (2024, p. 117) endossam esse pensamento e afirmam que “[...] ainda há a reprodução de uma formação tradicional que não se prepara para lidar com os processos de mudança, ao mesmo tempo que não ensina esse sujeito a transformar informação em conhecimento”. Esse conceito esteve ligado por muito tempo à visão ultrapassada do professor como detentor do saber, no entanto, é necessário quebrar esses paradigmas, para que os educadores se tornem mediadores no processo de aprendizagem.

Ademais, outro desafio relacionado à formação continuada sob a ótica das tecnologias digitais diz respeito à disponibilidade de tempo dos professores. Como ressaltam Elias, Zoppo e Gilz (2020, p. 127) “o uso das TD na educação pressupõe formação, pressupõe diálogo,

pressupõe estudos e pressupõe tempo”. Estes aspectos são essenciais no processo de formação de professores, no entanto a ausência de qualquer um desses elementos, em conjunto com fatores como a sobrecarga de trabalho ou a falta de infraestrutura adequada, muitas vezes limita a capacidade dos educadores de participações contínuas e efetivas em capacitações/formações continuadas. Juliana Pereira (2021) acrescenta:

Percebe-se que as tecnologias digitais podem auxiliar muito na prática docente, possibilitando novas formas de aprendizagem ao professor e ao aluno, construindo espaços de inteligência pessoal e coletiva, mas para isso, o professor deve estar disposto a formar-se continuamente (Pereira, 2021, p. 298).

Nesse cenário de transformações pedagógicas impulsionadas pelas TD, o conceito de auto-heteroecoformação, proposto inicialmente por Pineau (1988), e discutido por Freire e Leffa (2013), contribui para ampliar a compreensão sobre formação docente. Conforme os autores, os movimentos de personalização, socialização e ecologização estruturam a teoria tripolar da formação, em que a autoformação diz respeito à responsabilidade do sujeito por seu próprio desenvolvimento; a heteroformação se concretiza nas interações e aprendizagens que emergem das relações entre educadores, discentes e comunidade; e a ecoformação abrange a influência do ambiente (físico, cultural e tecnológico) sobre o processo formativo (Pineau, 1988, *apud* Freire, 2009, p. 18). A figura seguinte busca traduzir graficamente essa concepção, destacando a interdependência entre os três movimentos.

Figura 3. Teoria tripolar da formação sobre o processo formativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Pineau, 1988, *apud* Freire, 2009, p. 18.

Sob essa ótica, a formação docente também envolve um movimento contínuo de reflexão crítica e reconstrução identitária, em diálogo com o outro e com o meio. As TD, portanto, podem ser compreendidas como parte desse ambiente ecoformador, ao mesmo tempo desafiador e potencializador, que instiga o professor a ressignificar suas práticas, a exercer sua autonomia intelectual diante das mudanças da sociedade em rede.

Outro fator limitante é a desigualdade no acesso às tecnologias, que amplia as disparidades já existentes nas instituições de ensino. Conforme Ribeiro, Meliande e Santos (2024):

No Brasil, a educação pública tem sido negligenciada nas últimas cinco décadas [...]. No entanto, é importante ressaltar que até mesmo as escolas privadas apresentam limitações em termos de infraestrutura e formação docente. Além disso, enfrentam desafios de gestão do tempo dos alunos e uma série de barreiras técnicas que dificultam o acesso universal, como a falta de equipamentos (computadores, smartphones, entre outros) e acesso à internet de qualidade (Ribeiro; Meliande; Santos, 2024, p. 253).

As considerações dos autores acima confirmam a problemática enfrentada por escolas públicas e particulares de todo o Brasil em virtude da carência de equipamentos, de acesso à internet de qualidade e das condições de trabalho, em grande parte precárias. É importante ressaltar, que as desigualdades de acesso tanto à equipamentos como à internet, prejudicam a qualidade do ensino e podem perpetuar um ciclo de exclusão e limitações no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Para que possamos avançar em direção a uma educação justa e inclusiva, é fundamental que as políticas públicas priorizem o investimento em infraestrutura, formação docente e acesso à tecnologia em todas as esferas do sistema educacional.

Cabe destacar que a formação docente, especialmente em meio às mudanças tecnológicas e educacionais, requer a priorização de práticas dinâmicas. Conforme Brandt *et al.* (2021), a articulação entre teoria e prática na formação de professores é essencial para promover um desenvolvimento profissional consoante com as demandas do cenário educacional. As dificuldades enfrentadas no cenário do ensino remoto emergencial, conforme Mendonça e Andreatta (2021), evidenciaram que “as tecnologias digitais, que antes pareciam uma espécie de ficção científica, tornaram-se uma solução imediata e cabível”. No entanto, enfatizam que a falta de investimentos adequados, tanto em infraestrutura quanto em formação contínua dos professores, cria barreiras para a utilização eficaz dessas ferramentas (Mendonça e Andreatta, 2021).

Ademais, Oliveira *et al.* (2021) pontuam que a formação de professores requer uma proximidade com a pesquisa, com a prática de formação e com o próprio significado do papel

do professor na sociedade, ao levar em consideração que “[...] a pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 288). Nos ancoramos em Freire (2002) ao propor que “[...] formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (Freire, 2002, p. 20).

Essa perspectiva apresentada por Freire (2002) evidencia a necessidade de enxergar a prática educativa como um processo para além da aplicação de metodologias e conteúdos, apresenta aspectos emocionais a serem incorporados na práxis do professor. Ao compreendermos a importância de elementos como estes, a formação de professores pode passar a ser vista como um caminho de crescimento pessoal e profissional, no qual os participantes são encorajados a refletir sobre suas inseguranças, transformando-as em motivação e ação para o aprimoramento continuamente. Nesse sentido, conforme discorre Magalhães (1998):

Projetos de formação contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, à sua ação em sala de aula (Magalhães, 1998, p. 172).

Ao articular esses conceitos, percebemos que tanto Freire (2002), quanto Magalhães (1998) discutem uma formação docente voltada para a reflexão crítica e no envolvimento ativo dos educadores em sua própria aprendizagem. Dessa forma, a formação não deve ser um processo passivo, mas sim um espaço dialógico e problematizador, no qual teoria e prática se complementam para possibilitar a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Nesse contexto, a inclusão das TD na educação torna-se um desafio que exige tanto formação de professores adequada quanto um olhar atento ao processo de ensino-aprendizagem. Como propõem Victor e Reis (2020), é necessário estimular os alunos a refletirem e compreenderem as transformações em seu entorno:

[...] as instituições educacionais juntamente com os docentes necessitam encarar o desafio de introduzir as novas Tecnologias como temática de ensino e conhecimento, estimulando o discente para, além de analisar e pensar, solucionar os problemas e as transformações que ocorrem em seu meio (Victor; Reis, 2020, p. 181).

Diante desses inúmeros desafios, há possibilidades promissoras para a formação docente e a inclusão das TD no cotidiano escolar. A construção de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico requer políticas públicas que incentivem investimentos contínuos em infraestrutura e capacitação, bem como uma articulação entre prática pedagógica, pesquisa e mudanças socioculturais. Por consequência, a formação de professores pode se tornar um processo contínuo e reflexivo, capaz de responder às demandas contemporâneas e preparar os educadores para os desafios de um cenário educacional em constante evolução.

Diante desse cenário, pode-se considerar que (re)pensar a formação docente requer a superação de modelos rígidos e fragmentados, para só então possibilitar práticas que dialoguem com diferentes saberes e contextos. Tal movimento implica reconhecer a formação docente como um processo contínuo, importante e aberto a múltiplas áreas do conhecimento. Assim, na próxima seção, ampliaremos esse debate ao problematizar a formação docente em uma perspectiva mais fluida, que transite entre distintas abordagens e favoreça práticas pedagógicas mais conectadas com a complexidade educativa.

2.2 Formação docente: da Disciplinaridade, INdisciplinaridade aos “Amálgamas Temporários”

A formação do homem tem sido historicamente estruturada por um modelo disciplinar que fragmenta e departamentaliza o conhecimento em áreas determinadas com uma lógica cartesiana de especialização como se o aluno possuísse múltiplas gavetas que pudesse abrir e fechar conforme inicia e finaliza um horário de matemática ou história por exemplo. Nesse sentido, a disciplinaridade se apresenta como uma organização do saber em compartimentos delimitados e objetiva o aprofundamento em campos específicos. Como destaca Morin (2003):

HÁ INADEQUAÇÃO cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (Morin, 2003, p. 13, grifo do autor).

No entanto, essa perspectiva tem sido progressivamente ressignificada por abordagens que reconhecem a dinamicidade e a (inter)conexão dos saberes. Como destaca Pennycook (2006, p. 72), “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento”. Mudanças de paradigmas como esses impulsionaram, ao longo do século XX, o surgimento da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, ao reconhecerem a necessidade

de estabelecer laços entre diferentes disciplinas (Nicolescu, 1999). Entretanto a interdisciplinaridade possui um propósito distinto da pluridisciplinaridade, pois envolve a “transferência de métodos de uma disciplina para outra” (Nicolescu, 1999, p. 15).

Além dessas formas de articulação do conhecimento, emerge a transdisciplinaridade, que conforme explica Nicolescu (1999):

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans”, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p. 16).

Diante disso, entendemos a necessidade de repensar a formação docente para além da disciplinaridade, com abordagens que transgridam os limites impostos pela segmentação do conhecimento, mais direcionadas para uma perspectiva INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), ou ANTIdisciplinar e transgressiva (Pennycook, 2006). Proponho, nesse contexto, a utilização da palavra Trans-INdisciplinar, termo que busca articular a proposta de Moita Lopes (2006), ao tratar da noção de INdisciplinaridade, voltada à construção de saberes em constante movimento, atravessados por diferentes campos, práticas e experiências, com a concepção de transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) e Freire (2020), que ampliam as fronteiras do conhecimento ao valorizarem sua fluidez, complexidade e inseparabilidade entre sujeito, objeto e contexto.

Opto por utilizar o hífen em Trans-INdisciplinar porque ele parece tornar visível a tensão produtiva entre esses dois movimentos: o ‘trans’, que sugere atravessamento e abertura, e o ‘in’, que traz à tona a ideia de ruptura, desobediência e movimento. O hífen, desse modo, age como uma pequena ponte, um traço que demonstra o encontro de forças distintas, expressando um espaço de fronteira em que o conhecimento pode se reinventar. Assim, o termo sinaliza um posicionamento que não busca suavizar diferenças, mas reconhecê-las e colocá-las em diálogo vivo, crítico e sempre inacabado.

Nesse sentido, Maximina Freire (2020) complementa que a “transdisciplinaridade desconstrói a possibilidade de conhecimento unidimensional, realçando sujeito, objeto e interação, perpassando disciplinas para situar-se entre, através e além delas” (Freire, 2020, p. 259). Assim, a transdisciplinaridade poderia se configurar como um caminho para a formação docente, pois permitiria uma compreensão mais conectada com a realidade e aos desafios do nosso século.

Mediante a necessidade de tentar compreender os movimentos originados, especialmente, dos estudos culturais, das ciências sociais, dos estudos de gênero e sexualidade e das teorias socioculturais, Moita Lopes (2006) emerge no que ele chama de LA²⁰ (Linguística Aplicada) mestiça, de natureza interdisciplinar/transdisciplinar. Essa abordagem busca “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 14), o autor propõe uma maneira de pensar e agir que ultrapassa as fronteiras disciplinares, em uma forma de tentar incluir/integrar/analisar/valorizar as múltiplas dimensões das realidades sociais.

Ao aprofundar o olhar sobre o papel da linguagem nos problemas sociais, Moita Lopes (2006) expõe que o conhecimento se intensifica à medida que surgem novos objetos de problematização e novas formas de compreendê-los, em busca de romper com as fronteiras rígidas das disciplinas convencionais. Como sugerem Aronowicz e Giroux (1991, p. 140 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 26), “há novos objetos de conhecimento socialmente construídos, e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares”. Dessa forma, novos paradigmas de análise e reflexão sobre fenômenos sociais desafiam as convenções estabelecidas e expandem os horizontes de investigação/pesquisa, além de promover uma compreensão mais dinâmica e transdisciplinar do conhecimento.

Essa abordagem Trans-INdisciplinar (Moita Lopes, 2006, Nicolescu, 1999 e Freire, 2020), pode acolher a complexidade dos saberes, necessidades, desafios e talvez, promover uma formação docente mais alinhada às realidades (super)diversas contemporâneas, que perpassam as estruturas rígidas e favoreçam práticas pedagógicas potencialmente mais conectadas às demandas atuais do ambiente escolar e da sociedade.

Diante desse cenário, defendendo que a formação docente no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT) precisa ir além da disciplinaridade tradicional e bancária (Freire, 1996) em que os docentes sentam em frente a televisores ou computadores e recebem orientações e instruções de maneira passiva, pois o professor que atua nesse contexto não apenas contribui na construção de conhecimento, mas também enfrenta inúmeros desafios, especialmente o de mediar pedagógica e tecnologicamente as transmissões das aulas em comunidades isoladas, seja pela distância ou pela precariedade dos meios comunicação.

Mais do que tentar trabalhar conteúdos específicos, que não fizeram parte do currículo de sua formação inicial, o professor que atua no PEMPMT precisa se adaptar às particularidades

²⁰ A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social [...] (Moita Lopes, 1996, p. 19-20).

socioculturais e estruturais dessas localidades. A perspectiva Trans-INDisciplinar, como propõe Moita Lopes (2006), Nicolescu (1999) e Freire (2020) pode oferecer caminhos mais adequados para essa realidade, ao incentivar que o docente construa diálogos mais amplos, promova interações significativas e corresponda, de forma contextualizada, às complexidades do ensino no interior da Amazônia. Dessa forma, sua atuação não se restringe a um modelo fechado de ensino, mas se reinventa no dia a dia docente ao mobilizar saberes diversos, flexibilizar práticas pedagógicas e valorizar as experiências locais da comunidade.

Com isso, ao repensarmos a formação docente dentro do contexto do PEMPMT, é importante que os docentes tenham a oportunidade de participarem de processos formativos que superem a lógica técnica e disciplinar tradicional. Implica a necessidade de fomentar uma formação que dialogue com as transformações digitais, educacionais e sociais, nos quais os sujeitos atuam. A proposta Trans-INDisciplinar, (Moita Lopes, 2006; Nicolescu (1999) e Freire (2020), pode configurar-se como uma possibilidade teórico-metodológica significativa para uma formação docente mais coerente com as exigências do mundo contemporâneo, ao reconhecer os saberes locais e favorecer uma educação situada, crítica e comprometida com os contextos em que se realiza.

Nesse cenário, ganha força a noção de amálgama, entendida como agrupamentos de diversos elementos (Pennycook, 2023), o que “permite que entendamos como trajetórias de pessoas, recursos semióticos e objetos cruzam-se em momentos e lugares específicos, abrindo, assim, formas alternativas de pensar [...]” (Pennycook, 2023, p. 72). Essa concepção ajuda-nos a compreender a formação docente como um processo emaranhado e situado, que envolve encontros entre diferentes saberes, linguagens, tecnologias e territórios. Para que essa transição seja possível, torna-se necessário que os professores tenham acesso a espaços contínuos de reflexão e (des)construção de modo que possam expandir seus conceitos/ideias e respectivamente práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada pode revelar-se como um espaço essencial de (des)aprendizagem (Fabrício, 2006), ao oportunizar aos docentes espaço para reconfigurar suas práticas e alinhar-se às demandas de um ensino-aprendizagem em constante transformação.

É nesse horizonte que se insere a próxima seção, onde a formação continuada é abordada como um território fértil de (des)aprendizagem (Fabrício, 2006), atravessado por desafios, (re)invenções e possibilidades de ressignificação da prática docente.

2.2.1 A formação continuada como espaço de (des)aprendizagem

Ainda bem que vivemos em um mundo em constante transformação e evolução, no qual crenças e paradigmas que antes pareciam inabaláveis são desafiados, e filosofias antes estabelecidas são ressignificadas. Esse processo de questionamento e reflexão tem possibilitado o surgimento de novas perspectivas e impulsionado a evolução no pensamento coletivo, uma vez que “[...] os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações” (Fabrício, 2006, p. 48). Nessa dinâmica, as inovações sociais, impulsionadas pela adaptação e transformação contínuas, redefinem estruturas e favorecem uma sociedade em permanente evolução, aberta a novas possibilidades e caminhos.

A partir desse contexto de constante transformação e evolução, a formação continuada de professores emerge como um espaço essencial para a adaptação e a reflexão crítica. Como ressalta Branca Fabrício (2006), a LA, em seu caráter problematizador, coloca-se em um movimento contínuo de autoquestionamento e revisão de suas próprias premissas, destacando-se pela postura reflexiva e pelo compromisso com a relatividade do conhecimento. De modo similar, a formação continuada de professores precisa ser compreendida não como um processo de atualização pontual ou apenas de aquisição de saberes prontos, mas como um espaço dinâmico de “desaprendizagem”, (Fabrício, 2006; Spivak, 2010) que segundo Fabrício (2006) “[...] se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área do conhecimento na qual se insere (Fabrício, 2006, p. 61).

Essa perspectiva do desaprender não se restringe aos campos disciplinares, mas estende-se aos modos de ver e se posicionar no mundo. Nesse sentido, Spivak (2010, p. 91) versa que “articular essa formação ideológica — medindo silêncios, se necessário — no objeto de investigação é parte do nosso projeto de ‘desaprendizagem’”. Tal reflexão aprofunda o conceito de desaprender, e lhe confere uma dimensão ética e política, ao problematizar a necessidade de reconhecer as formações ideológicas que nos constituem e as relações de poder que atravessam o processo formativo, podendo abrir espaço para novas formas de pensar, sentir e agir.

Sob essa ótica, a formação continuada pode ser compreendida como um espaço privilegiado para concretização desse movimento de desaprender. Nela, abre-se ao educador a possibilidade de reavaliar suas concepções, questionar paradigmas estabelecidos e reformular sua prática pedagógica, o que viabiliza uma atuação mais crítica e alinhada às novas demandas da sociedade e da educação, por meio dos descaminhos da (des)aprendizagem (Fabrício, 2006; Spivak, 2010).

A reflexão sobre a formação continuada dos professores, em consonância com as propostas de Fabrício (2006) e Spivak (2010), é especialmente relevante no contexto do

PEMPMT. No âmbito desse projeto, os docentes enfrentam um desafio particular, que não se limita apenas à mediação de conteúdos programáticos, mas se expande para a mediação pedagógica, tecnológica, e inclui diferentes dimensões do ensino em uma realidade marcada pela distância, pela diversidade cultural, pela precariedade de condições estruturais específicas de cada comunidade.

Os professores presenciais que atuam no PEMPMT são diferentes de todos os outros, e aqui os nomeio de professores pai d'égua, expressão que, segundo Ranzi (2017, p. 74, verbete), designa “indivíduo de coragem, com muito talento para certos afazeres, ou tarefas. Apaideguado”. Esses educadores possuem características singulares, pois enfrentam sol e chuva, percorrem longas distâncias em botes ou motos, atravessando rios e ramais isolados para chegar às suas respectivas comunidades de atuação. De segunda a sexta-feira, deixam suas famílias para estar nesses territórios, onde, além de mediar transmissões e oferecer suporte pedagógico, precisam lidar com geradores de energia e solucionar problemas tecnológicos relacionados a fios e cabos. Muitas vezes, são as únicas referências de ensino superior na localidade, o que os coloca em posições de liderança, confiança e respeito.

É justamente por vivenciarem de forma tão intensa esses deslocamentos, desafios e vínculos que o território deixa de ser apenas um cenário e passa a atuar como um componente estruturante de suas identidades profissionais e pessoais. Haesbaert (2007, p. 22) afirma que “a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar”. Ao ocuparem esse espaço e vivenciarem suas dinâmicas cotidianas, esses professores não apenas se adaptam ao território, mas também o ressignificam, na construção de uma identidade que se entrelaça com a geografia, com os desafios e com as relações sociais locais. Sua presença contribui para a valorização do saber acadêmico em diálogo com os conhecimentos tradicionais e promove um sentimento de pertencimento e fortalece as narrativas culturais das comunidades amazônicas. São realmente professores pai d'égua, cuja atuação transcende o ensino e se torna um ato de resistência e de compromisso com a educação no interior do estado.

Entretanto, para que esses educadores consigam desempenhar adequadamente seu papel, a formação continuada no PEMPMT não pode se limitar a instrução na utilização do equipamento ou ao uso do diário digital. É fundamental uma abordagem mais ampla, que promova a reflexão crítica sobre as ferramentas tecnológicas, a adaptação às especificidades culturais e regionais e o desenvolvimento de uma postura de constante (des)aprendizagem. Isso

se torna ainda mais relevante diante do desafio de lidar com a diversidade e a multiplicidade de referências, pois, como assinala Fabrício (2006, p. 62), “aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar”. Assim, a formação docente deve não apenas instrumentalizar o professor, mas também prepará-lo para articular diferentes saberes e práticas, diante das complexidades, especialmente dessa modalidade de ensino que é o Ensino Presencial Mediado por Tecnologias.

A formação do professor do PEMPMT precisa, portanto, adotar uma perspectiva transINdisciplinar, que favoreça o diálogo entre diferentes saberes e campos de atuação, permite que o docente se posicione não apenas como agente construtor de conhecimentos, mas como um mediador ativo e crítico, capaz de incluir as diversas tecnologias de ensino e de se adaptar às realidades locais, com “coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (bell hooks, 2013 p. 25). A partir dessa perspectiva, a formação continuada se configura como um espaço essencial para a ressignificação de práticas pedagógicas que, além de responderem aos desafios tecnológicos, também considerem a complexidade cultural e social das comunidades do interior da Amazônia, na qual professores transgridam os limites formais da pedagogia e ensinem seus alunos a transgredirem também.

A mediação pedagógica e tecnológica de atuação do professor presencial no PEMPMT requer uma compreensão de que seu papel vai além do suporte técnico para o manuseio de equipamentos, constituindo-se como parte essencial do processo educativo. A atuação docente, portanto, não se limita à operação técnica de equipamentos tecnológicos, demanda uma postura reflexiva e a capacidade de estabelecer interações pedagógicas construtivas com os estudantes. Para isso, torna-se relevante desaprender concepções rígidas sobre ensino-aprendizagem, abrindo-se a novas formas de mediação e interação, alinhadas às necessidades e particularidades desse contexto. Afinal, como destaca Fabrício (2006, p. 62), “desaprender a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre espaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio”. Desse modo, a formação continuada pode possibilitar uma atitude investigativa, questionadora e crítica, preparando-os para um ensino mais flexível, transgressivo e sensível às singularidades culturais e mais conectado às necessidades reais do ambiente escolar e da comunidade.

Esse entendimento sobre o papel do professor na educação mediada por tecnologias reforça a importância da formação continuada, especialmente na jornada pedagógica. Esse

espaço pode permitir aos educadores entender, discutir e repensar suas práticas, e promover uma postura crítica frente aos desafios e alinhada às necessidades dos estudantes e da comunidade. Sobre essa perspectiva nos aprofundaremos na próxima seção.

2.2.2 Jornada Pedagógica na Formação Continuada: entender, discutir e repensar

A Jornada Pedagógica é um momento formativo que marca a preparação para cada ano letivo e tem como objetivo proporcionar espaços de planejamento, reflexão e alinhamento das práticas pedagógicas com as diretrizes educacionais da rede de ensino. Em diferentes estados e municípios do Brasil, essa ação pode receber nomes variados, como Semana Pedagógica, Encontro Pedagógico, Semana de Planejamento, Formação Inicial do Ano Letivo ou Semana de Acolhimento e Formação Docente. Entretanto, independentemente da nomenclatura, trata-se de um período destinado ao encontro entre os profissionais da educação para repensarem os caminhos do fazer docente para o ano letivo, à luz de desafios, demandas locais e políticas públicas.

Configura-se também como um tempo de escuta, avaliação e construção coletiva, em que professores, gestores e coordenadores/pedagogos analisam os resultados do ano anterior, socializam experiências, organizam estratégias para o desenvolvimento do novo período escolar e servem ainda como “[...] espaços para desenvolvimento de aspectos motivacionais dos professores, dando a eles uma injeção de ânimo [...]” (Silva, 2020, p. 800). Para além de reuniões técnicas, a Jornada Pedagógica cumpre, a princípio, uma função político-pedagógica de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação continuada dos educadores, com vistas para a melhoria do ensino.

A Jornada Pedagógica, promovida anualmente pela SEDUC/AM, representa um momento significativo para os docentes, pois pode oportunizar um espaço de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Em sua edição de 2025, o evento teve como tema: Justiça Curricular: Desafios e Possibilidades²¹, com transmissões voltadas para a garantia de uma política curricular transformadora. Organizada pela Coordenação de Infraestrutura do Ensino Mediado (CITEM), com grande parte voltada para orientações de suporte técnico, conforme se verifica pela programação abaixo e no anexo B deste trabalho.

²¹ Guias e link's disponíveis em: < <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornadas-pedagogicas>>.

No contexto do Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), no município de Guajará/AM, a Jornada Pedagógica assume um papel ainda mais relevante, uma vez que proporciona aos professores oportunidade de se (re)encontrarem, após tantos meses distantes dos colegas de outras comunidades e da própria gestão da escola sede, o que faz desse momento imprescindível para tentar compreender os desafios da educação mediada por tecnologias e discutir estratégias para potencializar o ensino-aprendizagem nessas comunidades rurais.

Atualmente, a estrutura da Jornada Pedagógica baseia-se predominantemente em palestras e orientações no formato de transmissão (via IPTV²² ou *YouTube*), o que pode limitar a construção coletiva/dialógica do conhecimento, assim como a resolução de problemas práticos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Em muitos casos, essas formações não consideram a diversidade dos contextos educacionais do interior do Amazonas, o que compromete a adequação do currículo às necessidades locais. Essa limitação contraria a perspectiva defendida por Freire (1995, p. 38), ao enfatizar a importância da formação permanente dos educadores por meio da reflexão sobre a prática.

Além disso, durante a minha experiência nos anos de 2020 e 2021, enquanto professora do PEMPMT, vivenciei horas de formação em silêncio, pois o único meio de questionar era através do chat, que atendia 62 municípios ao mesmo tempo, logo nossas dúvidas nunca eram lidas e/ou debatidas. Além disso, a programação sem transmissão, voltada para o grupo reunido sempre foi reduzido, com o pouco tempo previsto destinado a construções de planejamento de atividades, ações e/ou projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos nas escolas no ano de 2025, como se observa no quadro a seguir, referente à programação da Jornada Pedagógica de 2025.

Quadro 4. Resumo da programação da Jornada Pedagógica 2025

Data	Horário	Formato
03/02/2025	13h às 16h ou 19h às 21h	Com transmissão
04/02/2025	13h às 16h ou 19h às 21h	Com transmissão
	16h às 16h30 ou 21h às 21h30	Sem transmissão
05/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
06/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
07/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
10/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
11/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
12/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão

²² A Internet Protocol Television (IPTV) é uma Multiplataforma de comunicação (iOS, Android, web e desktop) que possibilita diferentes agrupamentos para transmissões e interatividade. Em canais para eventos com grandes audiências ou em turmas para os professores com seus respectivos alunos com transmissão em tempo real de áudio, vídeo, texto e arquivo em Multicast e/ou Unicast. Disponível em: < <https://realms.com.br/ip-tv/> >.

13/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
14/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
17/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
18/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Com transmissão
19/02/2025	14h às 16h30 ou 19h às 21h30	Sem transmissão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme a Programação da Jornada Pedagógica CEMEAM 2025 cedida pela coordenação do PEMPMT de Guajará/AM (anexo B).

Conforme o quadro acima, observa-se que há apenas dois dias sem transmissão destinados a diálogos e reflexões locais. No dia 04/02/2025, o tempo reservado para essa atividade foi de apenas 30 minutos para planejamento, enquanto no dia 19/02/2025, a programação incluía uma reunião escolar entre professores presenciais e responsáveis pelos discentes. Essa limitação de tempo reduz as oportunidades de troca entre os educadores e dificulta o aprofundamento sobre os desafios da realidade local.

Diante desse cenário, entendo que a efetividade da Jornada Pedagógica depende da adoção de estratégias que estimulem a participação ativa dos docentes a partir de abordagens dialógicas e interativas. Uma sugestão seria a ampliação do tempo durante a jornada pedagógica sem transmissões para a implementação de metodologias colaborativas, como rodas de conversa e grupos de estudo permanentes, nos quais os professores possam compartilhar experiências e construir soluções coletivamente, mesmo que de forma remota, através do grupo de *WhatsApp* por exemplo. Ademais, a inclusão de atividades práticas que simulem problemas reais em sala de aula, como o uso das tecnologias disponíveis, pode contribuir para um aprendizado mais significativo e contextualizado, tendo em vista uma formação engajada, que conforme Sousa e Sousa (2024):

A formação engajada de professores significa transformar a si mesmo e a realidade por meio do fazer pedagógico. Para tanto, determinadas condições são necessárias para o engendramento desse fazer, como a troca de conhecimentos e experiências entre os pares (Sousa; Sousa, 2024, p. 205).

A formação continuada de professores do PEMPMT está intrinsecamente ligada à compreensão das dinâmicas educacionais do interior do Amazonas, onde questões como o acesso às comunidades e a infraestrutura escolar impactam diretamente a atuação docente. A Jornada Pedagógica pode ser, portanto, espaço de formação, trocas e compartilhamento de experiências e conhecimentos nos quais os docentes podem discutir as dificuldades e compartilhar soluções encontradas no uso das tecnologias digitais (ou não) no ensino.

Durante esses encontros, é essencial repensar as estratégias pedagógicas à luz das necessidades dos professores e estudantes, para que o uso do tempo e das tecnologias esteja

alinhado com a realidade das comunidades e favoreça a aprendizagem significativa. A literatura sobre letramentos digitais (Rojo; Moura, 2019; Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Ribeiro; Novais, 2012) sinaliza a importância de um olhar crítico para as tecnologias e enfatiza não apenas o seu uso instrumental, mas também as possibilidades de interações e construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante a ser considerado na Jornada Pedagógica diz respeito à necessidade de incluir formações continuadas ao longo do ano, indo além dos momentos instrucionais. Essas formações poderiam ampliar o repertório dos professores presenciais e abordar conteúdos e disciplinas (do currículo do estado) em que os professores presenciais apresentassem dificuldades. Essa iniciativa torna-se ainda mais importante ao se reconhecer que muitos possuem apenas uma única licenciatura e acompanham (até mesmo substituem) diversas disciplinas. Assim, os encontros deixariam de se restringir a momentos isolados no início do período letivo, possibilitando um suporte mais contínuo e efetivo aos docentes.

Essa limitação, no entanto, evidencia uma desconexão entre as propostas formativas e as realidades vivenciadas pelos professores que atuam em regiões interioranas e vulnerabilizadas do Amazonas. Nessa concepção, o conceito de sofrimento ético-político, elaborado por Sawaia (1995; 2001) contribui significativamente para a compreensão desse cenário. Segundo a autora:

Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época da história, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 1995; 2001, p. 104-105).

A inserção dessa perspectiva nos ajuda a entender sobre as condições de trabalho dos professores e os efeitos provocados por políticas educacionais, que, muitas vezes se mostram insensíveis às especificidades locais. A formação docente, sobretudo no contexto amazônico, não pode desconsiderar a precariedade estrutural enfrentada por muitas escolas, nem o abandono histórico a que estão submetidas as populações ribeirinhas e rurais.

Nesse sentido, torna-se necessário problematizar o papel do Estado do Amazonas, que tem falhado em garantir o direito à educação com justiça territorial, ao não assegurar as condições mínimas de trabalho aos professores e de aprendizagem aos estudantes. Faltam investimentos em infraestrutura (biblioteca, laboratório, climatização), conectividade,

transporte e merenda escolar, de forma que reconheçam as singularidades de cada comunidade e valorize o trabalho docente realizado.

Desse modo, a reflexão proporcionada nessa seção nos permite discutir os impactos da formação docente na educação que acontece lá no interior, no que tange os desafios ético-políticos envolvidos nesse processo (Sawaia, 1995, 2001). O enfrentamento dessas questões exige uma compreensão crítica e sensível sobre a prática docente e os contextos nos quais atuam. Liberali (2024) versa sobre a função social da escola,

Se a função social da escola, como explica Freire (1970), é transformar a realidade, promovendo uma ação de luta contra todas as formas de opressão, partindo de suas críticas ao modelo de educação bancária, é necessário observar as tensões, contradições, desigualdades e todas as formas de opressão que incidem sobre a classe trabalhadora para que, com compromisso ético e político, busque-se uma educação que seja emancipatória e que permita fomentar um olhar crítico, reflexivo e criativo sobre a realidade (Liberali, 2024, p. 45).

Pergunto-me se a formação oferecida aos professores tem sido realmente suficiente. Será que essa modalidade de ensino atende de forma adequada às necessidades do interior de Guajará e de tantas outras comunidades do Amazonas? Segundo Sawaia (2001, p. 99), “estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o ‘cuidado’ que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem [...]”. Essa reflexão nos leva a questionar até que ponto as políticas educacionais consideram as particularidades desses contextos e garantem um suporte efetivo aos docentes e estudantes. De forma complementar aos meus questionamentos, anoro-me ao pensamento de Aguiar (2023), na perspectiva do Letramento Crítico relacionado a formação de professores:

No âmbito escolar, precisamos: a) problematizar o currículo; b) desnudar as relações de poder que precarizam o trabalho do professor; c) empoderar a figura do professor; d) promover formações que prezem pela voz do professor; e) trazer para o cotidiano da escola as demandas e mazelas da comunidade que nos cerca; f) internalizar o papel de agente social na figura do professor; g) apresentar a escola como um dos espaços para a promoção de mobilidade social (Aguiar, 2023, p. 264-265)

Nesse sentido, entender, discutir e repensar as Jornadas Pedagógicas no âmbito da formação continuada configura-se uma oportunidade para promover um ensino mediado por tecnologias que dialogue com as realidades locais e busque atender às necessidades dos docentes e discentes. Como sugere Liberali (2024), a escola deveria assumir um compromisso ético e político com a emancipação dos sujeitos na promoção de práticas educativas que busquem respeitar as particularidades regionais e incentivar uma visão crítica, reflexiva e criativa da realidade.

Na mesma direção, Aguiar (2023) situa a importância de problematizar o currículo, enfrentar as relações de poder que precarizam o trabalho docente e incentivar formações que valorizem a voz do professor, favorecendo, assim, uma escola mais alinhada às demandas e desafios do cenário em que estão inseridos. Dessa maneira, a formação docente pode avançar rumo a uma educação potencialmente transformadora, comprometida, na medida do possível, com os desafios e as necessidades das comunidades onde os professores atuam.

Partindo dessa compreensão, a próxima seção volta-se à discussão sobre o papel das TD e às possibilidades que emergem com o conceito de *web* currículo, entendido como uma proposta que amplia os modos de aprender e ensinar em meio à cultura digital.

2.2.3 Formação docente e *web* currículo: Um olhar para as tecnologias digitais

A inclusão das TD na educação requer uma ressignificação de conceitos, políticas, práticas docentes (Almeida, 2022) e um olhar atento para a formação dos professores. Nesse contexto, o conceito de *web* currículo²³ pode ser compreendido como uma abordagem que amplia as possibilidades pedagógicas, ao favorecer interações dinâmicas e o desenvolvimento de multiletramentos. Conforme discutido por Rojo (2017) em uma leitura de Almeida (2014), o *web* currículo:

[...] se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o *web*-currículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo (Almeida, 2014, p. 1-2 *apud* Rojo, 2017, p. 207).

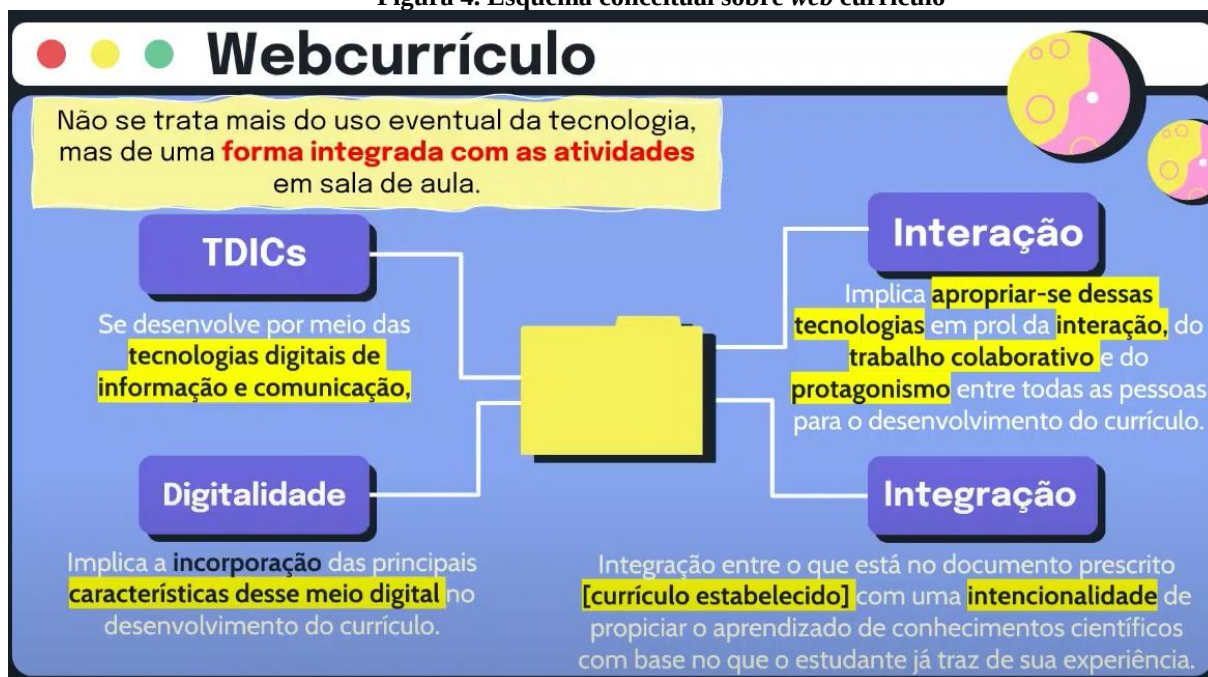
Dessa forma, entendemos que o *web* currículo pode romper com a linearidade do ensino para além do currículo tradicional, pois tem o potencial de propiciar um ambiente de aprendizagem aberto e colaborativo, no qual estudantes e professores constroem conhecimento de maneira conjunta, por meio de diferentes plataformas e recursos digitais. Rojo (2017) versa que as características de “parque tecnológico escolar” (Rojo, 2017, p. 207) voltado para esse tipo de ensino não pode ser igual a laboratórios de informática, isto é, “seria mais adequado ter smartphones, tablets, netbooks ou notebooks, um ou dois por grupos, com uma banda boa de

²³ Há diferentes grafias na literatura para o termo *web* currículo, como as formas separada (*web* currículo), com hífen (*web*-currículo) e escrita de forma unida (*webcurrículo*). Neste trabalho, opto pela escrita *web* currículo, conforme a perspectiva de Almeida (2022).

conexão e um professor que disponha de algum meio de totalização, seja um data show, uma TV ou uma lousa digital” (Rojo, 2017, p. 207). Esse olhar pensa não apenas nos dispositivos, mas também leva em conta a disposição espacial e a forma como o conhecimento circula, constrói-se e se (re)define no cotidiano escolar.

A figura a seguir sintetiza os principais elementos que compõem o conceito de *web currículo* e suas implicações para a prática pedagógica mediada pelas TD, conforme Aguiar (2024).

Figura 4. Esquema conceitual sobre *web currículo*



Fonte: AGUIAR, André Effgen de. Protótipos para o ensino de línguas²⁴.

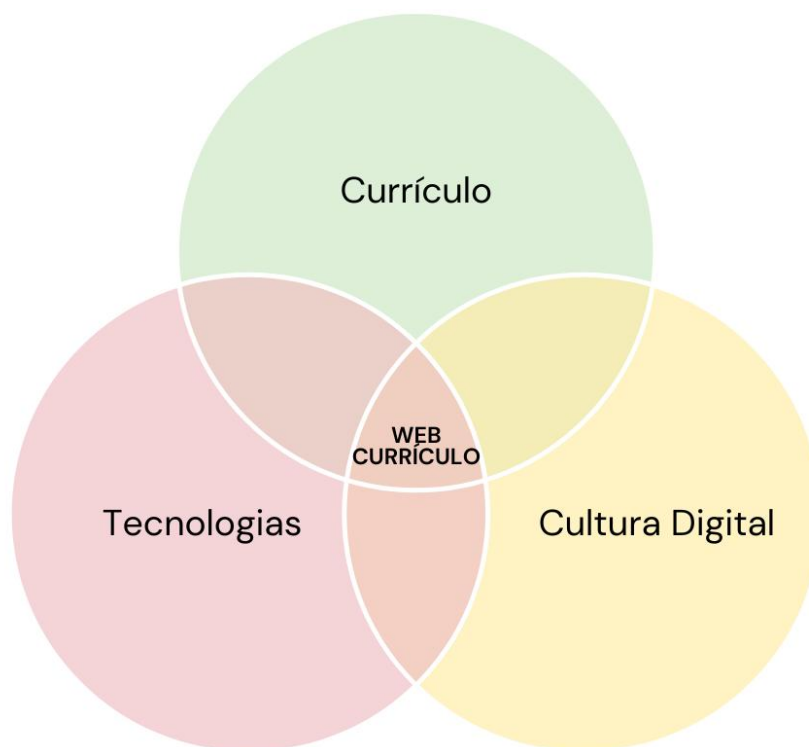
A figura apresentada sobre o *web currículo* reforça os conceitos abordados por Rojo (2017), ao destacar os elementos que estruturam essa proposta pedagógica: TDICs, digitalidade, interação e integração. Os autores sugerem que o uso das tecnologias demanda mais do que ações pontuais e requer uma intencionalidade articulada às atividades curriculares. As TDICs aparecem como base para promover a digitalidade, entendida como a incorporação das linguagens e práticas digitais no currículo.

O *web currículo* também valoriza a interação, ao propor o uso das TD em favor do trabalho conjunto e do protagonismo dos envolvidos no processo educativo. A integração, por sua vez, objetiva superar a fragmentação do conhecimento, ao aproximar o currículo prescrito dos saberes que os estudantes trazem de suas vivências. Dessa maneira, Almeida (2019) sugere

²⁴ Retirado do YouTube, 2024. 1 vídeo (1h14min03s), color. Print de vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JsskPFCeOR0>. Acesso em: 4 abr. 2025.

que o *web* currículo possibilita uma reorganização da prática pedagógica, ao articular tecnologias, currículo e cultura digital em uma dinâmica mais interativa, aberta e condizente com os contextos contemporâneos, conforme ilustrado a seguir:

Figura 5. Intersecção entre três pilares conceituais que envolvem o *web* currículo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Almeida (2019, p. 104).

Avançar nessa direção requer mais do que entender o conceito de *web* currículo ou incorporar nas aulas equipamentos tecnológicos. Trata-se de promover uma mudança de postura docente, pautada na compreensão crítica sobre seus usos pedagógicos, de modo a incluí-las de forma reflexiva e contextualizada às práticas educativas. Para que isso se torne viável, seria desejável que existissem condições institucionais e formativas capazes de fomentar habilidades, conhecimentos e uma postura crítica diante das TD, alinhadas aos princípios dos *web* currículos e dos multiletramentos, como discute Almeida (2022):

Para tanto, é necessário que o professor domine tais recursos, além da mera instrumentalização, ou seja, é preciso criar condições para que o professor desenvolva habilidades, conhecimentos e criticidade sobre o uso pedagógico das tecnologias na perspectiva de *web* currículos associados aos multiletramentos, bem como para a criação e gestão de designs de contextos de aprendizagem (Almeida, 2022, p. 153).

Dessa forma, ao considerar tais dimensões, compreendemos que a formação docente poderia ampliar significativamente o potencial das TD na educação, **desde que articulada a uma proposta pedagógica intencional, crítica e situada nas realidades escolares**. Ainda assim, a adoção dessas tecnologias no contexto escolar não se mostra isenta de desafios. Além disso, a precariedade da infraestrutura, a resistência a mudanças e a ausência de formação específica figuram como entraves significativos à inclusão dos recursos digitais no cotidiano escolar. Nesse sentido, Rojo (2013) argumenta que políticas educacionais mais consistentes seriam fundamentais para fortalecer a formação docente voltada ao uso das TD, levando em conta a diversidade dos contextos educacionais e a necessidade de adaptação às realidades locais.

Nesse cenário, torna-se relevante observar que, a exemplo das experiências formativas promovidas pelo Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), tais iniciativas, em minha concepção, não respondem adequadamente às necessidades formativas dos docentes frente às exigências contemporâneas, às realidades distintas de cada comunidade, ao perfil do público atendido e à diversidade na formação inicial dos professores presenciais. Embora se apresentem como propostas inovadoras por meio do CEMEAM, essas formações, na prática, assumem um formato centrado na transmissão virtual de conteúdos, com uso excessivo de videoconferências unilaterais, pouco interativas e descontextualizadas da realidade escolar dos professores. Essa lógica, que remete à concepção de educação bancária criticada por Freire (2021), dificulta a construção de saberes pedagógicos mais críticos, colaborativos e alinhados aos princípios dos *web* currículos e dos multiletramentos.

Além disso, o distanciamento entre os conteúdos abordados nas formações e as vivências concretas dos docentes que atuam em regiões difícil acesso, como o interior do Amazonas, acentua o aspecto de desamparo profissional. Aliás, o formato engessado das transmissões durante as formações continuadas, reduz a potência formativa, pois inviabiliza o diálogo, a escuta ativa e o reconhecimento das especificidades locais. Diante disso, seria desejável que as políticas públicas voltadas à formação docente da SEDUC/AM, priorizassem propostas que considerem a diversidade sociocultural e geográfica do território, através de ações formativas mais sensíveis às realidades vividas pelos professores e voltadas à construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva pode contribuir para uma efetiva inclusão das TD ao currículo, de modo intencional, criativo e crítico, conforme defendido pelas autoras Almeida (2022) e Rojo (2017).

Nesse contexto, a relação entre formação docente, *web* currículo e TD se mostra essencial para compreender os desafios e as possibilidades da educação nos dias atuais. Nessa

perspectiva, ao priorizar formações contextualizadas, é possível fortalecer as competências digitais dos professores e ampliar práticas pedagógicas alinhadas às demandas da “sociedade em rede” (Castells, 2009). Contudo, tais discussões não podem ser dissociadas das condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Em contextos marcados por desigualdades territoriais e limitações estruturais, como no interior amazônico, essas condições atravessam a experiência de ser professor e influenciam o exercício da docência. Desse modo, na próxima seção, discuto a docência nesse contexto a partir da lente do sofrimento ético-político, buscando compreender como essas condições incidem sobre a experiência docente.

2.2.4 A docência no interior amazônico sob a lente do sofrimento ético político

Pensar a docência no interior amazônico implica reconhecer que o trabalho do docente, em especial o professor presencial que atua no PEMPMT, constrói-se em meio a atravessamentos que perpassam o âmbito pedagógico. As condições de isolamento, a limitação de recursos e a centralização das decisões parecem produzir efeitos que não se restringem à organização do trabalho, mas atravessam a experiência de ser e estar docente nesses territórios.

Nessa direção, o conceito de sofrimento ético-político, discutido por Bader Sawaia (2001) constitui um aporte teórico relevante para discutir como as condições de trabalho e as formas de organização social incidem sobre os afetos, os sentidos e a própria experiência de ser docente nesse contexto.

Ao propor o sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão, Sawaia (2001, p. 98) defende o uso de categorias “[...] desestabilizadoras na análise de questões sociais”, capazes de tensionar os pressupostos do saber constituído e de “unir ciência e virtude, introduzindo a ordem do valor e da ética nos conceitos científicos” (Sawaia, 2001, p. 98). Nessa perspectiva, o sofrimento não pode ser compreendido como uma experiência individual ou psicológica, mas como uma dor mediada por injustiças sociais e por condições históricas que produzem desigualdades.

Como discutem Carmona, Pelossi e Liberali (2024), ao dialogar com os estudos de Vygotsky (2009) e com o monismo de Espinosa (2022), Sawaia (2001) formula o conceito de sofrimento ético-político para compreender justamente essa dor que surge das estruturas sociais e das formas de organização da vida em sociedade. Assim, experiências de privação, opressão ou negação de direitos ultrapassam o plano individual e mostram processos coletivos de exclusão, expondo que o sofrimento vivido por determinados grupos está relacionado às

dinâmicas sociais, políticas e econômicas que produzem e mantêm situações de vulnerabilidade.

Nesse sentido, trata-se de uma perspectiva que procura romper com leituras moralizantes ou individualizantes do sofrimento, sugerindo que ele seja compreendido como expressão histórica das desigualdades sociais. De acordo com a autora, o sofrimento ético-político “abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas” (Sawaia, 2001, p. 104). Essa formulação indica que o sofrimento não se restringe a um estado psicológico isolado, mas se constitui na relação entre os sujeitos e as condições sociais que organizam a vida coletiva.

Assim, experiências de dor, frustração ou impotência vividas por determinados grupos demonstram as marcas das estruturas sociais que produzem exclusões e restringem as possibilidades de participação plena na vida social. O sofrimento qualifica-se pela maneira como o sujeito é tratado na intersubjetividade e pelas determinações da organização social que podem produzir a experiência de inferiorização ou desvalorização. Desse modo, ele tende a revelar a tonalidade ética da desigualdade vivida cotidianamente.

Quando trazemos essa discussão para o contexto do interior amazônico, é possível considerar que o professor presencial do PEMPMT vivencia condições que ultrapassam a dimensão técnica do trabalho docente. A sobrecarga, nesse cenário, não pode ser explicada apenas por dificuldades logísticas, ela parece inscrever-se em um modelo de política pública que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso, pode transferir ao docente a responsabilidade pela sustentação de um sistema que não contempla as especificidades territoriais.

Nessa perspectiva, o sofrimento experimentado por esses professores não deve ser interpretado como fragilidade individual ou incapacidade profissional. Conforme argumenta Sawaia (2001, p. 104), o sofrimento ético-político retrata “a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica”. No caso do interior amazônico, tais questões podem se expressar na desigualdade regional, na invisibilização de territórios ribeirinhos e rurais e na implementação de políticas que, na maioria das vezes, dialogam de modo insuficiente com as realidades locais.

Sawaia (2001, p. 104) ressalta, ainda, que esse sofrimento emerge da “[...] dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor”. Assim, quando o docente se percebe reduzido à função de executor de orientações centralizadas, com autonomia restrita e reconhecimento limitado de sua experiência situada, pode configurar-se uma tensão que ultrapassa o âmbito profissional e adquire contornos ético-políticos. O sentimento de

desvalorização, nesse caso, tenderia a estar relacionado menos a disposições subjetivas e mais a relações estruturais que hierarquizam saberes e territórios.

Desse modo, as emoções que aparecem nos enunciados docentes (como cansaço, frustração ou solidão) podem ser interpretadas como produções de sentido historicamente atravessadas pelas condições concretas do trabalho no interior. É importante considerar que o sofrimento ético-político não se confunde com dor episódica. Sawaia (2001) distingue-o de emoções imediatas, como prazer ou alegria, que aparecem como “flashes” na experiência cotidiana, sem alterar a qualidade estrutural da exclusão. Essa distinção aponta que conquistas pontuais ou reconhecimentos momentâneos não são suficientes para transformar as condições que produzem desigualdade.

No contexto desta pesquisa, essa noção pode contribuir para compreender que, mesmo em meio a tensões e limitações, a docência no interior amazônico também pode constituir-se como espaço de re-existência, entendida como práticas de vida e resistência que desafiam lógicas de exclusão e subalternização (Walsh, 2009). Ao assumir o compromisso com seus estudantes e ao reinventar práticas diante das adversidades, o professor procura produzir sentidos que tensionam a lógica da exclusão. Desse modo, refletir a docência no interior amazônico sob a lente do sofrimento ético-político implica reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos professores do PEMPMT podem estar relacionadas a processos históricos de desigualdade regional e a políticas educacionais centralizadas.

Assim, longe de reduzir o docente à condição de vítima, a abordagem desse trabalho objetiva reconhecer a complexidade de sua experiência. Como defendem Carmona, Pelossi e Liberali (2024), torna-se necessário desenvolver perspectivas educacionais capazes de problematizar as desigualdades e promover momentos de reflexão crítica sobre as condições de opressão e invisibilização que atravessam determinados grupos sociais. Nessa direção, o professor que atua no PEMPMT pode ser compreendido como um sujeito que, mesmo inserido em estruturas que o tensionam, produz sentidos, ressignifica práticas e afirma, em seu cotidiano, a potência de ensinar e de resistir no interior da Amazônia.

Na próxima seção, discuto o percurso que vai da pedagogia dos multiletramentos às abordagens dos novos letramentos, buscando compreender como essas perspectivas podem contribuir para repensar as práticas de ensino em contextos marcados pela diversidade e por desafios estruturais, como aqueles vivenciados no interior amazônico.

2.3 Da pedagogia dos multiletramentos para os novos letramentos

Os multiletramentos emergem como uma perspectiva que amplia a compreensão dos letramentos ao considerar a diversidade de práticas comunicativas e os diferentes modos de significação presentes na sociedade atual, como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual, em contextos sociais diversos. Formulado pelo Grupo de Nova Londres em 1996, esse conceito reconhece, por meio do prefixo *multi*, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na construção de sentidos para os textos multimodais, bem como a pluralidade e diversidade cultural apresentada pelos autores/leitores nesse processo de construção e interpretação de significados. Como discutem os autores do manifesto original, o termo multiletramentos chama a atenção para dois argumentos principais: “a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (Cazden *et al.*, 2021, p. 18). Essa abordagem busca responder aos desafios impostos pelas novas formas de linguagem e de produção de sentido em uma sociedade globalizada, multicultural e tecnologicamente mediada.

Nesse contexto, os multiletramentos se configuram como uma proposta que pode orientar práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas. Seu objetivo é reconhecer e valorizar, na educação formal, a multiplicidade de linguagens e culturas que atravessam o cotidiano dos sujeitos, reconhecendo os modos pelos quais eles constroem sentidos e se posicionam no mundo. Como destaca Rojo (2012), é necessário:

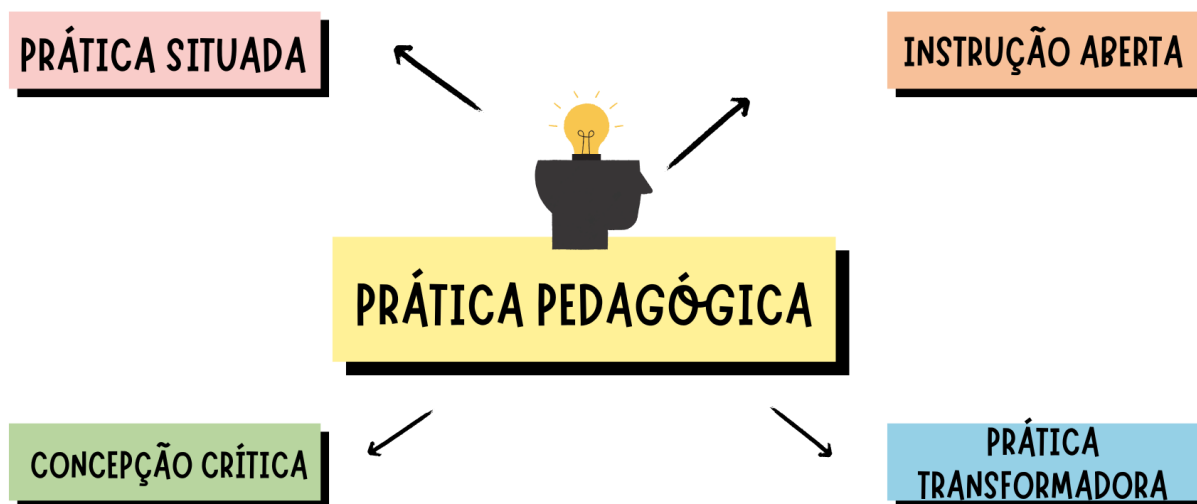
[...] um trabalho que parte das culturas de referências do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (Rojo, 2012, p. 8).

A citação de Rojo (2012) destaca a importância de uma prática pedagógica que reconheça e valorize as culturas de referência dos estudantes, especialmente os saberes populares, locais e midiáticos que compõem seus cotidianos. Essa reflexão dialoga diretamente com o foco desta pesquisa, sobretudo ao considerar que grande parte dos estudantes atendidos pelo PEMPMT no município de Guajará vive em comunidades ribeirinhas, pertencentes a famílias cuja subsistência está ligada à agricultura, à pesca ou à criação de gado. No entanto, apesar dessas especificidades socioculturais, esses estudantes recebem a mesma transmissão de aula destinada a todo o interior do Amazonas, o que demonstra um descompasso entre as práticas pedagógicas mediadas e os contextos locais de aprendizagem.

É justamente nesse ponto que a proposta de Rojo (2012) ganha força, ao indicar que o processo de ensino-aprendizagem pode ser construído a partir das linguagens já conhecidas pelo

alunado, a autora propõe uma abordagem que tende a legitimar os repertórios socioculturais dos sujeitos e pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura crítica, ética e plural do mundo. A partir dos princípios da pedagogia dos multiletramentos, conforme delineada pelo Grupo de Nova Londres, Rojo (2012) e Almeida (2019)²⁵ destacam possibilidades didáticas que podem contribuir de forma significativa para a organização das práticas pedagógicas docentes, conforme demonstra a imagem abaixo:

Figura 6: Possibilidades didáticas baseada nos multiletramentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com Almeida (2019) e Rojo (2012).

Trata-se de uma concepção de educação que almeja promover a agência dos estudantes, permitindo que eles se posicionem frente aos discursos que circulam na sociedade. Nesse contexto, os multiletramentos não se limitariam ao domínio técnico de diferentes linguagens, mas assumiriam uma função política/formativa ao ampliar o repertório cultural e incentivar a construção de sentidos comprometidos com a democracia e a justiça social.

Dando continuidade a essa perspectiva, os novos letramentos se apresentam como um desdobramento teórico e prático da pedagogia dos multiletramentos. Nessa direção, Lankshear e Knobel (2007) contextualizam o uso do termo “novo” ao conceito de letramento, a fim de caracterizar as mudanças socioculturais e as novas mentalidades que emergem com a inclusão das TD em atividades do cotidiano que, anteriormente, não demandavam esses recursos. Em consonância com essa compreensão, para Lankshear e Knobel (2013, *apud* Oliveira e Lessa, 2023, p. 11), “não há práticas sociais de letramentos sem significados, assim como não há

²⁵ No texto original de Almeida (2019) aparece o termo enquadramento crítico. No entanto, conforme Oliveira (2020, p. 200), a expressão “[...] concepção crítica é o termo que melhor se adequa à proposta, já que busca, no educando, uma atitude crítica de mundo, um compromisso político rumo a uma transformação social”.

sentido fora da prática”. Essa ideia reforça a indissociabilidade entre linguagem e ação social, apontando para a necessidade de práticas educativas que envolvam os sujeitos em processos significativos e contextualizados de produção de sentidos.

Como argumentam Oliveira e Lessa (2023), a ação crítico-formativa nos mostra que a reflexão sobre as práticas digitais e multimodais pode ressignificar a atuação pedagógica dos formadores, ao buscar promover uma articulação mais crítica e colaborativa entre teoria e prática. Afinal, “é na ação crítico-formativa que teoria-prática pode ser discutida, que os conceitos são revistos e que os sentidos e significados do objeto proposto são (re)negociados” (Oliveira; Lessa, 2023, p. 15). Nesse sentido, os multiletramentos, em diálogo com os novos letramentos, constituem aliados fundamentais na construção de uma educação que reconheça a pluralidade das linguagens, a diversidade cultural e a urgência de formar sujeitos críticos, capazes de compreender, intervir e transformar, ou, ao menos, tensionar, a realidade em que estão inseridos.

Nesse movimento de articulação entre multiletramentos e novos letramentos, entendemos que a teoria bakhtiniana oferece importantes contribuições para o campo educacional, sobretudo ao enfatizar a linguagem como prática social e situada. Ao trazer os conceitos de gêneros discursivos e esferas de atividade, Bakhtin (1997) e o círculo nos ajudam a compreender que as práticas de letramentos não ocorrem de forma neutra, mas sempre atravessadas por finalidades, valores e condições de produção e circulação de sentidos.

Essa perspectiva dialógica e situada da linguagem vai ao encontro da abordagem dos multiletramentos. Rojo (2017), ao discutir essa proposta, reconhece a pertinência da teoria bakhtiniana como base para repensar as práticas pedagógicas, especialmente diante da diversidade de linguagens e tecnologias envolvidas. Conforme problematiza a autora, “[...] tomar a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, em especial o conceito de esferas de atividade/esfera de comunicação como organizador das práticas de letramento [...] pode ser uma saída para esse tipo de falso confronto (Rojo, 2017, p. 196), entendido como a hierarquização que privilegia letramentos verbais e impressos em detrimento das práticas multimodais e digitais que circulam nas esferas sociais contemporâneas.

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que os textos contemporâneos, especialmente os que circulam em ambientes digitais, mobilizam múltiplas linguagens e modos de significação. Por isso, práticas pedagógicas comprometidas com uma formação crítica e inclusiva não deveriam se limitar ao universo do impresso e da oralidade, mas buscar incorporar a diversidade de gêneros e semioses que constituem a experiência cotidiana dos estudantes. O diálogo entre os multiletramentos, os novos letramentos e a teoria enunciativa de Bakhtin pode

fundamentar propostas de ensino e de formação continuada mais dialógicas, situadas e responsivas, especialmente em contextos como o amazônico, onde múltiplas vozes e saberes coexistem.

2.3.1 Letramento digital na escola: o futuro já chegou!(?)

Discorrer sobre letramento digital na escola, hoje, não é mais uma questão de tendência ou de inovação, mas uma urgência que atravessa as práticas educativas, nas quais a mediação tecnológica se tornou ponte importante entre ensino e aprendizagem. O próprio PEMPMT, que é objeto desta pesquisa, é um reflexo dessa realidade, uma tentativa do estado de superar distâncias geográficas, ao utilizar tecnologias como aliadas da educação.

Nesse cenário, é possível reconhecer que, mesmo com desigualdades de acesso, as TD têm ampliado espaços de interação, produção, colaboração e construção coletiva de saberes. Como bem discutem D'Andréa e Ribeiro (2012, p. 58), “é difícil negar que a *World Wide Web* é um ambiente que facilita, e muito, a produção colaborativa entre pessoas com interesses comuns”. Isso se reflete no cotidiano de professores e alunos do mundo inteiro, uma vez que as interações, muitas vezes, vão além das paredes da sala de aula física, ou até mesmo da própria tela, e se estendem para redes, plataformas e ambientes digitais diversos.

Contudo, apesar dessa conectividade ampliada e das múltiplas possibilidades que ela oferece, precisamos reconhecer que o apenas o acesso às tecnologias não garante, por si só, o letramento digital. Como já alertavam Coscarelli e Marquis (2012, p. 33), “ter acesso aos computadores e às redes de informação é um direito de todos, é uma questão de cidadania”. E transformar esse acesso em práticas de ensino-aprendizagem significativas ainda é um desafio, especialmente quando se trata de comunidades rurais e ribeirinhas do Amazonas, como a própria comunidade Carneiros, foco desta pesquisa.

Esse desafio se torna ainda mais evidente quando olhamos para a realidade do PEMPMT. Na prática, o que se percebe é que o uso das TD se restringe ao domínio operacional de ferramentas como *Google Classroom*, *Canva*, *Padlet*, ou dos próprios ambientes virtuais disponibilizados pelo CEMEAM por exemplo. Muitas vezes, essas práticas se mantêm em um nível superficial, centradas na reprodução de conteúdos, sem que haja uma reflexão mais crítica e aprofundada sobre os sentidos, as linguagens e as potências formativas que essas tecnologias podem proporcionar.

Essa visão é corroborada por Santaella (2021), que nos provoca a pensar que o computador e os ambientes digitais não podem ser vistos apenas como ferramentas, mas como

tecnologias inteligentes, que operam com linguagem e, portanto, produzem sentidos, moldam pensamentos e reconfiguram relações. Nessa mesma linha, Almeida (2022) reforça que as TD não são apenas dispositivos técnicos, mas instrumentos culturais que mediam as formas de interação social, de comunicação e, claro, de produção de conhecimento.

No entanto, esse processo não se dá de maneira automática ou espontânea. Pelo contrário, ele exige intencionalidade pedagógica e compreensão crítica. Afinal, como bem alerta Nóvoa (2022, p. 50, grifo do autor), “o digital não é apenas mais uma ‘tecnologia’, instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores”. Contudo, sabemos, e aqui falo a partir da realidade observada no campo desta pesquisa, que essa transformação esbarra em limites concretos, como a falta de formação específica, os desafios estruturais e, muitas vezes, uma sobrecarga que recai sobre os próprios docentes.

Aranda (2020), por sua vez, chama atenção para isso ao referenciar que a transformação digital no campo educacional evidencia uma lacuna, especialmente no que diz respeito ao uso pedagógico das TD. Isso ficou evidente, por exemplo, nas vivências durante o ensino remoto imposto pela pandemia, como registram Farias, Viana e Rodrigues (2023), ao relatarem as dificuldades enfrentadas tanto por docentes quanto por discentes nesse cenário.

Portanto, quando nos referimos a letramento digital, não estamos falando apenas de saber usar uma plataforma, compartilhar um *link* ou abrir uma sala virtual. Trata-se de desenvolver, como bem destacam Araújo e Glotz (2009), domínios que envolvem autonomia, criticidade, capacidade de análise, curadoria e ressignificação da informação. No contexto da formação de professores, esses saberes tornam-se ainda mais relevantes, pois o docente precisa lidar com um ecossistema informacional sobrecarregado, no qual não basta acessar dados: é necessário interpretá-los, avaliá-los e transformá-los em conhecimento pedagógico capaz de orientar práticas mais reflexivas e situadas.

Nesse sentido, Conceição e Ghisleni (2023, p. 141–142) sugerem que o letramento digital pode ser compreendido como um processo que envolve “[...] o desenvolvimento nos sujeitos, de capacidades críticas e analíticas das informações contidas nos ambientes digitais”. Essa perspectiva amplia o entendimento do letramento digital ao destacar que sua complexidade reside menos no domínio operacional e mais na forma como os indivíduos passam a interpretar, questionar e atribuir sentidos às informações circulantes no meio digital. De forma complementar a essa perspectiva, Lévy (1999, p. 17) compreende o letramento digital como “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

Essas concepções de letramento digital, trazidas por Soares (2002) e Lévy (1999), podem ser particularmente potentes quando colocadas em diálogo com experiências como a do PEMPMT. Nesse contexto, atravessado por distâncias físicas, isolamento geográfico e desigualdades, parece não ser possível tratar o letramento digital como algo periférico ou secundário. Ao contrário, ele tende a se configurar como uma necessidade, uma condição que pode viabilizar o exercício da cidadania digital, entre estudantes, professores e as próprias comunidades. Para além de uma habilidade técnica, o letramento digital pode ser compreendido como uma prática crítica e situada, capaz de favorecer formas mais autônomas, conscientes e solidárias de se estar no mundo conectado.

Portanto, se é verdade que “o futuro já chegou!(?)”, como sugere o título desta seção, é preciso refletir: chegou para quem? De que maneira? Será que chegou para todos, de forma equitativa, justa e verdadeiramente inclusiva? Essas questões nos convocam a olhar com mais atenção para os sujeitos envolvidos nesse processo, quem são, como acessam, o que produzem e como se posicionam nesse cenário de constante transformação tecnológica. É nesse movimento que se torna necessário repensar sobre quem é esse sujeito digital: do “lautor” ao “produsuário”, que práticas, identidades e sentidos emergem?

2.3.2 O “lautor” e o “produsuário”: quem é esse sujeito digital?

A cultura digital, compreendida como a “quarta revolução da escrita” Chartier (1997), tende a desestabilizar os modelos tradicionais de leitura e escrita legitimados historicamente pela escola, ao incluir novas formas de produção que desafiam a autoridade do texto impresso, e a passividade do leitor. Desse modo, se outrora o leitor era visto como figura concentrada e silenciosa diante do texto impresso, hoje, em meio aos fluxos digitais, assume posturas instáveis e interativas. Esse novo sujeito não se limita à posição de receptor, ao contrário, intervém no texto, comenta, compartilha, e (re)inscreve sentidos.

Antes de nos aprofundarmos nas noções de lautor (Rojo, 2012) e produsuário (Bruns, 2008), como sugere o subtítulo da seção, é importante destacar que diversas terminologias surgem nesse campo de discussão, à medida que diferentes autores buscam nomear os modos híbridos de participação no ambiente digital. Nesse cenário, as fronteiras entre leitura e autoria tornam-se cada vez mais frágeis, abrindo espaço para figuras que rompem com as categorias fixas clássicas e reconfiguram/ressignificam as práticas de linguagem.

Uma dessas denominações é a de Seres Humanos com Mídias (SHCM), a qual expressa a inseparabilidade entre humanos e tecnologias nos modos de viver, pensar e produzir. Segundo Santos, Maia e Souto (2022, p. 4), “este construto teórico, em uma abordagem contemporânea, se refere à relação existente entre os seres humanos e a antropofomização das mídias (tecnologias) na produção de conhecimento”. Esse tema já havia sido discutido anteriormente por Borba e Villareal (2005).

Nesse mesmo movimento, Carolina Terra (2010), em sua tese de doutorado, propõe o conceito de usuário-mídia, que ultrapassa o binarismo entre emissores e receptores. O usuário-mídia é, ao mesmo tempo, produtor e difusor de conteúdos, uma vez que participa ativamente dos circuitos comunicacionais, interage, remixa e redistribui informações em redes. Para a autora:

Estamos na era da midiatização dos indivíduos, na possibilidade de usarmos mídias digitais como instrumentos de divulgação, exposição e expressão pessoais. Daí o termo usuário-mídia. Cada um de nós pode ser um canal de mídia: um produtor, criador, compositor, montador, apresentador, remixador ou apenas um difusor dos seus próprios conteúdos (Terra, 2010, p. 85).

De forma complementar a essa discussão, Melo (2024), em sua pesquisa de mestrado desenvolvida no contexto amazônico, aprofunda o conceito de autor-rede, fundamentado na Teoria Ator-Rede (TAR), desenvolvida por pensadores como Bruno Latour, Michel Callon e John Law, nos anos 1980. Essa teoria propõe uma nova forma de compreender os fenômenos sociais, rompendo com a separação tradicional entre sujeito e objeto, ao destacar que os sujeitos da cultura digital não atuam de forma isolada, mas em constante articulação com outros humanos e não humanos, por meio de dispositivos, plataformas e/ou algoritmos.

Essa transformação nos modos de se relacionar com os textos se intensifica a partir da web 2.0, quando as práticas de leitura e escrita deixam de seguir uma lógica linear e passam a ocorrer de maneira simultânea, colaborativa e multimodal. Sob este viés, Rojo (2012) propõe o conceito de lautor para designar esse leitor-autor que transita entre textos, linguagens e suportes, exercendo múltiplas funções de interpretação, produção e curadoria. Bruns (2008), por sua vez, reforça esse entendimento ao utilizar o termo *produsuário*, e destaca que, na cultura participativa, todos são usuários e produtores ao mesmo tempo. O autor complementa ainda:

Se, nessa cadeia, os participantes atuam mais como usuários (utilizando recursos existentes) ou mais como produtores (adicionando novas informações) varia ao longo do tempo e das tarefas; no geral, eles assumem um papel híbrido de usuário/produtor que entrelaça de forma inseparável ambas as formas de participação e, assim, tornam-se **produsuários**. (Bruns, 2008, p. 21, tradução nossa, grifo nosso).

A citação de Bruns (2008) contribui para a compreensão desse sujeito que atua na cultura digital, ao sugerir que os papéis de quem consome e de quem produz conteúdos não se apresentam como funções fixas, mas se alternam de forma situada, conforme as demandas, os contextos e as interações estabelecidas nos ambientes digitais. Ao conceituar o produsuário como uma figura híbrida, o autor desloca a lógica comunicacional tradicional, ao indicar que o engajamento ativo dos sujeitos pode ser entendido como elemento estruturante das práticas participativas contemporâneas. Essa perspectiva permite entendermos uma concepção de autoria menos centrada na origem individual e mais vinculada a processos coletivos e em fluxo, o que tende a tensionar os modos escolares de organizar o conhecimento, de atribuir autoridade textual e de avaliar a aprendizagem.

Contudo, embora tais dinâmicas estejam cada vez mais presentes em nosso cotidiano, elas ainda parecem encontrar resistência para se consolidarem no espaço escolar. Apesar do avanço dessas novas formas de participação e produção de sentidos, é possível observar que a escola, em grande medida, ainda se mostra alheia a essas transformações. Como sugere Rojo (2017, p. 8), “nem as tecnologias digitais e nem os novos multiletramentos da cultura digital efetivamente chegaram ainda às práticas escolares, que continuam aferradas ao impresso e a suas práticas”.

Esse descompasso torna-se ainda mais evidente em contextos periféricos, como os do interior da Amazônia, especialmente nas localidades atendidas pelo PEMPMT. Em comunidades distantes, ribeirinhas ou situadas em ramais de difícil acesso, os desafios relacionados à infraestrutura, à conectividade e à formação docente tendem a limitar o acesso às TD, assim como a apropriação crítica de suas linguagens e de seu potencial formativo. No município de Guajará, por exemplo, diversas comunidades não dispõem de sinal de celular, e apenas algumas poucas residências contam com acesso à internet via antena satélite, recurso geralmente restrito a famílias com melhores condições financeiras.

Ainda assim, na comunidade pesquisada, embora a conectividade seja limitada ou intermitente, observa-se que professores e alunos tentam mobilizar estratégias para dialogar com os materiais audiovisuais, com os recursos didáticos mínimos disponíveis e com as possibilidades de mediação local. Nesse contexto, emergem práticas marcadas por autoria coletiva, recontextualização de conteúdos e reinvenção metodológica, que podem ser compreendidas como expressões de produsagem (Bruns, 2008). Mais do que um processo colaborativo de construção de conhecimento, a produsagem envolve uma lógica de participação

aberta, em que os papéis de produção e de uso se entrelaçam de forma dinâmica, permitindo a circulação de saberes de maneira horizontal, distribuída e constantemente inacabada.

Ao refletirmos sobre quem é esse sujeito digital (o lator e o produ usuário), é importante considerar que, para além da simples utilização de equipamentos tecnológicos, o que se observa, em certa medida, é um possível reposicionamento dos sujeitos nas práticas de produção e circulação de saberes. Esse reposicionamento pode ser aproximado da noção de produ usuário desenvolvida por Bruns (2008). Trata-se de um sujeito que não se limita ao consumo passivo de informações, mas que tende a envolver-se ativamente na (re)elaboração de conteúdos, sobretudo em contextos colaborativos mediados digitalmente, por exemplo, os produtores de conteúdos em plataformas como *YouTube* e *TikTok*, que dialogam diretamente com seus públicos, ou mesmo os estudantes que, em ambientes virtuais de aprendizagem, não apenas recebem informações, mas também criam materiais, promovem debates e constroem conhecimento em conjunto com seus pares.

Além disso, o processo de produ sagem, conforme delineado pelo autor, apoia-se em quatro princípios fundamentais: participação aberta, governança colaborativa, inter-relação contínua entre produção e uso, e permanente inacabamento dos conteúdos. Como sugere Bruns, os ambientes de produ sagem “devem permitir a participação aberta e a avaliação comunitária das contribuições; e [...] evitar a percepção de que o conteúdo criado pertence exclusivamente à organização promotora do ambiente” (Bruns, 2008, p. 95, tradução nossa). Nesse modelo, o conhecimento tende a ser compreendido como fluxo, processo em constante (re)construção, aberto à participação, à (re)significação e à apropriação coletiva.

Essa redefinição do papel do sujeito no ecossistema digital aproxima-se da ideia de autoria expandida, que Rojo (2017) observa em práticas escolares que dialogam com os novos multiletramentos. Nesse cenário, o lator é aquele que navega por múltiplos textos, linguagens e mídias e assume posições diversas, ora como leitor, ora como editor/criador. Trata-se de um sujeito situado em uma cultura da convergência (Jenkins, 2009), em que as fronteiras entre o ensinar e o aprender, o ler e o escrever, o interpretar e o produzir tornam-se interativas e dinâmicas.

Nesse sentido, o produ usuário e o lator não são apenas categorias descritivas, mas também políticas, pois apontam para formas de atuação e posicionamento social que desafiam as estruturas hierárquicas da escola e, ao mesmo tempo, abrem brechas para práticas mais dialógicas, democráticas e emancipatórias (Freire, 2021). A escola que deseja realmente formar sujeitos para o século XXI deveria, portanto, não apenas incluir dispositivos digitais ao seu

cotidiano, mas repensar suas concepções de currículo, autoria, mediação e aprendizagem. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020):

Os aprendizes atuais efetivamente trabalham em pares ou grupos em projetos de conhecimento colaborativo, cuja autoria se constrói conjuntamente e é compartilhada entre todos. Eles continuam a aprender em ambientes que vão além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir sua leitura e sua escrita para qualquer lugar e em qualquer tempo. Esse fenômeno se chama “aprendizagem ubíqua”, em que podem se autoavaliar criticamente e refletir sobre sua própria aprendizagem; podem dar retorno (*feedback*) aos textos de seus pares por meio de interações sociais em rede; podem atuar de forma confortável em ambientes nos quais a inteligência é coletiva e a escrita é colaborativa; podem buscar informações na internet, com outros colegas, com experts (entre eles, os próprios professores), com seus pais e com membros de suas comunidades (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 27).

Desse modo, pensar a formação de professores e estudantes no âmbito do PEMPMT implica, sobretudo, reconhecer os sujeitos amazônicos como autores de suas experiências, capazes de construir sentidos a partir de seus contextos, saberes e práticas locais. A citação de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) reforça essa perspectiva ao destacar a emergência de aprendizagens colaborativas e marcadas por autoria compartilhada, nas quais os sujeitos produzem, refletem, avaliam e reconfiguram o conhecimento em rede. Nesse cenário, o sujeito digital consome, produz e ressignifica saberes em diálogo com sua realidade, operando como um agente híbrido e ativo na construção coletiva do conhecimento.

Tal figura demanda um compromisso ético e político com uma autoria crítica e coletiva, condição importante para uma educação que reconheça a diversidade cultural, a participação democrática e contribua para processos genuínos de transformação social. A seguir, apresento uma imagem para sintetizar os conceitos apresentados nesta subseção:

Figura 7. Mapa conceitual de terminologias que diferentes autores buscam nomear os modos híbridos de participação no ambiente digital



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante da variedade de conceitos que buscam dar conta da complexidade do sujeito digital, opto, nesta dissertação, por adotar os termos *lautor* (Rojo, 2012) e *produzusuário* (Bruns, 2008), por compreender que ambos traduzem, de forma complementar, a dinâmica de hibridismo, fluidez e participação ativa que caracteriza as práticas de leitura e escrita em rede. Ao privilegiar essas duas noções, busco articular a reflexão teórica com as práticas concretas observadas no contexto amazônico, em que professores e estudantes enfrentam limitações materiais e restrições de acesso aos novos cenários digitais.

Mediante tal panorama de explanações, o próximo capítulo se dedica a apresentar os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam esta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Este capítulo apresenta os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa, detalhando a trajetória e atravessamentos do processo, desde a escolha das abordagens até a análise das produções colaborativas de enunciados. Inicialmente, contextualiza-se o referencial teórico-metodológico adotado, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), seguido pelo paradigma crítico no ato da pesquisa, os instrumentos escolhidos, a caracterização do contexto/cenário da pesquisa e dos participantes do grupo focal. Em seguida, será apresentado um panorama do PEMPMT, os procedimentos para análise da pesquisa, seleção das produções colaborativas de enunciados e as garantias de credibilidade da pesquisa.

O detalhamento dos procedimentos metodológicos é essencial para compreender como a pesquisa foi conduzida e garantir um relato organizado do percurso investigativo. Como os participantes desta pesquisa estão inseridos em contextos sócio-históricos-culturais específicos, destacamos o cuidado especial na definição dos métodos, na atenção às condições locais e na disponibilidade e paciência dos participantes para que fosse possível atender tanto às expectativas da pesquisadora quanto às dos envolvidos.

Nesse sentido, esta pesquisa se insere no campo qualitativo, perspectiva que, conforme Bogdan e Biklen (1994), pressupõe a imersão do pesquisador no contexto investigado, possibilitando uma aproximação direta com os sujeitos, seus modos de agir e os sentidos que atribuem às próprias práticas. Esse envolvimento favorece a construção de diálogos e o acesso às experiências que emergem das interações situadas, compreendidas aqui não como dados coletados, mas como movimentos de produção de sentidos. Por essa razão, optamos por denominar esse processo de **produções colaborativas de enunciados**, expressão que busca demonstrar o caráter dialógico, situado e co-participado da geração de informações, coerente com os pressupostos da PCCol e da ADD.

Articulada a essa compreensão, o estudo se fundamenta na PCCol, conceito desenvolvido por Magalhães (1990-2024) e colaboradores. Essa abordagem orienta minhas ações de pesquisa ao propor uma abordagem colaborativa e crítica a partir da investigação sobre como as tecnologias digitais contribuem para a prática pedagógica dos professores em sala de aula, reflexões sobre a formação inicial e continuada do professor presencial e dos desafios enfrentados por esse sujeito/professor **pai d'égua**, profissional que atua sozinho em comunidades isoladas, sem acesso a internet, longe de suas famílias e com a responsabilidade de ser o mediador pedagógico e tecnológico para que o PEMPMT funcione.

Ademais, a articulação entre a Análise Dialógica do Discurso (ADD) para a análise das produções colaborativas de enunciados e a PCCol é viável, uma vez que ambas compartilham a visão de que os indivíduos são formados por contextos sócio-históricos e culturais e apresentam concepções de linguagem semelhantes (Aguilar, 2023).

A seguir, serão apresentadas as seções que compõem este capítulo.

3.1 A PCCol na contextualização da pesquisa

A pesquisa desenvolvida parte do entendimento de que a formação docente voltada para o uso das TD no âmbito do PEMPMT é importante para a ampliação das possibilidades de ensino-aprendizagem no contexto amazônico. Consideramos que as formações precisam estar articuladas às diferentes áreas do conhecimento, sobretudo porque os docentes presenciais, em sua maioria, possuem apenas uma licenciatura como formação inicial, de modo a promover práticas pedagógicas que façam sentido/significado no contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos, especialmente na comunidade rural pesquisada, Carneiros, no município de Guajará/AM.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a adoção de uma abordagem metodológica que vá além da simples descrição ou diagnóstico das práticas, priorizando a escuta, a colaboração e a transformação. É nesse horizonte que se insere a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (Magalhães, 2009; 2011; 2012), na qual “[...] os participantes intencionalmente atuam de forma colaborativa” (Magalhães, Fidalgo e Modesto-Sarra, 2024, 62). Ao promover processos de reflexão conjunta entre pesquisadores e professores, a PCCol possibilita a identificação de desafios, contradições, conflitos de vozes e potencialidades das práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para a reflexão e construção de saberes coletivos, situados e diretamente vinculados aos contextos vividos.

De base marxiana, vygotskiana e freireana, a PCCol é compreendida por Magalhães e Fidalgo (2019) como uma abordagem intervencionista e formativa, voltada à constituição de educadores críticos, seja ele professor, coordenador, diretor, pesquisador ou até mesmo aluno. Essa perspectiva propõe processos de reflexão, (res)significação e transformação de práticas e discursos em contextos coletivos, ancorando-se em uma linguagem que favoreça relações horizontais entre os sujeitos envolvidos (Magalhães; Fidalgo; Modesto-Sarra, 2024).

Essa abordagem é especialmente pertinente no contexto pesquisado, pois permite compreender como os professores, ao lidarem com as TD em um modelo de mediação tecnológica, constroem suas práticas, enfrentam desafios e (re)elaboram seus saberes

pedagógicos em diálogo com os formadores institucionais. Além disso, a PCCol, ao enfatizar a linguagem como mediadora das interações e da construção de significados, possibilita analisar como os discursos produzidos no contexto do PEMPMT expressam as tensões entre uma educação frequentemente centrada na transmissão de conteúdos e marcada por situações de desassistência. Nesse processo, cria-se espaço para que, como destaca Magalhães (2004, p. 56), “todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros participantes e ao seu próprio”.

Portanto, a utilização da PCCol como abordagem teórico-metodológica nesta pesquisa pode ser compreendida como uma estratégia potente para favorecer a reflexão sobre as práticas formativas de docentes do PEMPMT, sobretudo nesse contexto marcado por desafios estruturais e desigualdades históricas, como é a realidade do professor ribeirinho. Ao priorizar o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de saberes, essa perspectiva pode apontar caminhos possíveis para o fortalecimento da (re)significação dos usos das TD na educação do interior amazônico.

3.2 Paradigma crítico no ato da pesquisa

A construção deste trabalho se ancora em perspectivas que objetivam compreender a pesquisa como prática situada, comprometida e dialógica. Nesse horizonte, optei por uma abordagem guiada pelo paradigma crítico, entendido como uma possibilidade de produzir conhecimento em diálogo **com** os sujeitos e seus contextos, e não **sobre** eles.

Conforme Guba e Lincoln (1994 *apud* Aguiar, 2023), paradigmas são sistemas de crenças baseadas em asserções metodológicas, ontológicas e epistemológicas. Adotar o paradigma crítico, envolve posicionar-se quanto à natureza da realidade pesquisada, ao modo como o conhecimento é construído e à finalidade do estudo. No caso deste trabalho, essa escolha mostra-se pertinente à medida que se busca compreender os atravessamentos do docente “pai d’égua” quanto ao uso das TD em um território como o amazônico, marcado por desafios históricos e desigualdades de acesso, fragilidades de infraestrutura e limitações nas condições de vida e de saúde.

Nesse contexto, entende-se que a pesquisa pode abrir espaço para que vozes silenciadas sejam escutadas e para que os sentidos produzidos pelos sujeitos em suas vivências ganhem visibilidade. Como discorre Collins (2022, p. 17), “(...) teorias sociais críticas visam reformar o que está posto com a esperança de transformá-lo em algo diferente.” Ao considerar isso, a proposta aqui apresentada procura dialogar com os professores participantes não apenas como

fontes de informação, mas como colaboradores que analisam, interpretam e (re)constroem significados da própria prática a partir de suas condições de trabalho e de vida.

A meu ver, Freire é fortemente inspirado por essa perspectiva, e suas obras (2003, 2021) contribuem para compreender a crítica como parte constitutiva do próprio ato educativo. Como debate, o autor “foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (Freire, 2021, p. 75). A lucidez a que o autor se refere convida o pesquisador/leitor a observar o real não como dado fixo, mas como espaço de possibilidade. No caso desta pesquisa, isso significou reconhecer as contradições do PEMPMT e, ao mesmo tempo, estar aberto às estratégias que os docentes pai d’égua constroem para resistir, reinventar e seguir trabalhando mediante as dificuldades.

Essas estratégias, por sua vez, ganham ainda mais sentido no encontro entre diferentes formas de saber. Como destacam Magalhães, Fidalgo e Modesto-Sarra (2024, p. 69), é preciso estar “pautado na ideia de que todos temos saberes diferentes, complementares e necessários e, sem eles, não conseguimos chegar a um todo”. Essa concepção está alinhada com o propósito da PCCol, que inspira este trabalho ao propor que a produção de conhecimento se dê em espaços de diálogo, escuta, confronto de vozes e negociação de sentidos.

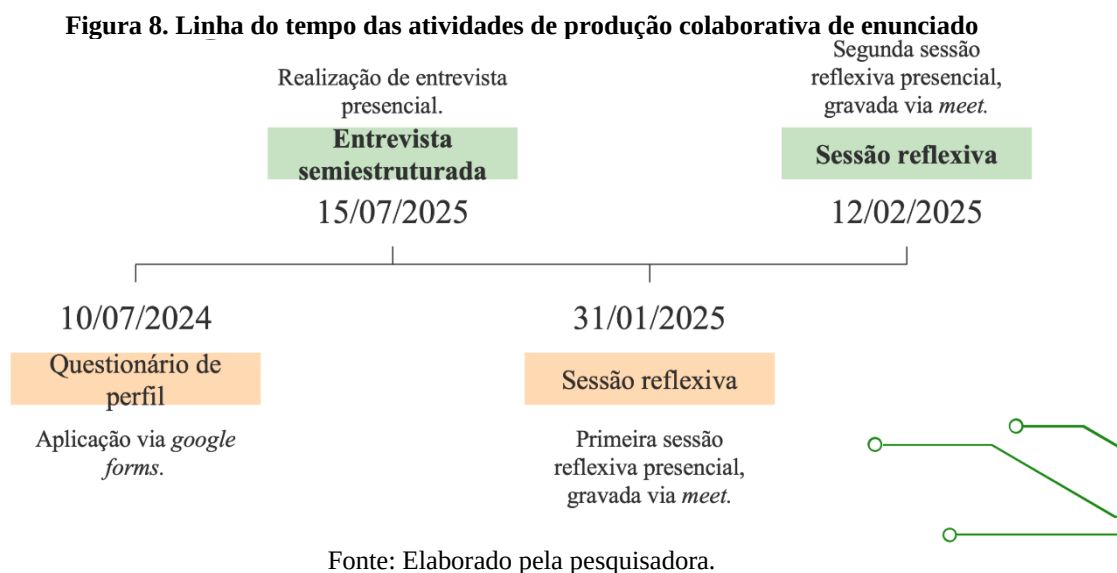
Adotar o paradigma crítico, como se propõe nesta pesquisa, não oferece respostas definitivas — nem é esse o objetivo —, mas pode sinalizar um caminho possível para a construção de um percurso mais atento às complexidades da realidade da educação ribeirinha. Tal escolha implica reconhecer que, sem espaços para a reflexão, corre-se o risco de tratar os problemas educacionais de forma superficial. Como adverte Freire (2003, p. 89), “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional”.

Desse modo, a escolha pelo paradigma crítico, nesta pesquisa, vai ao encontro de meu compromisso como professora, aluna, pesquisadora, mãe, cidadã, que busca compreender, os sentidos da docência em um contexto de vulnerabilidade. Trata-se de um posicionamento que a partir no diálogo, na escuta e na possibilidade de que o conhecimento, quando construído coletivamente, possa abrir frestas, gretas e fissuras para outras formas de ver, dizer e agir na educação.

3.3 Instrumentos da pesquisa: uma participação ativa

No contexto desta investigação, ancorada na perspectiva da PCCol, os instrumentos de produção colaborativas de enunciados foram escolhidos de modo a favorecer uma participação ativa, dialógica e reflexiva dos sujeitos envolvidos. Assim, busquei propiciar que os participantes não fossem apenas fontes de geração de dados, mas corresponsáveis na construção dos significados e na problematização no âmbito do PEMPMT, na comunidade Carneiros, município de Guajará/AM.

Para melhor entendimento apresento uma linha do tempo das atividades realizadas a fim de produzir colaborativamente os enunciados necessários para responder as perguntas de pesquisa acima:



Nessa direção, optei por um conjunto de instrumentos qualitativos que dialogam com os pressupostos teórico-metodológicos adotados. São eles: o questionário de perfil, a entrevista semiestruturadas e as sessões reflexivas. Nesse sentido, a escolha desses instrumentos se deu de forma intencional para tentar viabilizar os elementos indispensáveis dentro da proposta da PCCol, como a “[...] linguagem que possibilita uma participação igualitária, [...] silenciamentos, sejam esses relativos a questões de raça, gênero, migrações, refúgio, necessidades específicas ou deficiências, os paradigmas transperiféricos e a quebra de paradigmas” (Magalhães; Fidalgo; Modesto-Sarra, 2024, p. 70).

O questionário de perfil foi utilizado como instrumento inicial, disponibilizado no *Google Forms*, com o objetivo de levantar informações sobre a formação acadêmica dos docentes participantes, bem como mapear aspectos relacionados à sua experiência com as

tecnologias digitais, o tempo de atuação no programa e sua participação em ações formativas, como as Jornadas Pedagógicas promovidas pela SEDUC/AM. Esse levantamento foi relevante para contextualizar a entrevistas e as sessões reflexivas.

Na etapa seguinte, foi realizada a entrevista semiestruturada, que, conforme destacam Hernández Sampieri *et al.* (2013, p. 426), “se baseia em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas)”. Estruturadas a partir de um roteiro orientador, mas suficientemente flexível para novas demandas discursivas, as entrevistas favoreceram o surgimento de narrativas atravessadas pelos usos das TD no contexto do PEMPMT. Para a gravação da entrevista, foram utilizados o gravador de voz do *notebook* e a câmera do *smartphone* da pesquisadora.

Complementando esse percurso, as sessões reflexivas consolidaram-se como momentos privilegiados de desenvolvimento da aprendizagem da reflexão crítica, alinhados a PCCol. Nessa perspectiva, os participantes foram convidados a dialogar sobre suas realidades, ler texto voltado para seu contexto amazônico, refletir criticamente sobre suas próprias práticas, problematizar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, sobre as formações ofertadas pela secretaria e, sobretudo, dialogar sobre possibilidades de (re)significação das ações pedagógicas mediadas pelas TD.

De acordo com Magalhães (1998, p. 181), sessões reflexivas trazem “uma importância sem igual para o processo reflexivo, isto é, para compreensão e questionamento e de conscientização sobre as práticas discursivas da sala e dos interesses a que serviam”. Assim, esses momentos se mostraram potentes dispositivos formativos, nos quais os sujeitos puderam reconhecer-se como sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem e de transformação.

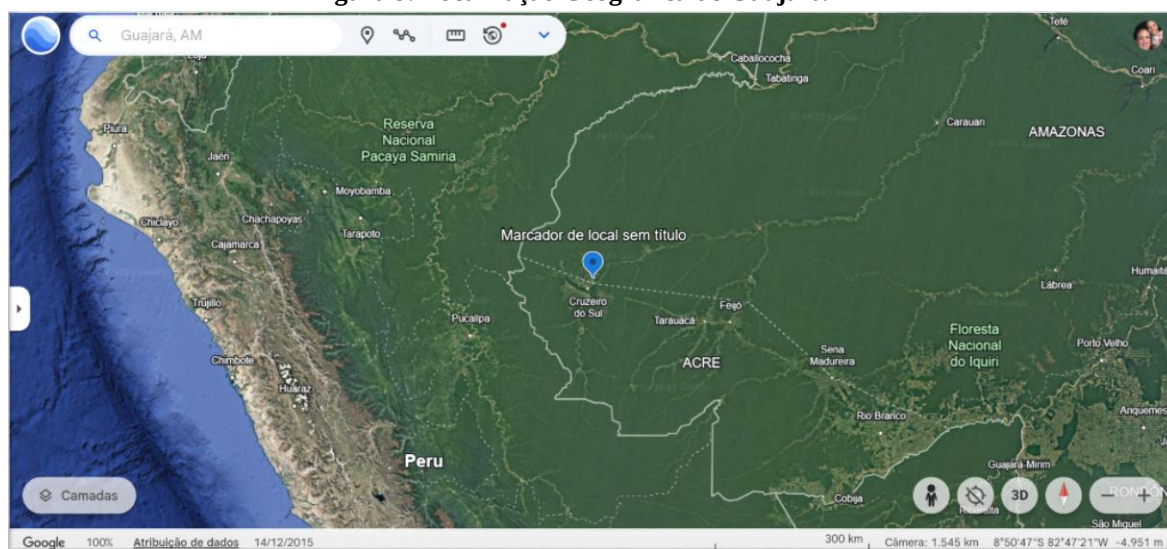
Importa, então, ressaltar que a utilização desses instrumentos esteve alicerçada no rigor ético que direciona a pesquisa com seres humanos, conforme parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CAAE: 81556124.6.0000.5010). Todo o processo foi conduzido com base no respeito à autonomia dos participantes, no sigilo das informações e no compromisso e valorização dos saberes locais e das experiências docentes.

Passo, agora, à etapa de apresentação do cenário da pesquisa, explorando as complexidades históricas, sociais e geográficas do município de Guajará/AM, território situado no coração da Amazônia.

3.4 Cenário da pesquisa: Guajará/AM: Complexidades de um município no coração da Amazônia

Conhecer o cenário onde se desenvolve esta pesquisa é fundamental, uma vez que as particularidades socioterritoriais de Guajará/AM influenciam diretamente os processos educativos locais. Situado no sudoeste do Amazonas, o município expressa, em sua configuração geográfica, econômica e social, muitos dos desafios e potencialidades que marcam os territórios amazônicos.

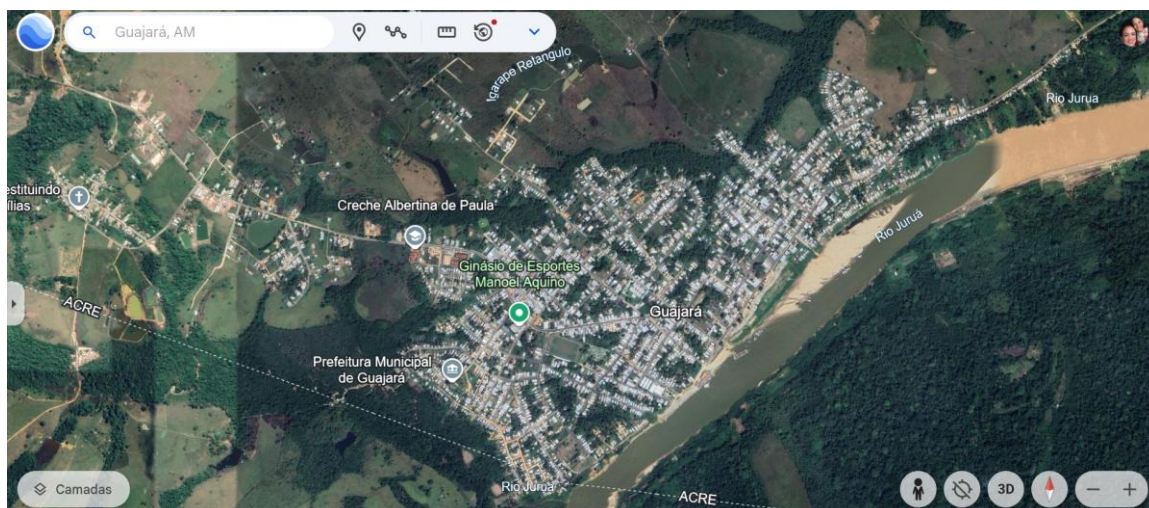
Figura 9. Localização Geográfica de Guajará/AM



Fonte: Google Earth

Criado em 30 de dezembro de 1987, por meio do Decreto Estadual nº 1.831, Guajará foi desmembrado do município de Ipixuna e teve como primeiro prefeito eleito Elieso Herculano Lima, meu sogro. Localizado às margens do rio Juruá, a aproximadamente 1.476 quilômetros da capital Manaus, o município estabelece uma conexão estratégica com Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, por meio de uma rodovia de 16 km. Essa proximidade influencia significativamente os aspectos culturais, educacionais e econômicos da população local. A seguir, apresento uma imagem de satélite que ilustra a localização geográfica do município de Guajará.

Figura 10. Vista aérea do município de Guajará/AM



Fonte: Google Earth

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, Guajará possui uma população de 13.815 habitantes, com densidade demográfica de 1,82 hab./km², reforçando seu caráter majoritariamente rural e disperso. Essa realidade impõe desafios significativos à oferta de serviços públicos, especialmente na educação, uma vez que muitas comunidades só são acessíveis por transporte fluvial, o que demanda tempo, planejamento e investimentos constantes.

Vale destacar que a economia de Guajará é sustentada, principalmente, pela administração pública, pelas atividades agropecuárias e pela agricultura familiar. No campo educacional, o município enfrenta desafios que se intensificam diante de sua complexa configuração territorial. Nesse sentido, os indicadores do IDEB (INEP, 2023) revelam essa realidade: 4,1 nos anos iniciais e 3,7 nos anos finais do ensino fundamental, além de 3,8 no ensino médio, resultados que evidenciam a urgência de políticas públicas mais consistentes e sensíveis ao contexto local. Nesse cenário, o PEMPMT ganha relevância, ao se configurar como alternativa de acesso à educação para enfrentar os efeitos da dispersão geográfica, das limitações de infraestrutura e da escassez de recursos materiais e humanos.

Entretanto, ao concluir o ensino médio, seja na sede do município ou nas comunidades rurais, os jovens de Guajará deparam-se com um cenário de poucas ou praticamente nenhuma perspectiva de acesso ao ensino superior. Isso se deve ao fato de que o *campus* universitário mais próximo se localiza no estado vizinho, em Cruzeiro do Sul/AC. Além da distância, o deslocamento é agravado pela ausência de políticas públicas de apoio, uma vez que Guajará não dispõe de transporte regular, alojamento estudantil ou qualquer outro tipo de incentivo que viabilize a permanência dos estudantes na cidade vizinha.

Nesse contexto, o ingresso na universidade acaba restrito a uma parcela muito pequena dos egressos das escolas locais, sendo viabilizado, na maioria das vezes, apenas quando as famílias conseguem assumir integralmente os custos com moradia, transporte e manutenção dos estudos. Contudo, mesmo diante dessas adversidades, Guajará é uma pequena cidade repleta de potências culturais, expressas em suas festas religiosas tradicionais e na força de seu povo trabalhador, conforme ilustra a figura abaixo do novenário da cidade em 2024:

Figura 11. Novenário em homenagem ao padroeiro de Guajará, São Francisco de Assis



Fonte: Acervo da autora (2024).

Somam-se a isso as importantes presenças e contribuições das comunidades indígenas, aspecto que pode ser observado na figura a seguir, que registra um projeto escolar realizado na única escola de ensino médio do município Professor José Elno Ferreira de Souza.

Figura 12. Projeto de valorização da cultura indígena



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nesse sentido, neste cenário de complexidades, atravessado por inúmeros desafios e limitações, configura-se o pano de fundo para essa pesquisa, que busca refletir, a partir da realidade da comunidade Carneiros, sobre os sentidos, os limites e as possibilidades de ensinar e aprender no coração da Amazônia. É nesse território vivido e compartilhado que emergem as vozes dos participantes da pesquisa, sujeitos ativos das experiências que serão apresentadas a seguir.

3.5 A pesquisa e seus participantes: Um olhar de dentro para o programa

Ao desenvolver esta pesquisa, optei por um olhar que parte de dentro do próprio contexto investigado. Mais do que uma escolha metodológica, trata-se de uma postura ética, política e epistemológica que reconhece o lugar do pesquisador como sujeito encarnado (Merleau-Ponty, 2018; Messeder, 2018), cujas vivências atravessam e conferem significado ao processo investigativo. Minha atuação como professora no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), entre os anos de 2020 e 2021, contribuiu significativamente para a formulação do problema de pesquisa, dos objetivos e dos caminhos metodológicos traçados neste estudo.

No referido período, experimentei, juntamente com outros docentes colegas da rede, os desafios, as tensões e as possibilidades de uma prática pedagógica mediada pelas tecnologias, em contextos marcados pela desigualdade de acesso, pela escassez de recursos e pela força da colaboração local, como demonstram as imagens abaixo:

Figura 13: E. E. José Carlos Martins de Medeiros Raposo, situada na sede do município de Guajará/AM, referência para as demais comunidades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

A figura 13 retrata a escola sede do PEMPMT, situada às margens do rio Juruá, próxima ao centro do município de Guajará/AM. Tal instituição atende a uma diversidade de estudantes, incluindo alunos ribeirinhos, da área urbana e da etnia indígena Marubo. É também a responsável por toda a gestão administrativa das nove comunidades atendidas pelo programa, assumindo funções como a realização de matrículas, emissão de certificados, aquisição e distribuição de merenda escolar, além de buscar soluções para outras demandas locais. Somase a isso o fato de que a referida escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com turmas das séries finais do ensino fundamental, e no período noturno, com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis fundamental e médio. Somente na sede, por exemplo, o número de alunos chega a 587, quando somados os discentes das comunidades atendidas pelo PEMPMT, esse total alcança 958 estudantes.

Uma das comunidades atendidas pelo PEMPMT é a comunidade Gama, onde atuei durante dois anos no programa. Destaque-se que o acesso à localidade é feito por via terrestre,

por meio de ramal, mas durante o período chuvoso esse trajeto se torna bastante difícil, comprometendo significativamente a mobilidade. A figura a seguir é um registro da primeira viagem até a comunidade.

Figura 14: Primeira viagem para comunidade Gama



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020)

A figura 10 carrega um grande significado de vitória e superação. Isso porque ela registra o meu primeiro dia como servidora efetiva da SEDUC/AM, após oito anos atuando como professora provisória em escolas no Acre. Tratou-se da realização de um sonho, conquistar a estabilidade por meio de um cargo estatutário. Lembro-me intensamente das emoções vividas naquele dia, o medo diante do novo, o receio de falhar, a incerteza frente aos desafios que viriam e, sobretudo, a tristeza de estar distante da família, sem qualquer meio de comunicação. A entrada no ramal para o Gama, tomada pela lama, intensificava esse sentimento. Mesmo tendo preparado minha moto com pneu lameiro e corta-lama na roda traseira, o receio de cair era constante. Mais do que obstáculos físicos, enfrentava também os desafios emocionais de uma rotina marcada por dificuldades.

Figura 15: Ramal de acesso à comunidade Gama



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Nenhum dia foi fácil. Em algumas ocasiões, dormíamos na comunidade, em uma casa simples que alugamos para servir como base de apoio para os novos professores, com colchões no chão, uma geladeira antiga e um fogão de duas bocas. Em outras, voltávamos para casa, pois tanto eu quanto a colega da foto tínhamos filhos pequenos. Assim, três vezes por semana fazíamos esse deslocamento de 19 km. Durante o verão, o trajeto era realizado em aproximadamente uma hora, contudo, no período chuvoso, esse tempo dobrava, chegando a duas horas e meia, como ilustrado na imagem acima. Cada detalhe dessa vivência reafirma o compromisso e a resistência que atravessam a docência no interior amazônico.

Figura 16: Escola Sebastiana Minervina



Fonte: Jornal Voz do Norte.

A escola da foto acima já não existe, mas foi a que eu atuei durante o período que estive no PEMPMT. Em 2024, após anos de mobilização dos moradores, foi finalmente substituída por uma com estrutura em alvenaria. Atualmente, é a única escola em funcionamento na comunidade Gama, atendendo às séries iniciais no turno da manhã, sob responsabilidade do município, e ofertando, nos turnos da tarde e da noite, o ensino fundamental II e o ensino médio, respectivamente, ambos de responsabilidade do estado.

Mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes que atuam no interior, é importante reconhecer que esse contexto também reserva experiências singulares. Estar em uma comunidade ribeirinha proporciona o contato direto com a natureza, a possibilidade de ter um igarapé belíssimo em frente ao local de trabalho e, sobretudo, o acolhimento caloroso de uma população humilde, profundamente comprometida com o trabalho e que reconhece o valor do filho estar na escola.

Figura 17: Vista aérea da Comunidade Gama



Fonte: *Instagram WebGuajará.*

A escolha da comunidade rural Carneiros, no município de Guajará/AM, como cenário para a geração colaborativa de enunciados, deve-se ao fato de no ano de 2024 ser a única localidade com dois docentes atuando no ensino médio no âmbito do PEMPMT, sendo um

efetivo e outro de contrato por processo seletivo simplificado (provisório). Essa configuração me interessou pela possibilidade de encontrar contrastes nas experiências a partir de diferentes tempos de serviço e formas de vínculo, e também observar como a trajetória individual de cada docente interfere na forma como acessam e reconfiguram os processos formativos, sejam eles promovidos pelo CEMEAM, através SEDUC/AM ou por iniciativas locais.

Na comunidade Carneiros, foco desta pesquisa, as condições estruturais e de acesso à escola apresentam muitas limitações. A unidade escolar, construída em madeira e cercada por vegetação, não dispõe de energia elétrica convencional. A transmissão das aulas só é possível mediante o uso de um gerador, uma vez que a rede elétrica alcança apenas a margem oposta do rio, onde se encontra a maior parte da comunidade.

O deslocamento até a escola exige cerca de três horas de viagem em um bote sem cobertura, exposto ao sol intenso ou à chuva, o que impõe desgaste físico e emocional aos profissionais que atuam na localidade.

Figura 18: Escola da Comunidade Carneiros



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Além disso, os custos com transporte entre a sede do município e a comunidade são arcados integralmente pelos próprios docentes. A seguir, apresento imagens que ilustram tanto a estrutura da escola quanto o percurso necessário para alcançá-la, a fim de demonstrar um pouco dos desafios enfrentados pelos professores pai d'égua do interior amazônico.

Figura 19. Percurso pelo rio Juruá para comunidade Carneiros



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Os participantes da pesquisa são, portanto, professores presenciais que atuam diretamente com as turmas do Ensino Médio na referida comunidade. Seus perfis foram inicialmente mapeados por meio de um questionário de perfil com informações sobre formação superior, tempo de atuação, familiaridade com o uso de TD e percepção sobre o PEMPMT. Em seguida, foi realizada entrevista semiestruturada e sessões reflexivas, ancorando-me na PCCol, em busca de incentivar um espaço dialógico em que os docentes pudessem compartilhar vivências, questionamentos, resistências, significações e falar, o máximo possível!

De forma a apresentar as participantes desta pesquisa, identificadas com os nomes fictícios Francisca e Antônia, ressalta-se que ambas atuam como docentes presenciais na comunidade ribeirinha Carneiros, situada a aproximadamente três horas de deslocamento

fluvial (rio Juruá) a partir da sede do município de Guajará/AM, utilizam botes sem cobertura, e arcam com suas despesas de deslocamento.

Ambas são mulheres, com idades entre 35 e 45 anos, e contam com mais de três anos de experiência PEMPMT. Em termos de formação, uma delas possui licenciatura em Pedagogia, enquanto a outra é formada em Normal Superior, curso este de graduação já extinto pelo MEC, que formava professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere ao vínculo empregatício, a docente Antônia integra o quadro efetivo da SEDUC/AM, enquanto a docente Francisca atua em caráter provisório. Apesar de manterem residência fixa na sede urbana do município, ambas optam por permanecer na comunidade onde trabalham, alugando moradias locais em razão da distância e das dificuldades de deslocamento. Os retornos à cidade ocorrem apenas em situações pontuais, como a resolução de demandas administrativas, o saque do salário ou a compra de mantimentos. As docentes são mães, esposas e, em vários momentos de nossos encontros, não esconderam a vontade de serem transferidas para alguma escola na sede do município, devido às dificuldades de permanecerem longe da família, de adquirirem remédios quando necessário e até mesmo de manterem comunicação constante com seus familiares.

A escuta sensível se mostrou um princípio fundamental nas produções colaborativas de enunciados, pois favoreceu a manifestação de vozes plurais, atravessadas por experiências, afetos e críticas comuns. Por já ter vivenciado o cotidiano do PEMPMT, não foi simples manter o distanciamento das minhas próprias memórias e marcas. Pelo contrário, a partir dos enunciados das professoras muitas vezes ativava angústias que também eram minhas, o que me lembrava que o sofrimento não era apenas delas, mas nosso.

As fronteiras entre pesquisadora e participantes, por vezes, se desfaziam, permitindo que minha própria experiência se entrelaçasse às narrativas das docentes e também se constituísse como dado. Para Bakhtin ([1920-1924] 2017), cada ato do viver é também um agir singular, no qual os sujeitos se posicionam e assumem responsabilidade pelo que expressam.

Mais do que gerar dados, busquei, sempre que possível, construir com os participantes momentos de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir da mediação tecnológica em um território complexo e desafiante como o amazônico. Como sugerem Oliveira e Magalhães (2011, p. 72), “colaborar criticamente significa compromisso com necessidades do contexto particular de ação dos participantes com base em um diálogo que objetiva esclarecer e despertar a consciência de cada um para compreender as questões sócio-históricoculturais”. Assim, ao olhar para o programa a partir das experiências concretas desses

professores pai d'égua, procurei valorizar os saberes localizados, as estratégias frente às adversidades e os movimentos de autoria que emergem mesmo em meio a estruturas altamente centralizadas.

Antes de adentrar as vozes dos professores, considero importante contextualizar o PEMPMT, já que é a partir de suas estruturas e limites que essas experiências se constroem.

3.5.1 Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica

O estado do Amazonas está localizado na Região Norte do Brasil, é a maior unidade federativa em extensão territorial, com cerca de 1,6 milhões de km², o equivalente a 18,45% do território nacional. Com uma densidade demográfica de aproximadamente 2,53 habitantes por Km², abriga em média 2% da população do país distribuída em 62 municípios (IBGE, 2022). Além da vasta área geográfica, possui a maior e mais diversificada rede hidrográfica do planeta, razão esta que torna o transporte fluvial fundamental, embora trajetos sejam impactados pela variação sazonal no nível dos rios, especialmente durante a vazante (SGB, 2023).

Nessa perspectiva, a dificuldade logística, de acesso, altas despesas, ampla dimensão de território, distribuição desigual da demanda de estudantes e o número reduzido de habitantes e algumas comunidades periféricas (Amazonas, 2021), “[...] atinge os estudantes do interior em todas as etapas da educação básica, principalmente o ensino médio, que necessita de profissionais formados nas diversas áreas do conhecimento” (Tenório, Oliveira e Nogueira, 2023, p. 2).

Em virtude disso, em 2006, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM) implementou o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), que em 2012 passou a integrar o conjunto de políticas públicas por meio do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM), atualmente gerido pela SEDUC, por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) (Amazonas, 2021). De acordo com a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) do Ensino Médio do estado do Amazonas (2021), define essa modalidade de ensino como:

Ensino por Mediação Tecnológica é o formato onde o conhecimento é ofertado, por meio de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais buscam romper com as distâncias espaço-temporais e priorizam a disseminação de informações e tarefas que promovam a interiorização de conceitos construídos, compondo assim, a prática educativa da modalidade a distância (Amazonas, 2021, p. 12).

O PEMPMT utiliza a tecnologia de transmissão de dados via satélite (*Starlink* em 2024) e videoconferência multiponto (MCU)²⁶, como ferramenta metodológica e pedagógica para ofertar o ensino fundamental II e médio no interior do Amazonas, além de ser “um meio para atingir as metas propostas pelo Governo Federal, e para cumprir as exigências legais, ao fazer chegar a educação formal às comunidades mais isoladas do estado, mais especificamente, atingindo às comunidades rurais do estado” (Amazonas 2021, p. 19). Dessa forma, o projeto objetiva fornecer acesso à educação, a jovens e adultos do interior do estado, e encontraram nas tecnologias a solução.

Nesse sentido, o PCP do Ensino Médio do AM (Amazonas, 2021), apresenta o funcionamento do PEMPMT da seguinte maneira:

O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica faz uso de um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo, utilizando recursos de interatividade em tempo real e mídias estrategicamente planejadas para o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas. As aulas são 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 (Amazonas, 2021, p. 22).

Essa modalidade de ensino possibilita uma interação mais próxima através do uso de videoconferências via satélite em tempo real. Assim, as aulas são transmitidas ao vivo e simultaneamente para todas as salas do interior do estado, em horários regulares, o que pode tornar o conteúdo mais acessível. Com o suporte de uma central de produção educativa, essas aulas possuem a capacidade de serem transformadas em experiências audiovisuais, e oferecer um equilíbrio entre o aprendizado síncrono e assíncrono, e desta forma estimular uma conexão mais prática e atual com os alunos.

Partindo desse pressuposto, em 2007 quando o Projeto foi implantado, foram contemplados inicialmente 42 municípios, dentre eles, Guajará com apenas 02 (duas) turmas do 1º ano, 01 (uma) na sede (zona urbana) e outra na zona rural, totalizando em 36 alunos²⁷. Em 2024, tivemos 157 alunos distribuídos em nove comunidades no interior da cidade de Guajará/AM, cursando apenas a terceira série do ensino médio, foram 39 discentes e 06 docentes (SIGEAM, 2024)²⁸.

²⁶ Unidade de Controle Multiponto (MCU, Multipoint Control Unit, em inglês) é um dispositivo utilizado para conectar diversos pontos de videoconferência (Wikipédia, 2022).

²⁷ Fonte: dados oriundos do livro ata da Escola Estadual José Carlos Martins de Medeiros Raposo – situada na zona urbana, sede do PEMPMT, sendo que o Projeto só funcionou os 03 (três) primeiros anos (2007, 2008 e 2009) na zona urbana. Atualmente, o Projeto funciona somente na Zona Rural.

²⁸ SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – sistema em ambiente de grande porte, centralizado na PRODAM (processamento de dados do AM), cujo objetivo é a administração das escolas, e é

Essa quantidade de estudantes envolvidos no PEMPMT parece pequena diante do longo histórico do projeto no município. No entanto, essa é uma das vantagens que o projeto oferece: a abertura de turmas com número reduzido de alunos, a presença dos professores nas comunidades – que, na maioria das vezes deixam suas casas e famílias na cidade para estarem de segunda-feira a sexta-feira em suas respectivas localidades/comunidades – e a utilização das tecnologias digitais, mesmo com acesso restrito a internet. Assim “o PEMPMT configura-se também como um veículo de inclusão social e digital, ao inserir as mídias e a tecnologia nas comunidades, atuando no cotidiano dessa população, disseminando e circulando a informação” (Amazonas, 2021, p. 19).

No PEMPMT há um trabalho coletivo de fazeres complementares. Ainda de acordo o PCP (2021), os pressupostos metodológicos em que o programa está baseado são: a interatividade, a presencialidade e a mediação. E para que o PEMPMT aconteça, são necessários os seguintes participantes:

- a) Professores ministrantes;
- b) Professores presenciais;
- c) Estudantes e
- d) Assessores pedagógicos

O professor ministrante é o responsável pelo planejamento, produção e transmissão/condução de aulas. As ministrações das aulas ocorrem por multiplataformas onde há a possibilidade de interação ao vivo para possíveis esclarecimentos de dúvidas ou participações que levem contribuições ao tema da aula, bem como a correção de exercícios ou atividades propostas (Amazonas, 2021).

Em contrapartida, o professor presencial fornece o suporte à mediação tecnológica. Sua responsabilidade é zelar pela “[...] frequência escolar dos estudantes, a assistência diária às aulas, cumprimento da sequência de componentes curriculares, carga horária e calendários específicos, [...] registra o lançamento de notas no Diário Digital” (Amazonas, 2021, p. 21). De acordo com Tenório, Oliveira e Nogueira (2023, p. 12): “esse profissional [...] é aquele que transmite esses dados para a escola matriz, inserindo essas informações no Portal Educacional da SEDUC/AM para o acompanhamento do desempenho das turmas pela coordenação adjunta e o sistema de gerenciamento escolar”.

Essa atuação coletiva é prevista para ocorrer nos 200 dias letivos, com 4 horas de aula por dia, organizadas em 5 tempos de aula, nos quais os componentes seguem um cronograma sequencial, ou seja, uma disciplina por vez. Os autores Tenório, Oliveira e Nogueira (2023, p. 13), acrescentam ainda que “embora haja a mediação tecnológica para comunicação entre estudante e professor ministrante, na realidade amazônica, a presencialidade é essencial, não só pela questão sociocultural, mas a aproximação com a realidade concreta e a dimensão humana do processo”. Dessa maneira, a interação *in loco* entre estudantes e professor presencial possibilita um envolvimento que pode fortalecer laços sociais e a construção de uma comunidade de aprendizagem, o que é especialmente importante em contextos em que a cultura local desempenha um papel relevante na formação dos estudantes, como é o caso dos ribeirinhos por exemplo.

Como ressalta Nóvoa (2022, p. 48) “os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano”. O contato professor-aluno, no contexto PEMPMT é ainda mais amplo do que no ensino regular, pois é apenas um único professor que acompanha a turma durante todo o ano letivo, que vivencia junto com a turma todos os momentos de avaliações, atividades e interatividades.

Para melhor compreensão do funcionamento das aulas no PEMPMT, apresentamos uma foto da comunidade ribeirinha Carneiros em uma turma de ensino médio no horário noturno.

Figura 20. Sala de aula na comunidade Carneiros em Guajará/AM



Fonte: Coordenação do PEMPMT de Guajará/AM (2024).

É importante destacar que no projeto PEMPMT, as estruturas físicas das escolas onde o projeto funciona é de responsabilidade das prefeituras. São escolas cedidas para que o Ensino Presencial Mediado por Tecnologia funcione e varia muito de cada realidade. Como cita o Termo de Cooperação²⁹ de 2024:

Compete à SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO- SEDUC:

I. Provimento de toda plataforma tecnológica; II. Provimento de todo pessoal docente e técnico especializado; III. Custeio do transporte escolar dos alunos do programa residentes fora da comunidade pólo; e, IV. Fornecimento de todo material didático e de expediente necessário às atividades; V. Fornecimento de merenda escolar;

b) Compete à PREFEITURA MUNICIPAL:

I. Disponibilizar salas seguras e em condições de funcionamento para as atividades escolares; II. Custear as despesas de consumo de água e energia elétrica das salas envolvidas; III. Disponibilizar pessoal para manutenção e segurança da escola; IV. Zelar pela segurança dos equipamentos; V. Intermediar negociações para o transporte dos alunos afim de facilitar o acesso às aulas o Programa; VI. Prestar apoio ao fornecimento da merenda escolar (Amazonas, 2024, p. 1).

Dessa forma, a Secretaria de Educação (SEDUC/AM) instala todo o kit tecnológico (TV, CPU, microfone e *webcam*) necessário para que as aulas aconteçam, envia os professores presenciais, custeia o transporte escolar dos discentes, que em sua grande maioria é fluvial, cuida das despesas técnicas e da merenda escolar. Então, por meio de um acordo formal, as prefeituras municipais devem fornecer salas seguras, limpas e em condições de funcionamento, entre outras coisas. Contudo, para além das questões logísticas, é essencial compreender como esse projeto interpreta o processo de aprendizagem e quais princípios pedagógicos orientam seu funcionamento no interior do estado do Amazonas. Esses aspectos serão discutidos na próxima subseção.

3.5.2 A concepção de aprendizagem do PEMPMT no interior do Amazonas

Inicialmente, é preciso situar que o termo concepção de aprendizagem se refere ao conjunto de ideias e teorias que guiam a forma como entendemos e promovemos o processo de ensino-aprendizagem. Ela envolve uma visão abrangente, pois considera as condições, os ambientes e as situações em que esse processo se realiza. Nessa perspectiva ancoramo-nos em Vygotsky (2007), Freire (2021) e Libâneo (2013) que versam a importância da mediação, do

²⁹ O termo de cooperação é um instrumento formal utilizado por entes públicos para se estabelecer um vínculo cooperativo ou de parceria entre si (UFSC, 2025).

diálogo, da problematização e da construção do saber de forma coletiva, alinhada a ideia de uma educação que respeita e valoriza o contexto e a realidade do aluno.

Vygotsky (2007) discorre a respeito do desenvolvimento cognitivo a partir de interações sociais, nas quais a mediação desempenhando um papel central no processo de aprendizagem, o que pode tornar a abordagem pedagógica na sala de aula intencional e contextualizada. O autor salienta que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas” (Vygotsky, 2007, p. 60). Esse ponto de vista nos mostra a importância das interações sociais, culturais e tecnológicas, para o desenvolvimento cognitivo, especialmente em contextos educativos diversos, como os das comunidades amazônicas.

A abordagem mediadora alinha-se à visão de Paulo Freire (2021), que enxerga a educação como um processo dialógico e emancipador. O autor argumenta que o verdadeiro ensino ocorre quando o educador e o educando colaboram para construir conhecimento de maneira crítica e reflexiva e destaca que “[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (Freire, 2021, p. 73). Nessa perspectiva, o diálogo e a reflexão crítica ampliam as possibilidades de participação ativa dos estudantes na construção do sentido de sua própria aprendizagem.

Libâneo (2013) contribui com essa discussão ao destacar que o planejamento didático é essencial para assegurar uma aprendizagem significativa. O professor, segundo Libâneo (2013), deve ser o elo que articula os conteúdos curriculares com os objetivos educacionais e as vivências dos alunos. Salienta ainda a importância de uma prática pedagógica reflexiva, que permita ao professor adaptar suas ações para atender às demandas específicas de cada contexto.

Sobre a concepção de aprendizagem no PEMPMT não há uma concepção de aprendizagem clara e fundamentada ao programa. A Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021) traz concepções voltadas para outras modalidades de ensino, por exemplo a Formação Integral ao citar Piaget, “[...] que desenvolveu uma das teorias da aprendizagem mais estudadas no campo da educação, o Construtivismo. A teoria ressalta que a construção do conhecimento deve levar em consideração aspectos cognitivos, afetivos e sociais” (Amazonas, 2021, p. 56).

O documento destaca teóricos brasileiros como “[...] Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, por exemplo, que deixaram legados e contribuições fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que consideram o desenvolvimento global dos alunos” (Amazonas, 2021, p. 56). Ainda, “[...] não podemos deixar de citar Paulo Freire, conhecido mundialmente por seu método pedagógico de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, [...] enfatiza a importância da

integralidade do saber” (Amazonas, 2021, p. 56), ou seja, a Proposta Curricular enfatiza a importância do caráter dialógico da educação e o valor de se considerar a bagagem cultural, intelectual, social e psicológica trazida pelos estudantes.

A conexão entre mediação tecnológica e pedagógica, discutida no âmbito do PEMPMT, pode favorecer condições mais propícias para aprendizagens, sobretudo ao ampliar possibilidades de acesso à educação para estudantes do interior do Amazonas. No entanto, embora essa proposta alcance comunidades de difíceis acesso, seus efeitos permanecem condicionados às limitações estruturais e formativas que atravessam o programa. Assim, esse formato de mediação tecnológica não pode ser compreendida como solução definitiva, mas como uma resposta provisória, marcada por tensões, contradições e pela necessidade constante de revisão crítica.

Os pressupostos metodológicos presentes do PEMPMT são a interatividade, a presencialidade e a mediação. “A interatividade é entendida no Projeto como uma atividade pedagógica bidirecional, na qual professores e estudantes se interrelacionam com auxílio da interface tecnológica e digital” (Amazonas, 2014 *apud* Amazonas, 2021). Nesse contexto o termo bidirecional³⁰ refere-se à troca ativa de informações entre professores ministrantes, professores presenciais e alunos, por meio de recursos como videoconferências e transmissões ao vivo via satélite, o PEMPMT busca criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, onde os estudantes podem esclarecer dúvidas, compartilhar experiências e participar ativamente. Vale lembrar que o estado do Amazonas possui 62 (sessenta e dois) municípios, sendo que o município de Guajará conta com 9 (nove) comunidades atendidas pelo PEMPMT, o que corresponde a 9 (nove) salas de aulas.

Dessa forma, o quantitativo de salas de aula com transmissão simultânea deve ser consideravelmente elevado. Diante dessa realidade, questiona-se como apenas uma equipe ministrante, mesmo com o apoio de assessores pedagógicos, consegue interagir de forma eficiente com todas as turmas do interior do estado. Além disso, **é preciso refletir sobre a formação do professor presencial, muitas vezes licenciado em áreas diferentes daquelas**

³⁰ Dicionário EducaBrasil: Termo utilizado em ambientes de educação a distância para caracterizar a comunicação em que há diálogo entre o aluno e o professor ou instituição, possibilitando um maior apoio no processo de aprendizagem. Esse tipo de comunicação, no ensino a distância, torna-se possível através das tutorias, dos materiais didáticos e das ferramentas de cooperação, que devem estabelecer uma intermediação tutor-aluno. A internet, por exemplo, possui ferramentas de cooperação assíncrona (correio eletrônico, newsgroups e listserves), e ferramentas de cooperação síncrona (vídeo conferências, editores cooperativos, sessões de chat). No caso de uma Videoconferência, é necessária uma comunicação bidirecional simultânea no momento da sala de aula (Menezes, 2001).

específicas do conteúdo ministrado, e sobre os desafios que ele enfrenta para atuar como mediador pedagógico e tecnológico das comunidades atendidas.

Outro ponto relevante sobre a mediação no PEMPMT diz respeito a dois sentidos epistemológicos: a mediação do conhecimento e a mediação tecnológica. De acordo com Páscoa (2021), a mediação do conhecimento consiste na tarefa dos professores em facilitar o aprendizado de maneira planejada, desenvolvendo habilidades específicas nos alunos. Já a mediação tecnológica se refere ao uso intencional das ferramentas digitais para criar uma ponte entre o conteúdo e o aprendizado, destacando-se como um suporte essencial, mas que, por si só, não substitui o papel humano na interação educativa. Segundo Páscoa (2021, p. 85):

Esses processos internos de desenvolvimento mental levam o/a educando a experiências de aprendizagem tão desafiadoras, talvez até mais que no ensino convencional, pois neste modelo de EMPMT é possibilitado um novo perfil acadêmico que acontece mediante às atividades assíncronas e síncronas, que visam à aprendizagem desse perfil de aluno. Neste sentido, os momentos das atividades assíncronas acontecem de acordo com o tema ou conteúdo estabelecido em cada aula, solicitada pelos/as professores/as ministrantes, através de pesquisas, e acompanhados pelo/a professor/a presencial em sala de aula, no uso da mediação tecnológica.

Dessa forma, enquanto as atividades síncronas permitem interação em tempo real com os professores ministrantes, as assíncronas, acompanhadas pelo professor presencial, estimulam a autonomia, o diálogo e a pesquisa.

Em contrapartida, em relação às metodologias utilizadas em sala de aula, Torres Neto (2024) destaca, em sua pesquisa a respeito do PEMPMT, que “as aulas são predominantemente expositivas e sofrem com falhas nas transmissões e interrupções energéticas nas comunidades, sem estratégias eficazes para mitigar tais problemas” (Torres Neto, 2024, p. 88). Essa realidade evidencia a fragilidade estrutural (escolas que funcionam com gerador de energia, chuvas fortes ou equipamento queimado) que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, limita a interatividade e a continuidade das aulas.

O projeto executado pelo Centro de Mídias do Amazonas difere da modalidade tradicional das aulas EAD, pois trabalha com transmissão de aulas ao vivo e a presença dos professores presenciais, somados a estrutura do kit tecnológico instalado nas salas de aula, permite a realização de interações com os profissionais do estúdio na capital no momento exato das transmissões (Nascimento, 2018, p. 27).

Em suma, o PEMPMT apresenta uma proposta diferenciada ao utilizar mediação tecnológica e pedagógica para atender comunidades amazônicas. No entanto, vemos algumas limitações metodológicas e estruturais, evidenciando a necessidade de ajustes para aprendizagens mais significativas e inclusivas. Essas questões tornam-se imperativas para a

reflexão sobre a atuação docente, especialmente no contexto do CEMEAM e da Jornada Pedagógica, onde as práticas e estratégias utilizadas pelos professores precisam ser avaliadas à luz das particularidades regionais e dos princípios pedagógicos defendidos por teóricos como Vygotsky, Freire e Libâneo. Assim, é essencial discutir como a jornada pedagógica pode fomentar uma prática docente mais crítica, reflexiva e adaptada às necessidades reais das comunidades atendidas.

3.5.3 CEMEAM e a Jornada Pedagógica: Reflexão sobre as limitações pedagógicas da atuação docente

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) é uma iniciativa do Governo do Estado e tem como objetivo ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública, ao ofertar uma educação por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade (CEMEAM, 2025). Já recebeu alguns prêmios como Prêmio *WISE – Qatar Foundation* (2009); Prêmio A Rede – A Tecnologia na Inclusão Social (2009); Prêmio *Learning & Performance* Brasil em múltiplas edições, incluindo os ciclos de 2013/14, 2016/17 e 2018/19; Prêmio *International Quality Company* (2018 e 2019); Prêmio YouTube Educação Digital (2023).

Logo, o CEMEAM desempenha um papel estratégico na execução do Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT) e na formação continuada de toda a rede de ensino. Segundo a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP, 2021, p. 475), “a formação continuada se faz urgente e necessária [...] e deve ter o foco nos conhecimentos pedagógicos, assim como nas metodologias, a fim de que estes possam acompanhar a celeridade das mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo”. Nesse sentido, o documento ressalta a relevância de um processo contínuo de reflexão, reelaboração e ressignificação:

Na perspectiva da formação continuada, o foco deve ser na reflexão, reelaboração e ressignificação das práticas docentes. Além disso, o educador deve estar aberto e disponível para desenvolver suas competências e habilidades no que se refere ao mundo digital, que está cada vez mais presente no contexto escolar (Amazonas, 2021, p. 475).

Essas considerações destacam a importância de um investimento contínuo na formação dos educadores, e a inclusão de novas metodologias pedagógicas para que seja possível proporcionar aos professores ferramentas necessárias para aprimorar suas práticas e, assim,

melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 20) corroboram com essa reflexão ao sugerir:

[...] é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica.

Dessa forma, o PEMPMT se apresenta diferente dos moldes da escola regular, e para que o programa funcione adequadamente se faz necessário a correta utilização dos equipamentos de multimídia e apropriação da metodologia empregada. Kenski (2003, p. 5) complementa que “saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores”. Assim, a formação continuada dos professores torna-se indispensável, especialmente na contribuição para práticas pedagógicas diferenciadas, contextualizadas, capazes de promover/construir aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a Jornada Pedagógica ofertada pelo CEMEAM aos professores presenciais que atuam no EPMT (Ensino Presencial com Mediação Tecnológica), do ensino fundamental II e ensino médio ocorre no início de cada ano escolar, em grande parte virtual, e em alguns poucos momentos direcionados pelo coordenador local do programa. Páscoa (2021), analisou as Jornadas Pedagógicas dos anos 2018, 2019 e 2020 e realizou a seguinte reflexão:

Portanto, considero importantes as temáticas e eixos temáticos trabalhados nos últimos anos pelo CEMEAM através das Jornadas Pedagógicas, sobretudo as sugestões de diálogos formativos na escola, planejados para a primeira semana da jornada, uma vez que os eixos apresentados, além dos conteúdos midiáticos, têm viés pedagógico, pois são voltados para o conhecimento do Currículo, visando o planejamento de ações e práticas curriculares alinhadas à BNCC, ao Referencial Curricular Amazonense e ao desenvolvimento das metas estabelecidas no PEE/PNE, bem como o desenvolvimento das competências e atribuições que competem aos/as professores/as presenciais, pertinentes à prática pedagógica, frente à execução do Programa EMPMT (Páscoa, 2021, p. 133).

A análise de Páscoa (2021) destaca a relevância do conteúdo abordado nas Jornadas Pedagógicas promovidas pelo CEMEAM, enfatiza a importância de diálogos formativos nas escolas para alinhar as práticas pedagógicas ao currículo e às diretrizes educacionais vigentes. No entanto, a autora ressalta que, apesar desses esforços, ainda persistem desafios significativos na formação continuada dos professores presenciais que atuam no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT).

Nesse sentido, um dos principais desafios enfrentados é a necessidade de uma formação que **vá além da teoria**. A formação predominantemente virtual, embora ofereça flexibilidade e alcance, pode carecer de elementos práticos importantes para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Essa lacuna formativa pode dificultar a preparação dos docentes presenciais para enfrentar as demandas específicas do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, principalmente com relação à adaptação das metodologias de ensino aos diversos perfis dos alunos (vaqueiros, pescadores, agricultores), “a capacidade de entender e de relacionar-se com o outro como ser histórico/social/cultural” (Goergen, 2011, p. 10) e à gestão de falhas na transmissão das aulas, principalmente em disciplinas nas quais o professor presencial não possui formação específica.

Ademais, o modelo de formação continuada adotado nas Jornadas Pedagógicas, embora represente um esforço na qualificação de professores, pode não abranger a complexidade do fazer pedagógico no contexto do PEMPMT. Freire (2021) debate os perigos de uma educação meramente transmissiva, em que o professor se posiciona como mero reproduzidor de conteúdos, distanciando-se de uma prática dialógica problematizadora. Segundo o autor, a educação deve ser concebida como um processo de construção conjunta do conhecimento, no qual o educador e os educandos interagem de maneira ativa e crítica. Essa concepção deve ser empregada também durante os momentos de qualificação profissional, ou seja, nas Jornadas Pedagógicas.

Por conseguinte, para que as Jornadas Pedagógicas ofertadas pelo CEMEAM atendam de fato às necessidades dos professores presenciais dos 62 (sessenta e dois) municípios do estado, é fundamental que sua estrutura perpassa a transmissão de conteúdos normativos e instrucionais e possibilite espaços em que todos os participantes tenham voz e vez a partir de trocas, experimentação e reflexões coletivas. Isso significa ampliar as oportunidades para que os docentes discutam suas experiências, compartilhem seus desafios, pois “[...] o contato humano com o humano não pode ser rompido pela intermediação da máquina, sobretudo não no processo formativo” (Goergen, 2011, p. 10).

Na tentativa de superar essas e outras limitações pedagógicas, consideramos importante que o CEMEAM e a própria SEDUC/AM ampliem seus investimentos em estratégias de formação continuada, especialmente voltadas para ações crítico-formativas, conforme proposto por Oliveira e Lessa (2023) em busca da transformação dos sujeitos envolvidos no processo e para o fortalecimento de docentes autônomos, críticos e reflexivos (Freire, 1996). Essa reflexão nos leva a pensar sobre a importância de espaços de aprendizagem e compartilhamento de experiências, como a Jornada/Semana Pedagógica.

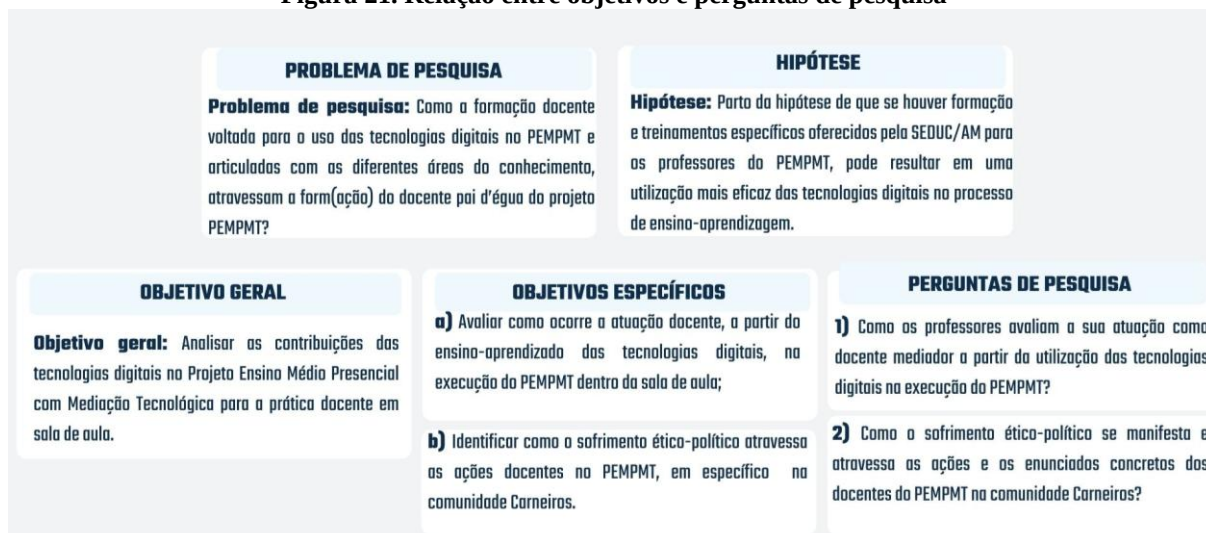
A ação crítico-formativa discutida por Oliveira e Lessa (2023) tem o objetivo de “[...] compreender as diversas leituras de mundo que envolvem os sujeitos, constituídos sócio-histórico-culturalmente em contextos situados” (Oliveira e Lessa 2023, p. 07). Esse enfoque ressalta a importância de reconhecer que cada sujeito, em seu contexto específico, traz consigo experiências e saberes que organizam sua visão de mundo. Nesse sentido, conforme Magalhães (2010), a colaboração deve ser um esforço coletivo, centrado na construção de um objetivo comum, exigindo a intenção de agir, dialogar e ouvir o outro. A ação crítico-formativa, portanto, não é apenas sobre ensinar ou aprender, mas sobre construir conjuntamente, uma compreensão, (re)construção ou desconstrução mais ampla e complexa do agir pedagógico.

Considerando tais constatações, na próxima seção vamos explicar os procedimentos para análise da pesquisa, fundamentada na Análise Dialógica do Discurso (ADD).

3.6 Procedimentos para análise da pesquisa: ADD com foco nos enunciados concretos

Esta seção tem como objetivo apresentar os procedimentos utilizados para a análise e o tratamento das produções colaborativas de enunciados nesta pesquisa. Situada no campo da Linguística Aplicada, o estudo se insere na abordagem da Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, com base em Bakhtin (2016), Volóchinov (2017) e Brait (2006). A partir desse referencial teórico-metodológico, a pesquisa adota a ADD como base analítica para a seleção e interpretação dos excertos, buscando responder aos objetivos do estudo, bem como ao problema e às questões norteadoras do processo de análise, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 21. Relação entre objetivos e perguntas de pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base na figura acima e nos fundamentos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), esta pesquisa concentra-se na análise dos discursos das docentes que atuam em turmas do ensino médio do PEMPMT, da comunidade Carneiros em Guajará/AM, pois é essencial compreender como os discursos são construídos e como os enunciados concretos se entrelaçam nos temas discutidos durante as produções colaborativas de enunciados. Conforme Bakhtin (2016), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11).

A partir dessa perspectiva, o discurso, formado por diversas vozes e significados, reflete as experiências e interpretações de cada sujeito, além da construção de sentidos no contexto em que está inserido. Assim, seguindo a abordagem bakhtiniana, compreende-se que os discursos emergem desse emaranhado de vozes e se tornam elementos centrais para análise. Dessa forma, examinar os enunciados concretos das participantes permitirá compreender as percepções sobre as TDs no PEMPMT e sua relação com a prática docente.

A partir da perspectiva proposta por Brait (2006), a ADD atua como uma ferramenta essencial para a compreensão da linguagem, tendo em vista a inseparabilidade entre língua, história e sujeitos. Brait (2006) salienta que:

[a] indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (Brait, 2006, p. 10).

Essa visão é particularmente relevante para esta pesquisa, que examina as contribuições das TDs no PEMPMT para a prática docente e o ambiente de sala de aula, pois permite compreender como as tecnologias, ao interagirem com o contexto sócio-histórico-cultural, transformam e potencializam as práticas de ensino-aprendizagem. Ao associar com a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) como fundamento metodológico, alinhado à concepção de sujeitos em constante construção dentro de seus contextos, é possível perceber que as TDs não são apenas ferramentas comunicativas, mas potentes agentes de transformação de práticas docentes. Elas proporcionam novas formas de interação entre professores e alunos, redefinem a construção de sentidos no processo educativo.

A ADD, ao valorizar a relação dinâmica entre linguagem e contexto, oferece uma base sólida para entender como as tecnologias podem alterar as práticas de ensino, ampliar os horizontes de aprendizagem e de formação de sentidos em uma sociedade cada vez mais digital.

3.7 Seleção dos enunciados produzidos colaborativamente: Foco nas perguntas de pesquisa

A seleção das produções colaborativas de enunciados apresentados nesta dissertação foi orientada pela busca de alinhamento com os objetivos e as perguntas de pesquisa. Assim, os excertos e as capturas de tela aqui utilizados foram escolhidos por sua capacidade de provocar reflexões/tensões significativas sobre os processos formativos vivenciados no âmbito do PEMPMT, especificamente na comunidade Carneiros, no município de Guajará/AM.

Optei por priorizar trechos que dialogassem com as inquietações que atravessam esta pesquisa, e que também evidenciassem contradições, dificuldades e lacunas no processo de formação e atuação docente. Sendo assim, a intenção não é destacar práticas e/ou metodologias, mas visibilizar aspectos problemáticos da formação e do próprio programa, na medida em que tais tensões podem iluminar os caminhos para transformações no contexto pesquisado. No quadro abaixo, apresento, em etapas, o tempo de gravação de cada parte da pesquisa:

Quadro 5. Instrumentos de produção colaborativa de enunciados /duração de gravação

Data	Instrumento de Produção Colaborativa de Enunciados	Duração da Gravação
15/05/2024	Entrevista semiestruturada presencial, gravada por <i>smartphone</i>	25 minutos
31/01/2025	1ª Sessão reflexiva presencial, gravada via <i>Google Meet</i>	1 hora, 14 minutos e 57 segundos
12/02/2025	2ª Sessão reflexiva presencial, gravada via <i>Google Meet</i>	53 minutos e 05 segundos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os trechos selecionados foram inicialmente transcritos com o apoio do aplicativo TurboScribe, ferramenta *online* que auxiliou na conversão automática das falas em texto. Após essa etapa, as transcrições passaram por um processo de correção e verificação realizado por esta pesquisadora, com o intuito de preservar, na medida do possível, a fidelidade às falas e manter as marcas de oralidade que caracterizam as enunciações dos participantes. Desse modo, o que se busca demonstrar é o fluxo da interlocução, os sentidos que emergem das trocas discursivas e as formas pelas quais os professores e a pesquisadora, em colaboração, constroem compreensões sobre suas práticas e sobre os usos das TD no contexto do PEMPMT.

3.8 Garantias de credibilidade da pesquisa

A credibilidade desta pesquisa foi reforçada pela minha participação ativa em diversas atividades acadêmicas, cursos, congressos, palestras e seminários, com o intuito de aprofundar a base teórica e expandir os conhecimentos sobre o tema investigado. Nesse percurso, além de me dedicar às disciplinas do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), participei do IX CLAFPL no Rio de Janeiro/RJ – Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, no qual apresentei minha pesquisa em um simpósio temático. Também participei remotamente do XIII Simpósio Ação Cidadã (XIII SIAC), com apresentação de trabalho, e estive presente no IV Seminário Discente do PPEHL em Cruzeiro do Sul/AC, com comunicação oral. Além disso, participei do II Congresso Internacional do ELLAE em Rio Branco/AC, no qual atuei na comissão organizadora, ministrei minicurso e realizei comunicação oral.

Em paralelo, participei das orientações individuais e em grupo com minha orientadora, egressas e colegas, além de estar presente nas reuniões do grupo de pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Também estive envolvida na pré-qualificação promovida por esse grupo, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da escrita e o avanço do desenvolvimento da pesquisa.

Para garantir a validade da pesquisa junto as professoras que atuam no PEMPMT, na comunidade Carneiros em Guajará/AM, entrei em contato com a direção da escola sede E. E. José Carlos Martins de Medeiros Raposo e apresentei o termo de autorização de pesquisa, que foi assinado pela diretora. Como já mencionado, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às participantes para autorizarem o uso dos áudios gravados, o acesso às respostas do questionário de perfil as produções colaborativas de enunciados obtidas nas entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas, assegurando a transparência e o conforto das participantes. Em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética da UFAC, submeti todas as informações necessárias para a aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil. Desse modo, esta pesquisa foi devidamente aprovada em 27/11/2024, sob registro CAAE: 81556124.6.0000.5010, conforme disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

Durante todo o processo de elaboração da dissertação, contei com o acompanhamento e o direcionamento da minha orientadora e com a colaboração dos colegas do grupo de pesquisa ELLAE, que contribuíram com leituras e sugestões teóricas e práticas para o aprimoramento da pesquisa e da escrita. No grupo ELLAE, participei da Pré-Qualificação, ocasião em que os professores André Effgen Aguiar e José Mauro Souza Uchôa forneceram valiosas contribuições para o desenvolvimento dessa dissertação. Com esse apoio, foi possível avançar em pontos fundamentais, como o desenvolvimento teórico, metodológico e a análise das produções

colaborativas de enunciados, enfrentando as dificuldades do processo de forma mais leve, o que contribuiu para o avanço gradual na pesquisa.

Esses passos foram fundamentais para o progresso deste trabalho, que visa compreender as contribuições das tecnologias digitais no PEMPMT para a prática docente, além de refletir sobre a formação do professor presencial e os desafios enfrentados por esse profissional em comunidades isoladas no interior. Nesse contexto, a próxima seção apresenta a análise e a discussão das produções colaborativas de enunciados, com o objetivo de responder ao problema central da dissertação e às questões que lhe são relacionadas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS ENUNCIADOS PRODUZIDOS COLABORATIVAMENTE

Neste capítulo, apresento as produções colaborativas de enunciados obtidos por meio de questionário de perfil, da entrevista semiestruturada e de sessões reflexivas, com o objetivo de analisar e interpretar os resultados à luz da ADD e do referencial teórico desta dissertação.

Para direcionar a análise e a discussão dos resultados, os trechos selecionados foram organizados com base nas seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como os professores avaliam a sua própria atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do PEMPMT? e 2) Ao considerar a comunidade rural, em específico a comunidade Carneiros, como o PEMPMT articula as ações de ensino-aprendizagem em colaboração com os docentes?

Antes de iniciarmos com as perguntas de pesquisa e considerando a premissa da PCCol, na qual “[...] pesquisador e participantes devem atuar como coautores, todos precisam trabalhar conjuntamente para aprender uns com os outros, isto quer dizer que o pesquisador precisa sair de seu encastelamento acadêmico e horizontalizar as relações na formação” (Aguiar, 2023, p. 112), foi realizado o seguinte questionamento para as docentes que participaram da pesquisa: De que forma nós podemos contribuir com a prática pedagógica de vocês? Para ilustrar as contribuições iniciais das docentes no processo reflexivo, apresentamos, a seguir, o quadro 6, que traz um excerto da primeira sessão reflexiva realizada com as professoras Francisca e Antônia.

Quadro 6. Excerto 1 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	De que forma nós podemos contribuir com a prática pedagógica de vocês?
Francisca	Se desse pra desenvolver uma formação, um estudo mais aprofundado nas tecnologias , como uso de aplicativo, aplicativo que desenvolva a prática pedagógica, né? E muitos outros aplicativos que a gente enfrenta dificuldade ao manusear.
Antônia	Eu acho que isso, a troca de informações, troca de aprendizados , né? Que só temos a ganhar, não só nós como professoras da comunidade, mas também os nossos alunos, né? E toda a educação.
Pesquisadora	Tem, assim, algum aplicativo específico que vocês gostariam de se aprofundar?
Antônia	Eu, assim, eu acho que o que vier é louvável, porque eu ainda sou um pouco leiga no assunto. Cada aprendizado para mim e para a minha turma será muito significativo e de grande valor.
Francisca	É, para mim também é qualquer aplicativo. Para mim desenvolver essa prática é bem-vindo, porque a gente enfrenta essas dificuldades , né? Tanto no dia a dia como na sala de aula com nossos alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

As falas (discursos) apresentadas no quadro 6, obtidas na primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia, sugerem expectativas e necessidades que atravessam a prática docente no contexto do PEMPMT. Ao propor que “se desse pra desenvolver uma formação, um estudo mais aprofundado nas tecnologias”, Francisca indica que a formação atualmente oferecida pode não estar suprimindo as necessidades reais do cotidiano escolar na modalidade do ensino mediado por tecnologias. Percebe-se, em sua fala, um movimento em direção à transição de um uso predominantemente instrumental das ferramentas digitais para uma apropriação mais significativa e intencional, voltada à prática pedagógica, como defendida por Viana e Mercado (2023), Nóvoa (2022) e Kenski (2003), o que pode sinalizar um desejo de ressignificação das ferramentas digitais no ambiente educacional.

Esse movimento dialoga com as contribuições de Rojo (2017), para quem os recursos digitais deveriam ser incluídos de forma crítica ao projeto pedagógico da escola. No mesmo sentido, é possível compreender que a fala de Francisca reforça a ideia de que as TD não devem ser compreendidas apenas como suporte técnico, mas como elementos que podem contribuir para práticas mais reflexivas e emancipatórias, desde que estejam vinculadas a processos formativos contínuos e contextualizados.

No enunciado de Antônia, quando esta menciona que a “troca de informações, troca de aprendizados” seria benéfica para as docentes e os alunos, é possível perceber a existência de uma valorização da formação colaborativa e dialógica. Essa postura se alinha aos princípios da pedagogia freiriana (Freire, 1996), que entende a formação como um processo de construção conjunta de saberes em que a escuta, a vivência e a partilha ocupam lugar central. Antônia, ao se reconhecer como “um pouco leiga”, expressa uma autorreflexão crítica e também uma abertura ao aprendizado diante das próprias limitações, postura que compreendo como ponto de partida para uma formação mais significativa.

Além disso, a busca por formações contextualizadas dialoga com as ideias de Moita Lopes (2006), Freire (2020) e Nicolescu (1999), a partir de uma abordagem transINdisciplinar, que apresenta potencial para romper com os limites rígidos disciplinares e também entre teoria e prática (Magalhães, 1998; Brandt *et al.*, 2021) ao articular os saberes escolares e locais. Nesse sentido, pode-se considerar que a demanda expressa pelas professoras Francisca e Antônia não é pontual ou isolada, mas pode refletir um quadro mais amplo de ausência de apoio formativo por parte da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e de escuta às vozes que constroem, diariamente, o PEMPMT na floresta. Diante disso, a formação sugerida pelas professoras será realizada durante a jornada pedagógica no início do ano de 2026, conforme

alinhado previamente com a coordenadora do programa no município de Guajará. A partir desse panorama, passo agora para a análise da minha primeira pergunta de pesquisa.

4.1 Como os professores avaliam a sua atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do PEMPMT?

A seguir, apresentam-se os trechos gerados a partir da entrevista semiestruturada e das sessões reflexivas com base nos relatos das docentes Francisca e Antônia, os quais revelam como elas avaliam a própria atuação como docente mediadoras a partir do uso das TD, no contexto do PEMPMT, com base nos sentidos e significados atribuídos às suas vivências.

Quadro 7. Excerto 2 - Entrevista semiestruturada com as professoras Francisca e Antônia (15/07/2024)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Como você avalia sua própria atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do projeto Mediado por Tecnologia?
Francisca	Eu avalio a minha atuação de forma bem positiva , porque a gente, junto com os alunos, a gente se envolve e se desenvolve. Esse projeto, para mim, apesar de eu ser nova no projeto, só estou há quatro anos, eu gostei bastante de trabalhar nesse projeto, porque é um meio de ensinar que está atingindo o maior número possível de alunos no nosso estado.
Antônia	Para mim também é uma forma bem positiva, também estou no projeto há três anos e a gente aprende muito também. Tanto nós, como mediador, como os próprios alunos, a gente se ajuda .

Fonte: Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

Considero pertinente destacar que, no momento da entrevista semiestruturada, esta pesquisadora também estava em momento de desconstrução, de desaprendizagem (Fabrício, 2006) e muito do que poderia ter sido expandido mediante o discurso das participantes, não teve o diálogo responsivo crítico necessário, a fim de potencializar os sentidos emergentes das falas, tensionar as categorias em formação e co-construir compreensões mais situadas e dialógicas sobre os atravessamentos da prática docente no contexto do interior amazônico.

Entretanto, ainda que pese a observância de que não estávamos, naquele momento, fazendo uso da metodologia escolhida, a PCCol, alguns dos discursos das nossas participantes auxiliariam para rever as perguntas de pesquisa, compreender melhor a metodologia utilizada, assim como o entendimento das professoras e o meu próprio sobre o PEMPMT.

Com essa observância, no excerto do quadro 7, por exemplo, os discursos proferidos pelas professoras demonstram uma avaliação positiva acerca de sua atuação docente mediada pelas TD, quando Francisca relata o seguinte: “eu avalio a minha atuação de forma bem

positiva”, o que indica uma auto percepção de satisfação com o próprio desempenho e, também, uma compreensão relacional do trabalho docente, na qual ensinar e aprender se constituem mutuamente. Essa perspectiva pode mobilizar a noção de colaboração e de dialogicidade conforme defendido por Freire (1996), para quem não há docência sem discência, na medida em que educadores e educandos se formam em relação. Assim, ao relatar que “se envolve e se desenvolve” com seus alunos, Francisca aciona um entendimento de prática educativa que ultrapassa a lógica transmissiva e se aproxima de processos colaborativos e responsivos de construção de saberes.

Na mesma direção, Antônia concorda, afirmando o seguinte: “é uma forma bem positiva [...]”. Tanto nós, como mediador, como os próprios alunos, a gente se ajuda”. Essa referência à ajuda mútua demonstra indício de uma dimensão colaborativa do trabalho docente, aproximando-se da compreensão de Nóvoa (2022), que enfatiza que o professor não deve ser reduzido à função de executor de métodos, mas deve ser reconhecido como alguém que cria condições de aprendizagem em interação com os estudantes. Tal movimento também dialoga com Tardif (2014), para quem os saberes docentes tendem a ser construídos na interatividade, na experiência e no encontro com o outro. Desse modo, ambos os enunciados podem ser compreendidas como convergentes com alguns pressupostos da PCCol (Magalhães, 1998; 2004), ao ressaltarem práticas que sinalizam processos de co-construção, responsividade e produção conjunta de sentidos que emergem da relação entre docentes e discentes.

Além disso, é perceptível o reconhecimento de que o projeto atinge “o maior número possível de alunos no nosso estado” se articula a uma compreensão do PEMPMT como política pública com relevante alcance social, especialmente em contextos de difícil acesso como o da comunidade Carneiros. Contudo, as professoras Francisca e Antônia demonstram, na primeira sessão reflexiva, desafios relacionados à necessidade de constante aperfeiçoamento docente e à limitação do acesso à internet durante as aulas, o que dificulta a atuação e o atendimento com relação às dúvidas dos alunos, como chama a atenção o excerto a seguir:

Quadro 8. Excerto 3 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Como você avalia sua própria atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do projeto Mediado por Tecnologia?
Antônia	Eu considero, assim, na minha prática, eu vejo a necessidade de mais aperfeiçoamento , né, que a gente precisa todo dia estar aperfeiçoando o conhecimento, né, para que a gente possa desenvolver um trabalho da melhor qualidade possível com nossos alunos .
Pesquisadora	Como assim professora? Explique melhor.
Antônia	Porque a gente sabe que hoje essa tecnologia é bastante avançada e muitas vezes a gente se apeg a um trabalho na sala de aula sempre do mesmo jeito ,

	porque a gente não tem um tempo para uso exclusivo dessa tecnologia para desenvolver uma habilidade necessária , né, e acaba que os alunos, se eles tiverem acesso à internet, eles chegam muito mais rápido do que a gente, então a gente também precisa estar se aperfeiçoando na tecnologia para poder ter um bom rendimento e desenvolver um melhor conhecimento e aprendizado dos nossos alunos .
Francisca	Eu, eu vou ser bem sincera que muitas vezes eu me sinto um pouco frustrada por conta de nós professores não termos acesso à internet ali naquele momento em sala de aula, não para estar mexendo no celular , mas como o tempo é limitado às vezes surgem várias indagações dos alunos , e como nós não temos acesso à internet, fica muito difícil nós respondermos , né, aquela determinada pergunta.
Pesquisadora	Frustrada como professora?
Francisca	Assim, eu, se nós professores tivéssemos acesso, creio eu que seria muito melhor, né, por conta de, da gente poder dar um suporte maior , porque em si a aula é maravilhosa, muito boa, mas falta, por conta do tempo ser limitado, os alunos também têm muitas indagações, e muitas vezes nós não conseguimos sanar aquela pergunta dele, o seu questionamento, por conta que muitas vezes até para nós também é difícil por não ter, não saber responder, né, de uma forma bem precisa a este aluno, por conta de nós sermos leigos no assunto . Então, se eu tiver a internet e eu pesquisar e eu me aprofundar mais ali naquele momento, aí temos como nós dar um feedback para o nosso aluno e ele sair satisfeito com aquela pergunta dele.
Pesquisadora	Você mencionou que a aula é maravilhosa e muito boa. Poderia especificar a que aula está se referindo? Além disso, poderia explicar melhor em quais assuntos os professores se consideram leigos?
Francisca	Quando eu me refiro que a aula é maravilhosa, é no sentido de que os professores do Centro de Mídias em Manaus são bem preparados e ministram uma boa aula, eles têm muitos recursos pedagógicos , eles fazem o máximo pra facilitar o aprendizado dos alunos. E no que eu me refiro que somos leigos em determinado assuntos, é porque nossa formação ela é específica em uma determinada disciplina e nós do Ensino Mediado por Tecnologias, nós trabalhamos todas as disciplinas , então, tem assuntos que são propostos, que são trabalhados pelos professores ministrantes para os alunos em determinadas disciplinas que nós não dominamos, e que isso muitas vezes dificulta bastante pra nós ensinarmos. Nós temos que estudar, temos que pesquisar, pra que se surgir uma dúvida a gente possa passar pra eles.

Fonte: Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

As sessões reflexivas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa configuraram-se enquanto momentos relevantes de análise crítica de suas próprias práticas pedagógicas Magalhães (2007) no contexto do PEMPMT. A leitura e a discussão do artigo “Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico” (Cordeiro; Costa, 2020), realizado durante a segunda sessão reflexiva, atuou como um elemento importante e mobilizador de problematizações mais aprofundadas, favorecendo mudança nos modos como as docentes passaram a perceber e narrar suas próprias atuações.

Os enunciados relacionados à avaliação da própria atuação docente foram alterados a partir da primeira sessão reflexiva, surgindo um movimento mais crítico por parte das professoras, o que torna possível que “[...] eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos” (Magalhães, 2007, p. 105). Antônio pontua a

necessidade de contínua qualificação, quando afirma que “a gente precisa todo dia estar aperfeiçoando o conhecimento”, sobretudo no que diz respeito às TD, cuja velocidade de atualização constante supera a capacidade de domínio por parte dos docentes. Essa observação traz à tona a defasagem existente entre o avanço das TD e a formação oferecida aos professores, o que compromete a apropriação crítica dessas ferramentas e, por conseguinte, sua efetividade pedagógica.

Essa lacuna formativa está em consonância com os direcionamentos de Aranda (2020) e Francisco *et al.* (2019), que reconhecem que, embora as tecnologias possam ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem, sua utilização demanda uma formação que contemple aspectos técnicos, epistemológicos, políticos e didáticos. Além disso, ainda que o PEMPMT realize transmissões em tempo real e conte com suporte material (como livros didáticos e plataformas), as professoras relatam a ausência de tempos formativos apropriados para desenvolver habilidades específicas no uso das TDs, como destaca Antônio: “a gente não tem um tempo para uso exclusivo dessa tecnologia para desenvolver uma habilidade necessária”.

Por sua vez, Francisca problematiza a falta de acesso à internet durante a aula presencial. Seu relato “eu vou ser **bem sincera**, que muitas vezes eu me sinto bem **frustrada** por conta de nós professores não termos acesso à internet ali naquele momento em sala de aula” (grifos nossos), ilustra uma das dificuldades que extrapola o campo da formação e recai sobre as condições materiais do trabalho docente, conforme debatido por Ribeiro, Meliande e Santos (2024). Observa-se, ainda, que o uso do advérbio bem (sincera) dá um tom necessário ao incômodo vivenciado por esses docentes. Tal frustração aponta para um paradoxo estrutural do PEMPMT, pois, apesar de tratar-se de uma política educacional amparada em tecnologias, a infraestrutura local nem sempre oferece o mínimo necessário para sua operacionalização.

A ausência de conexão compromete, inclusive, a possibilidade de responder às dúvidas dos alunos em tempo real, como relata a docente: “fica muito difícil nós respondermos [...] aquela determinada pergunta”. Esse cenário demonstra o descompasso entre a intencionalidade do programa e sua materialização nas práticas cotidianas, além de reforçar a necessidade de revisão das condições técnicas e pedagógicas que sustentam sua implementação do programa.

Embora não se trate, estritamente, do que Sawaia (1995; 2001) conceitua como sofrimento ético-político, tais limitações podem produzir experiências de desconforto, frustração e sentimento de desamparo entre docentes e discentes, sobretudo quando se tornam recorrentes. Assim, o que Ribeiro, Meliande e Santos (2024) denominam de “negligência” com as escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em regiões pouco visibilizadas, parece

contribuir para a intensificação dessas vivências, criando condições que podem afetar a participação e a motivação dos sujeitos envolvidos.

Sendo assim, as enunciações das professoras presenciais que atuam no PEMPMT se constroem de forma ambígua, tensionada entre o reconhecimento de seu potencial pedagógico e os limites concretos impostos pela precariedade da infraestrutura e das formações oferecidas. Por conseguinte, as vozes se alternam entre a esperança e a crítica, entre a valorização do projeto e a denúncia de suas falhas.

Quadro 9. Excerto 4 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Então, falando da atuação de vocês, que vocês disseram na entrevista, ano passado que é uma atuação boa. Lembram? Mas levando em consideração a utilização das tecnologias digitais. O que compete a vocês nas aulas? É apenas com relação a ligar o equipamento?
Antônia	Assim... A gente chega mais cedo, liga os equipamentos e deixa o canal certo praquela série. Mas antes da transmissão tem a DLI, que é a dinâmica local interativa, que nós professores presenciais mediamos . Aí, na hora da aula, a gente ajuda na parte da interatividade. Coloca os alunos pra participar, eles dão um determinado tempo para fazer a atividade, a gente ajuda eles na resolução da atividade, prepara eles para interagir, né? Tirar dúvidas, fazer os questionamentos deles, dar as suas respostas. E, com isso, a gente vai também, junto com eles, aprendendo. Mas quando termina a transmissão, é muito difícil pra gente conseguir fazer algo a mais, na internet por exemplo.
Pesquisadora	E por que vocês dizem que, depois da transmissão, é difícil realizar outras atividades, como usar a internet?
Antônia	Porque a internet, praticamente, a gente não usa para nada. Nem para fazer o diário , a gente não consegue. É como se eles reduzissem... Como se fosse ficar bloqueado pra outros sites . Isso, para outros sites na internet. Só funciona bem para o... IPTV, para o material lá da transmissão. A gente fica um pouco sem opções.
Pesquisadora	Quando você diz que “fica sem opções”, o que exatamente vocês gostariam de fazer e não conseguem?
Francisca	Porque nós temos as nossas aulas assíncronas, né? Nessas aulas assíncronas, eu acredito que seria de suma importância o acesso à internet, pros alunos . Porque facilitaria para nós também. Porque a aula assíncrona é o tanto de horário da aula normal. Só não é com transmissão, né? Então, eles teriam acesso ao material inteiro, sem precisar copiar. E seria até melhor também da gente explicar, da gente passar assim... Da gente aprender, né? Tanto eles como nós, professores. Aprendemos juntos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

Ao analisarmos os discursos acima, das professoras Antônia e Francisca, é possível perceber que, embora a atuação delas perpassasse o papel de técnica de equipamentos, suas práticas ainda se veem limitadas. Aliás, pode-se destacar que a atuação do professor presencial no PEMPMT não se restringe à mediação da transmissão, mas, também, à gestão de dinâmicas

locais de aprendizagem, como a Dinâmica Local Interativa (DLI)³¹, citada pela professora Antônia que, apesar de não demandar planejamento, requer acompanhamento, apropriação do tema desenvolvido e interação com os discentes.

Por outro lado, o relato de Francisca – “eu acredito que seria de suma importância o acesso à internet, pros alunos” – sinaliza uma percepção crítica sobre o potencial das TD para a realização de aulas assíncronas mais potentes, o que remete às discussões de Rojo (2017; 2019) sobre a necessidade de ressignificar as práticas docentes a partir de uma perspectiva de multiletramentos e de inserção ativa nos ecossistemas digitais. Entretanto, tal ressignificação parece esbarrar na insuficiência da infraestrutura tecnológica local, o que reforça as desigualdades digitais que atravessam os contextos amazônicos, conforme também analisado por Viana e Mercado (2023).

Observa-se, nesse sentido, que há uma contradição entre o que o programa propõe (um ensino mediado por tecnologias) e as condições reais de acesso e uso dessas tecnologias no cotidiano escolar. Esse tensionamento corrobora a reflexão de Freire (1996), quando este discute que a educação precisa ser um ato libertador, conectado à realidade dos sujeitos e capaz de promover a transformação social. Contudo, quando as ferramentas estão restritas, segundo a professora Antônia ao afirmar que “a internet, praticamente, a gente não usa para nada”, o processo formativo/ interativo de ensino-aprendizagem tende a ser fragilizado, limitando tanto o desenvolvimento docente quanto o discente.

Além disso, essa dificuldade no uso da internet para além do IPTV demonstra uma compreensão limitada, por parte dos gestores do programa, sobre a centralidade do letramento digital no processo educativo contemporâneo. Rojo (2013), Ribeiro e Novais (2012) Coscarelli e Marquis (2012) destacam que o letramento digital não se restringe ao uso de ferramentas, mas envolve a capacidade de se posicionar criticamente, de produzir e interagir nos ambientes digitais de forma significativa. Assim, quando as professoras manifestam que a internet “fica bloqueada para outros sites”, percebe-se a persistência de uma estrutura que, ao invés de ampliar as possibilidades de acesso à informação, atua como um dispositivo de controle, restringindo as possibilidades tanto dos professores quanto dos estudantes.

Outro aspecto relevante para a reflexão é a potência formativa presente na própria atuação docente, mesmo em condições adversas. Quando Francisca relata que “tanto eles como

³¹ A Dinâmica Local Interativa (DLI) é uma atividade pedagógica desenvolvida no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT), caracterizada por interações entre o professor mediador e os estudantes, voltadas ao esclarecimento de dúvidas, à revisão de conteúdos e ao desenvolvimento de atividades complementares às aulas transmitidas pelos professores.

nós, professores. Aprendemos juntos”, constata-se uma prática pedagógica que se ancora na dialogicidade e na construção coletiva do conhecimento, tal como defendido por Freire (1987) e Nóvoa (2009; 2021). Esse processo reflete uma prática pedagógica de formação continuada, ainda que não institucionalizada, que ocorre na tessitura das interações cotidianas em sala de aula. No entanto, tanto a dimensão formativa quanto as condições cotidianas das salas de aula enfrentam desafios significativos relacionados às desigualdades que permeiam o acesso às tecnologias e à informação no contexto educacional, conforme pode ser notado no excerto seguinte:

Quadro 10. Excerto 5 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Professoras, como vocês percebem as desigualdades sociais e geográficas no contexto educacional, especialmente entre áreas mais favorecidas e regiões como o nosso interior?
Francisca	Nós vemos até a partir de como são as outras escolas, mesmo sendo do interior de Manaus, mas a gente vê que a maioria dos alunos tem o celular, eles usam a internet, enquanto que para os nossos é mais limitado . Quando algum colega consegue se conectar com a Starlink e eles socializam, o wi-fi deles. Então, assim, mas que eu vejo nos outros municípios, mais próximos de Manaus, a tecnologia, a inclusão está mais acessível para eles do que para nós
Pesquisadora	E vocês acham que acontece a exclusão cultural, a exclusão política, a exclusão econômica, por essa distância?
Francisca	Eu tiro pela comunidade, às vezes eles são muito dispersos do que acontece politicamente, culturalmente, assim, não só no Estado, como de uma maneira geral no mundo inteiro.
Pesquisadora	Será que essa dispersão não está relacionada justamente à falta de acesso à internet e à informação?
Antônia	Eu não tinha pensado por esse lado . Porque parece que só importa aquela coisinha ali do município deles que para eles ali é o que eles estão vivendo, a partir daí essa visão ampla, eles não conseguem ter, não querem e não se interessam.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

Os enunciados apresentados no excerto 5 expressam sentidos construídos a partir das vivências docentes em um contexto de desigualdades históricas, geográficas e educacionais. Quando Francisca menciona que, com relação às demais escolas do programa, “a maioria dos alunos tem o celular, eles usam a internet, enquanto que para os nossos é mais limitado”, inscreve-se um discurso que revela tensões entre diferentes realidades educacionais dentro de um mesmo estado. Esse contraste está em consonância com aquilo que Sawaia (2001) denomina de processos de exclusão, compreendidos como um conjunto de dimensões éticas, políticas e afetivas que produzem desigualdades no modo como determinados grupos podem existir socialmente.

Antônia aprofunda esse pensamento ao observar que, para muitos estudantes, “parece que só importa aquela coisinha ali do município deles [...] a partir daí essa visão ampla, eles não conseguem ter”, o que pode ser compreendido à luz dos estudos sobre letramentos e práticas sociais (Rojo, 2009; Street, 2014), que mencionam como o acesso desigual a tecnologias implica também desigual acesso a formas de participação discursiva mais amplas, limitando o repertório de práticas, narrativas e possibilidades de construção de sentidos sobre o mundo.

A comparação da escola Carneiros com outros “municípios mais próximos de Manaus”, onde “a tecnologia, a inclusão está mais acessível”, sugere que a docente reconhece a existência de características territoriais que influenciam as oportunidades educacionais. Esse reconhecimento pode estar articulado a um incômodo com a forma como a política de inclusão digital se concretiza nos interiores mais distantes da Amazônia. Ao mencionar que, eventualmente, colegas “socializam o wi-fi”, Francisca indica que há práticas de solidariedade que tentam contornar os limites impostos pelas ausências estruturais de conexão. Tais práticas, embora relevantes, não substituem o direito à conectividade plena, o que reforça a necessidade de se pensar a inclusão digital para além da dimensão técnica, considerando seus desdobramentos geográficos, conforme situa Uchôa (2019).

Quando questionada sobre exclusões culturais, políticas e econômicas, Francisca afirma que os estudantes “são muito dispersos do que acontece politicamente, culturalmente”, o que sinaliza a percepção de um certo afastamento dos jovens em relação aos acontecimentos mais globais. Essa dispersão, no entanto, talvez não deva ser interpretada apenas como desinteresse, como questionado pela pesquisadora, mas como efeito de uma exclusão disfarçada. Diante disso, a ausência de acesso frequente a tecnologias e mídias pode dificultar a ampliação do repertório crítico dos estudantes, o que, segundo os princípios da pedagogia dos multiletramentos, compromete sua inserção em práticas sociais mais amplas e diversificadas.

Ademais, o enunciado de Antônia “eu não tinha pensado por esse lado” demonstra um movimento discursivo relevante no processo reflexivo. Trata-se de um momento em que se expressa a escuta atenta e a possibilidade de ressignificação da realidade a partir do confronto de vozes. Ao relatar que “só importa aquela coisinha ali do município deles”, Antônia atribui limitação ao olhar dos estudantes, o que indica uma tentativa de compreender a centralidade na realidade local. No entanto, ao complementar com “essa visão ampla, eles não conseguem ter, não querem e não se interessam”, aparecem discursos contraditórios: por um lado, há o reconhecimento da limitação de acesso, por outro, uma possível reprodução de discursos que individualizam a responsabilidade pela exclusão. Tais ambivalências, podem ser vistas como expressões da polifonia presente nos discursos docentes, conforme propõe Bakhtin (2011).

É possível inferir, portanto, que o atravessamento da formação docente nesse contexto se dá muito mais por um movimento de resistência e reinvenção das práticas do que por ações formativas sistemáticas promovidas pela SEDUC/AM ou pelo próprio CEMEAM. Nesse sentido, como situam Nóvoa (2021) e Pimenta (1999), a formação docente precisa ser compreendida como um processo que articula saberes da experiência, saberes acadêmicos e saberes profissionais, de forma a fortalecer a autonomia pedagógica dos professores.

Desse modo, as produções colaborativas de enunciados dos excertos reiteram a relevância de se pensar uma formação docente que vá além da instrumentalização tecnológica, como já discutido na seção teórica desta dissertação. Tal formação precisa estar comprometida com a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, que considerem tanto o uso técnico das TD, como também seus aspectos socioculturais, políticos e éticos, conforme defendem Rojo (2017), Maia (2019) e Freire (1996).

Ao comparar as produções colaborativas de enunciados da entrevista e das sessões reflexivas, é possível perceber uma transformação na percepção que as docentes constroem sobre sua própria atuação no contexto do PEMPMT. Esse movimento sugere a construção de uma postura mais autônoma e crítica, conforme discutem Freire (1996) e Nóvoa (2021), não se configura como um processo espontâneo, mas demanda intencionalidade, mediação e espaços de reflexão. Nesse sentido, verifica-se inclusive, que provocar as docentes a expressarem suas percepções de forma mais crítica não foi uma tarefa simples, especialmente em virtude das próprias limitações que atravessam tanto minha escuta como pesquisadora em formação quanto as condições históricas e formativas que moldam seus percursos profissionais.

Assim, as enunciações produzidas nas sessões reflexivas apontam para uma ampliação da consciência docente, que começa a compreender que a inclusão das TD vai muito além do domínio técnico, demandando um olhar aprofundado às questões sociotécnicas, políticas e pedagógicas, como discutem Rojo (2017), Almeida (2022), Santaella (2021) e Aranda (2020). De certo modo, esse processo colaborativo pode ter possibilitado que as professoras se afastassem de uma lógica inicialmente adaptativa e passassem a tensionar/confrontar, ainda que de forma inicial, as contradições que permeiam tanto suas práticas quanto as condições oferecidas pelo programa. Isso indica que práticas formativas que se ancoram na reflexão crítica, na dialogicidade e na valorização dos saberes da experiência constituem-se como caminhos potentes, ainda que desafiadores, para ressignificar os usos das TD na educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades, como os territórios amazônicos. Vejamos o próximo excerto:

Quadro 11. Excerto 6 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Professora, só para finalizar essa parte da atuação docente, vocês consideram que a atuação de vocês faz a diferença na comunidade?
Antônia	Sim, de uma certa forma a gente tá lá para fazer a diferença , né, na educação. A gente que tá lá é vista como autoridade na comunidade, que eles consideram é a gente, e eu tento envolver eles... tudo, é a professora (risos).
Pesquisadora	Vocês gostariam de se engajar mais, tentar, não sei, de alguma forma, tentar fazer a diferença?
Francisca	Eu gostaria sim. Qualquer coisa que eles têm dúvida, eles falam com a gente, no entanto, a gente dá o suporte para eles na medida do possível, quando eles não conseguem resolver alguma coisa, a gente resolve , pra evitar deles terem que ter despesa e ter que ir na cidade. Mas eu queria poder de alguma forma ajudar mais , principalmente os alunos que terminam o terceiro ano, e não tem condições de continuar os estudos, mesmo os que passam no ENEM. Fico bem triste por eles, não terem um acesso a faculdade, outras expectativas sem ser aquilo que a comunidade oferece.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

O excerto acima, retirado da segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia, mostra, de forma sensível, como o conviver diário no contexto do interior de uma comunidade rural não se encerram nas paredes da sala de aula, mas se expandem para além da educação formal, e alcançam uma dimensão solidária, afetiva e política. Desse modo, os discursos das professoras tornam visível um compromisso ético com o território e com as pessoas que ali residem, compromisso esse que se expressa nas ações cotidianas de cuidado, mediação e presença. Essa postura dialoga com Haesbaert (2007), ao dialogar que a territorialidade envolve relações políticas, econômicas e culturais, profundamente vinculadas aos modos como as pessoas se organizam no espaço e atribuem significado ao lugar, o que inclui o fortalecimento dos laços sociais e comunitários.

Quando Antônia apresenta que “a gente tá lá para fazer a diferença”, seu enunciado pode ser compreendido, à luz da ADD, vislumbrando-se o discurso a partir de uma perspectiva dialógica (Brait, 2006), como carregado de julgamento de valor, pois é perceptível uma tomada de posição diante da realidade vivida e sentidos construídos social e historicamente nas relações entre sujeito, linguagem e contexto. Sendo assim, pode-se afirmar que o discurso da professora Antônia está carregado de um posicionamento ativo e responsivo frente à realidade educacional local, mesmo atravessado por vozes sociais que conferem à posição de professor um status de autoridade simbólica, como ela mesma relata: “A gente que tá lá é vista como autoridade”. Aqui, a identidade docente parece ser construída na intersecção entre reconhecimento social e responsabilidade coletiva.

Francisca, por sua vez, reforça essa perspectiva ao destacar que, em alguns casos, os professores tentam resolver questões que extrapolam suas funções, para evitar que as famílias

tenham gastos quando discorre “quando eles não conseguem resolver alguma coisa, a gente resolve, pra evitar deles terem que ter despesa e ter que ir na cidade”. Esse relato se direciona para reflexões sobre a docência enquanto prática social situada, que incorpora múltiplas funções, desde pedagógicas, administrativas e assistenciais, sobretudo nesse contexto marcado pela precariedade das políticas públicas. Conforme Aguiar (2023), é justamente nesse fazer cotidiano, imersos nas “mazelas que os cercam”, que se forjam as problematizações e a criticidade, enraizados na experiência e na interlocução com a comunidade.

Vale destacar que a fala de Francisca, ao expressar tristeza por presenciar estudantes que, mesmo aprovados no ENEM, não conseguem prosseguir com os estudos, carrega um peso significativo, que ultrapassa o âmbito escolar. Esse cenário aponta para os limites das políticas públicas, que, idealmente, deveriam criar condições para que esses jovens avançassem em sua trajetória formativa. Esse sentimento de impotência diante das barreiras estruturais que dificultam o acesso à educação superior pode ser compreendido, à luz de Freire (1996), como uma expressão de compromisso ético com a formação humana, pois educar é, simultaneamente, um ato de esperança e de denúncia. Ao identificar e problematizar os mecanismos que limitam o futuro de seus alunos, a professora realiza um gesto pedagógico, mas sobretudo político. Nesse sentido, o ponto de vista de Sawaia (1995; 2001) dialoga com essa perspectiva ao destacar a “dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (Sawaia, 1995; 2001, p. 104-105). Portanto, a voz de Francisca não apenas revela uma experiência individual, mas ecoa uma demanda por justiça e transformação social.

Neste ponto, percebemos como a atuação das professoras se aproxima da noção de docente pai d'égua, articulada na dissertação como uma categoria, inspirada na sabedoria popular da região amazônica (Ranzi, 2017). Essa nomeação, longe de ser apenas uma expressão regional, adquire potência ao reconhecer e valorizar os saberes e práticas que emergem de sujeitos, em grande parte silenciados, mas que resistem e reinventam suas formas de trabalhar e existir.

Ademais, do ponto de vista da formação docente, os excertos apresentados, demonstram que a mediação pedagógica, no contexto do PEMPMT, requer muito mais do que a utilização técnica de um equipamento digital. Demanda sensibilidade, empatia, escuta e destreza no agir como ponte entre os conteúdos transmitidos pelo CEMEAM e as realidades vividas na subjetividades de cada aluno, incluindo aquele que passa a manhã carregando madeira, cuidando do gado, que caminha horas até pegar o bote de transporte até a escola da comunidade, sem se quer terem almoçado ou jantado antes de ir à escola. Como destacam Sousa e Sousa

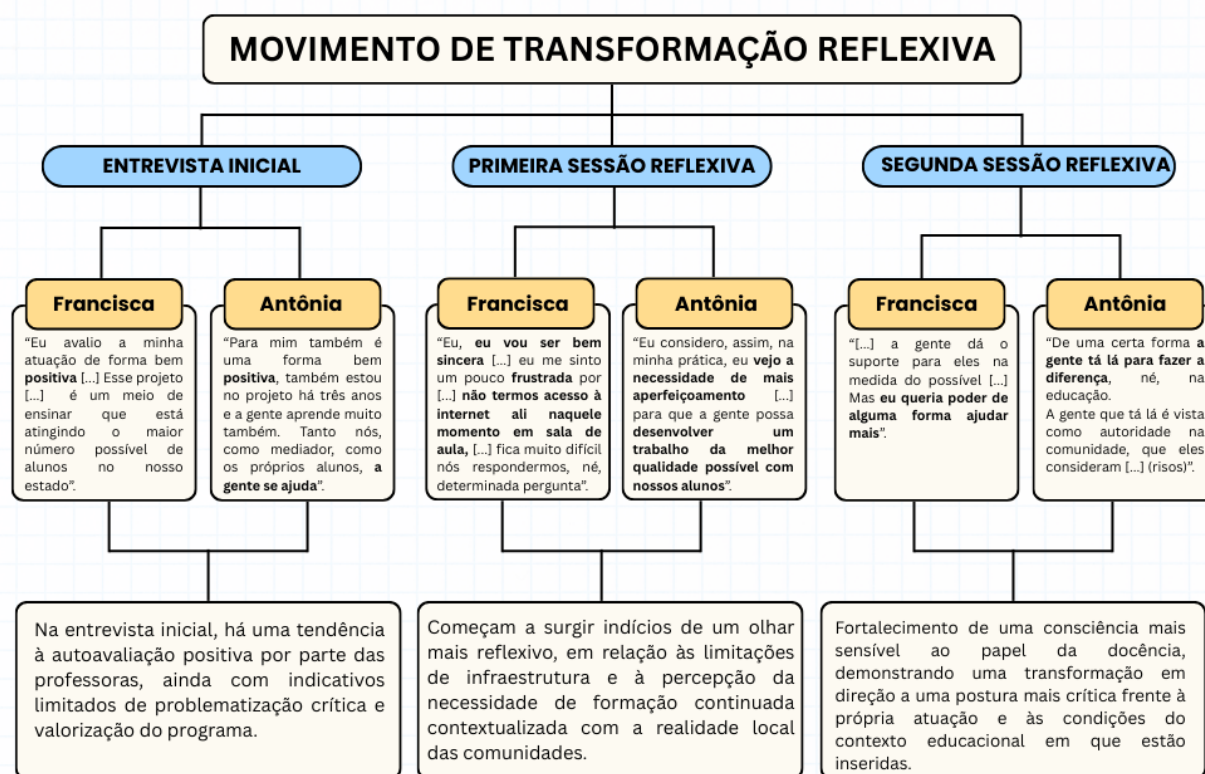
(2024), uma formação engajada implica um movimento de transformação mútua entre o professor e a realidade em que atua, mediado pelo fazer pedagógico, inclusive a partilha de saberes, experiências e vivência.

Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) discutem a necessidade de formar “novos professores”, profissionais que atuem como designers de ambientes de aprendizagem, capazes de engajar ativamente os estudantes, superando o papel tradicional transmissores de conteúdos. Tais sujeitos propõem práticas pedagógicas inventivas, voltadas à criação de espaços significativos, democráticos e alinhados à complexidade das realidades vividas pelos aprendizes. No entanto, essa concepção, embora potente, se distancia (e muito) das condições enfrentadas por professores presenciais que atuam em contextos como o do interior do Amazonas. Na comunidade Carneiros, as adversidades estruturais, a precariedade no acesso à internet e à formação continuada, bem como a escassez de recursos, impõem desafios que tensionam a possibilidade de materialização desse ideal para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao utilizar a ADD como metodologia de interpretação, esta pesquisa reconhece que as falas das professoras não se reduzem a respostas de entrevista, mas como enunciados concretos, produzidos em contextos reais de interlocução. Conforme Oliveira e Lessa (2022, p. 44), “[...] compreendemos a linguagem como um construto social, em que os sujeitos interagem de modos específicos, a depender do contexto em que estão inseridos”. Dessa forma, pode-se situar que os discursos analisados estão atravessados por valores, tensões e sentidos historicamente construídos, expressando não apenas marcas de angústias diante das adversidades enfrentadas, mas também compromisso ético e político com a transformação social, mesmo que em pequenas ações.

Nesse sentido, a figura a seguir sintetiza os principais movimentos enunciativos identificados na análise da primeira pergunta de pesquisa, que trata das percepções docentes sobre sua própria atuação no contexto do PEMPMT. Desse modo, o esquema intitulado Movimento de transformação reflexiva, parte de uma autoavaliação inicial predominantemente positiva, até o início da construção de um olhar mais crítico nas sessões reflexivas.

Figura 22. Percurso reflexivo das participantes no contexto da primeira pergunta de pesquisa: Como os professores avaliam a sua atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do projeto PEMPMT?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise dialógica dos enunciados docentes possibilitou identificar aspectos recorrentes que atravessam esta pesquisa. Esses enunciados, ao mesmo tempo em que expõem dificuldades estruturais e limites formativos, mostram formas de re-existência no interior amazônico. Considerando tais constatações, a tabela a seguir organiza tais recorrências, articulando-as ao movimento crítico da autora, que busca tensionar os discursos institucionais e evidenciar como os professores “pai d’égua” constroem gretas e recriam sentidos para a docência mediada pelas tecnologias.

Quadro 12. Enunciados em diálogo com o movimento crítico da pesquisa

Como os professores avaliam a sua própria atuação como docente mediador a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do projeto PEMPMT?	
Carência de formação continuada específica para o PEMPMT, voltada para a realidade do município e os desafios de se trabalhar com todas as disciplinas.	Os enunciados, ao que parecem, mostram que a formação ofertada pela SEDUC/AM tende a ser pontual e prescritiva. Ao privilegiar um caráter técnico, deixa de dialogar com as necessidades concretas dos docentes e com as singularidades do contexto do interior amazônico.
Infraestrutura precária: internet instável na transmissão, falta de equipamentos adequados, ausência de internet para pesquisas.	As vozes docentes indicam que as condições materiais interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A expectativa de inclusão digital se fragiliza e expõe a distância entre o discurso da

	política pública e a realidade das escolas interiorizadas.
Autonomia limitada frente ao cronograma e material definidos pelo CEMEAM.	Os enunciados sugerem um processo de silenciamento da autoria docente, uma vez que o professor presencial assume o papel de executor, em vez de criador de práticas, comprometendo sua potência colaborativa e limita o diálogo com os estudantes.
Estratégias locais de re-existência	Os enunciados consideram que, mesmo com dificuldades, as práticas de reafirmação do professor “pai d’égua”, criam brechas de autonomia e ressignificam seu trabalho em diálogo com a comunidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a análise da primeira pergunta de pesquisa, passo, neste momento, a direcionar a atenção sobre a segunda questão investigativa, que busca compreender em que medida e de que forma o programa PEMPMT articula as ações de ensino-aprendizagem em colaboração com os docentes, tendo como foco a comunidade rural Carneiros. Para tanto, apresento, a seguir, excertos selecionados para demonstrar como tal articulação se manifesta nas práticas e percepções das professoras participantes.

4.2 Como o sofrimento ético-político se manifesta e atravessa as ações e os enunciados concretos dos docentes do PEMPMT na comunidade Carneiros?

Esta subseção passa a examinar de que maneira esse sofrimento, entendido na perspectiva de Sawaia (2001) como expressão das desigualdades e das injustiças que afetam a vida e a atuação dos sujeitos, aparece no cotidiano das professoras presenciais do PEMPMT na comunidade Carneiros em Guajará/AM. A partir dos excertos da entrevista e das sessões reflexivas, buscamos identificar como esses atravessamentos se inscrevem tanto nas práticas pedagógicas quanto nos enunciados das docentes, ressaltando tensões, limites e potências produzidas pelo trabalho em um contexto marcado por fragilidades tecnológicas, carências de infraestrutura e desafios formativos.

A seguir, apresentamos o excerto 7, extraído da entrevista com as professoras Francisca e Antônia, que situa aspectos relacionados as suas práticas diante da ausência de conexão à internet e falhas nos equipamentos.

Quadro 13. Excerto 7 - Entrevista com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Como vocês fazem a adaptação das aulas quando não há internet ou quando algum equipamento não funciona?
Antônia	A gente baixa o material feito pelos professores ministrantes . Aí, a gente vai juntamente com os alunos e desenvolve as atividades. Porque as cartelas são extensas e não dá para a gente copiar tudo. Aí, a gente copia as atividades locais e ajuda eles a resolver .
Pesquisadora	Como assim? No momento da aula?
Francisca	É isso mesmo, eles mandam com antecedência o plano de estudo da disciplina. Só que o professor mediador já tem que ler tudo aquilo, porque ele tem que ter conhecimento do que vai ser trabalhado. Mas as cartelas, só mandam um pouco antes da aula começar . Ai quando acontece o imprevisto que a professora Antônia falou, a gente já sabe qual vai ser a aula daquele dia e a gente só vai para a sala e trabalha com eles.
Pesquisadora	E como vocês se sentem?
Antônia	Assim, eu me sinto assim, mais insegura na questão da formação , porque quando acontece esse problema de equipamento, a gente sabe que por mais que a gente esteja formada, a gente enfrenta muita dificuldade com relação à disciplina, porque a gente não é formada em áreas específicas.
Pesquisadora	Explica melhor professora?
Antônia	Então, essa é uma dificuldade, e se a gente pudesse formar nas áreas específicas, pra quando os equipamentos desse problema, a gente poderia passar aquelas aulas, por exemplo, matemática, português, física, química, que a gente não domina completamente, como se fosse formada. Então, é isso, eu queria que melhorasse isso nessa área.
Francisca	Eu também, se tivesse como, ter uma formação melhor assim, como a professora falou, para mim também seria ótimo, porque nessas áreas específicas aí, você tem que estudar mesmo. Eles mandam o plano, como já foi falado, e a gente vai lá ver o conteúdo que vai ser passado, e a gente tenta se aprofundar naquele conteúdo, para a gente poder ajudar o aluno. Quando ele tiver uma dúvida, para a gente tirar a dúvida dele, às vezes a gente sofre também, porque tem que estudar bastante .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

A partir das narrativas das docentes, é possível verificar um certo desvio da função do professor presencial, que transita entre a execução de tarefas técnico-operacionais e o esforço contínuo para suprir lacunas formativas em áreas do conhecimento que não integram sua formação original. Essa problemática se articula com o debate proposto por Ribeiro, Meliande e Santos (2024), ao mencionarem como a educação pública brasileira tem sido sistematicamente negligenciada nas últimas cinco décadas, delegando aos professores a responsabilidade por enfrentar desafios estruturais que exigiriam respostas coletivas e políticas mais consistentes.

A sensação de insegurança, frustração e exaustão, conforme exposto por Antônia ao relatar que “se sente mais insegura” diante das demandas que ultrapassam sua preparação, não são experiências isoladas, mas expressam o que Sawaia (2001) denomina sofrimento ético-político, entendido como a dor produzida pelas desigualdades e pelas formas de desvalorização que impedem os sujeitos de exercer plenamente suas capacidades humanas. No caso das

professoras do PEMPMT, esse sofrimento surge da exigência de responder a problemas estruturais, tecnológicos, formativos e institucionais, que extrapolam sua responsabilidade e reduzem sua potência de ação, enquanto elas são as únicas representantes do estado naquele lugar e momento.

Essa sobreposição de papéis tende a exigir uma atuação para além das atribuições previstas pelo programa, sinalizando a fragilidade de uma política que, ao desconsiderar as especificidades/dificuldades locais, acaba por delegar aos professores presenciais responsabilidades que extrapolam a mediação pedagógica. A professora Antônia explicita essa tensão ao reconhecer sua formação como insuficiente diante das exigências do conteúdo disciplinar. Desse modo, embora o programa preveja o envio antecipado dos planos de estudo, essa ação, por si só, parece ser insuficiente. Conforme explicitado por Francisca, o tempo entre o recebimento dos slides (cartelas) e a aula é bem curto, “mas as cartelas, só mandam um pouco antes da aula começar”. Nessas condições, uma preparação mínima se torna impossível.

Assim, mesmo que exista um fluxo (reduzido) de informação entre os docentes ministrantes e os docentes presenciais e/ou alunos, tal fluxo não se configura um processo de colaboração dialógica, ativo e responsivo (Bakhtin, 2010). Além disso, a insegurança mencionada por ambas as docentes demonstra um atravessamento/sentimento importante, a falta de condições materiais e simbólicas para o trabalho docente, somada à ausência de formação continuada no decorrer do ano letivo, resulta em um cenário que produz exatamente o tipo de dor, vulnerabilidade e limitação da potência de agir que Sawaia (2001) caracteriza como sofrimento ético-político.

Nesse contexto, tal sofrimento se revela no “[...] sofrimento pela consciência de como a lógica excludente (a qualidade das formas de produção e distribuição da riqueza e dos direitos humanos) opera no plano do sujeito e é amparada pela subjetividade assim constituída” (Sawaia, 2001, p. 106), sinalizando como as docentes vivenciam, em seu cotidiano, a materialidade dessa lógica excludente. Esse quadro reforça a fragilidade de uma política que, ao desconsiderar as especificidades territoriais e as contradições estruturais do interior amazônico, acaba por restringir as possibilidades reais de ação pedagógica das professoras.

Nesse sentido, a perspectiva de Liberali (2024) retrata esse contexto como um espaço de enunciação atravessado por tensões e contradições. Por conseguinte, os sentidos produzidos pelas professoras em seus discursos não estão isolados, mas emergem das condições de trabalho, das políticas públicas implementadas e de sua experiência enquanto sujeitos que vivem e significam o ensino-aprendizagem a partir da margem.

Ao acompanhar as narrativas das professoras da comunidade Carneiros, também me percebo afetada como pesquisadora, professora, mãe e mulher que conhece, de perto, os desafios do interior amazônico. Isso porque escutar Antônia e Francisca não produz apenas enunciados, produz um enorme movimento dentro de mim. Assim, a insegurança, o cansaço e a solidão profissional que relatam ressoam em minha própria experiência e tornam gritante que o sofrimento ético-político que analiso não lhes pertence isoladamente. Ele alcança igualmente quem escuta, quem se lê e quem tenta compreender o sentido dessa dor. Como lembra Sawaia (2001, p. 110), “não basta definir as emoções que as pessoas sentem, é preciso conhecer o motivo que as originaram e as direcionaram, para conhecer a implicação do sujeito com a situação que os emociona”. Aliás, é justamente nesse ponto de encontro entre o vivido por elas e o que se move em mim que reconheço a profundidade desse sofrimento, ele não é apenas analisado, é sentido, compartilhado e inscrito no próprio ato de pesquisar.

Diante da necessidade de compreender o que, de fato, acontece na prática pedagógica para além da transmissão das aulas, e de que modo as professoras percebem (ou não) espaços de autonomia para reorganizar conteúdos ou mobilizar outras TD, o excerto a seguir ilumina essas questões.

Quadro 14. Excerto 8 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Trazendo para a realidade da sala de aula, além da transmissão, o que é feito para melhorar o processo de ensino-aprendizagem? Vocês conseguem ter algum tipo de abertura para trabalhar um conteúdo? Conseguem utilizar uma tecnologia digital diferente?
Antônia	A aula do ensino médio começa com a transmissão das 18:00 às 20:30, né? E das 20:30 às 21:00 tem meia hora, durante essa meia hora depois da transmissão da aula, a gente tem uma atividade complementar já mandada pelo programa que tem que ser feita com os alunos. Então, a gente não tem esse tempo livre para que a gente possa estar criando, incentivando eles . A gente não dispõe, o programa não dispõe desse tempo até porque quando chega a hora de encerrar a aula, o transporte já está no porto para levar os alunos pras outras comunidades.
Pesquisadora	O programa é bem engessado. Vocês não acham?
Antônia	Acho, porque tem todo esse percurso aí que a gente tem que seguir ao pé da letra , né? Todo esse processo aí vai dificultando até a conscientização na sala de aula. Quando acontece dos equipamentos estarem parados, a gente ainda tem mais tempo para a gente estar trabalhando as dificuldades deles.
Francisca	Eu também acho, porque como professora, é na interação com o aluno que eu acho onde é que está a dúvida e o que é que o aluno vai poder contribuir, o que é que eu vou poder ajudar e saber qual é a dúvida dele referente àquilo. Enquanto, assim, no programa, a aula em si está sendo feita lá. Mas aí, às vezes, os alunos dizem assim para a gente, professora, e o que é aquilo ali? Enquanto você vai pegar aquilo ali para explicar, já está lá na frente, não tem como você explicar , ó, aquilo ali é isso, isso e isso. Então, eu sinto essa falta, sabe, dessa troca de informações de professor e aluno. Eu sinto muito isso aí.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

O excerto 8 retrata importantes tensões vividas pelas professoras presenciais da comunidade Carneiros, especialmente no que se refere às limitações impostas pelo formato rígido do programa e à ausência de espaços para práticas pedagógicas mais autônomas e dialógicas (Freire, 1996). Dessa forma, os enunciados de Antônio e Francisca sugerem que o modelo de ensino estruturado pelo programa, ao priorizar a transmissão remota e o cumprimento de tarefas predefinidas, tende a reduzir a ação docente à execução de um roteiro. A própria Antônio reconhece que “não tem esse tempo livre para que a gente possa estar criando, incentivando eles”, o que remete à crítica de Freire (1996) à educação bancária, em que o professor se torna mero transmissor de conteúdos e o estudante, um receptor passivo.

Em contrapartida, Freire propõe uma educação problematizadora (Freire, 1987), na qual educadores e educandos assumem-se sujeitos do processo, mediados pelo diálogo e pela realidade que partilham. Essa perspectiva dialoga com a noção de amálgama apresentada por Pennycook (2023), entendida como o encontro de elementos humanos, materiais e semióticos que se cruzam em momentos e lugares específicos “[...], abrindo, assim, formas alternativas de pensar [...]” (Pennycook, 2023, p. 72). No contexto das comunidades ribeirinhas, essas interações, entre docentes, estudantes, materiais didáticos e condições locais, configuram um campo formativo dinâmico, no qual desafios e possibilidades se entrelaçam e produzem modos próprios de significar e viver a educação.

Francisca, por sua vez, reforça o valor da escuta e da interação ao relatar que “é na interação com o aluno que eu acho onde é que está a dúvida”. Esse apontamento dialoga com a perspectiva dos multiletramentos (New London Group, 1996), ao reconhecer que compreender e colaborar com o estudante exige atenção às múltiplas formas de significação que ele mobiliza (gestos, falas, expressões, dúvidas, modos de participação e materiais diversos). Na prática, é nessa interação situada que a professora acessa os sentidos produzidos pelos alunos e identifica onde estão suas necessidades reais de aprendizagem. Essa compreensão se articula com a abordagem dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2010), que concebe o ensino como um espaço de enunciação no qual múltiplas vozes se encontram, dialogam e (re)significam sentidos e o tempo didático restrito, mencionado pelas professoras, compromete essa dimensão.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a ausência de autonomia pedagógica relatada pelas docentes confronta diretamente o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) debatem como condição indispensável para a transformação da educação: a reinvenção da profissão docente. Para os autores, não é possível formar “novos aprendizes” sem antes formar “novos professores”, profissionais capazes de atuar como designers de ambientes de aprendizagem que favoreçam o engajamento e a responsabilidade no processo formativo. No entanto, no contexto

do PEMPMT, conforme, essa transformação se mostra inviabilizada por uma combinação de fatores estruturais (escola de madeira, sem energia elétrica, sem banheiro adequado, sem biblioteca, sem laboratório, merenda escolar precária), como o cronograma engessado, a falta de formação inicial específica, falta de formação continuada voltada às necessidades locais e a baixa margem para decisões pedagógicas presenciais, compromete a possibilidade de construção de práticas mais responsivas e significativas.

Vale destacar, portanto, que, ainda que o programa disponibilize ferramentas digitais, a rigidez do cronograma/calendário escolar, a falta de conectividade com a internet e a centralização dos conteúdos no CEMEAM dificultam/impossibilitam o uso contextualizado e criativo das TD. Essa lógica se opõe ao pensamento de Uchôa (2019, p. 64) que segundo o autor “saber utilizar as TICs com proveito na formação educacional é uma necessidade que se impõe, [...] pensar no global sugere a incorporação do local”, considerando os sujeitos e suas realidades.

Assim, os enunciados das professoras indicam que, apesar dos esforços individuais para promover uma aprendizagem significativa, o modelo atual do programa parece inviabilizar uma mediação verdadeiramente dialógica, colaborativa e transformadora, aspectos coerentes com os fundamentos propostos da PCCol (Magalhães, 2009).

Quadro 15. Excerto 9 - Primeira sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (31/01/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Freire fala dessa educação dialógica e problematizadora, né? o texto fala que o aluno é um agente construtor do processo histórico, da construção do conhecimento. O PEMPMT tem atividades interativas, que o aluno pode tirar dúvida e compartilhar o que aprendeu. Mas como que em três horas, quatro horas de aula, nove comunidades (apenas em Guajará) vão conseguir tirar dúvida, sendo apenas um professor ministrante?
Antônia	E cada município atende uma demanda de turma bastante grande. Aí, muitas vezes, os alunos preparam para ter aquele momento de interatividade . Aí, como só é 15 minutos de interatividade, não dá tempo dele fazer o seu questionamento ou colocar a sua resposta das atividades. Aí, acaba que fica dessa forma aí. Eles deixam de participar por conta de ser muito o acesso e muitas comunidades querem participar. E não dá tempo chamar todo mundo.
Pesquisadora	E vocês já tiveram alunos que foram para casa sem ter suas respostas, suas perguntas respondidas?
Antônia	Já, já. Isso aí acontece. Quando a gente não consegue responder na hora, porque a gente não sabe tudo . Tem coisas que a gente precisa pesquisar para responder para o aluno, a internet não ajuda. Aí ele vai sem saber da resposta daquela pergunta que ele faz. Se fosse o caso, até da gente ter uma internet local, para a gente estar na hora que a gente não souber de alguma coisa, pesquisar para estar respondendo para o aluno, aí era mais fácil. Mas tem momento que ele vai sem a resposta.
Francisca	Eu sinto falta disso, desse feedback entre o professor com os alunos. Como a professora Antônia falou, há situações que até muitos alunos, da minha turma por exemplo, já chegou ao ponto de eles ficarem revoltados . “Ah, professora, eles não responderam a minha pergunta, não. Então, quando chamaram de novo, eu

não vou mais”. Então, isso aí já desestimulou bastante, para mim, se não tiver o diálogo, se não tiver esse entrosamento, né, entre professor e aluno, essa troca mesmo, assim, de conversas, assim, de determinados assuntos, não flui totalmente, né.
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

O excerto 8, proveniente também da primeira sessão reflexiva, mostra-nos o que seria a proposta de interatividade no contexto do PEMPMT, sobretudo quando confrontada com as condições reais de funcionamento do programa, problemática essa não apenas da comunidade Carneiros, mas de grande parte do interior do Amazonas. Além disso, o discurso das professoras denuncia uma prática distante da perspectiva participativa anunciada pela Proposta Curricular do programa, que defende a mediação como um processo bidirecional entre professores e alunos (Amazonas, 2014; 2021). A realidade, no entanto, demonstra uma interatividade fragmentada, pontual e insuficiente frente à complexidade e grandiosidade das demandas durante o curto horário das aulas.

Some-se a isso o fato de que o descompasso entre o discurso institucional e a experiência vivida pelas docentes sinaliza uma contradição estrutural. Conforme Mendonça e Andreatta (2021), a adoção das TD, quando não acompanhada de investimentos adequados, tende a ampliar as desigualdades educacionais, ao invés de mitigá-las. No caso relatado, os quinze minutos de interatividade não são suficientes para que todos os estudantes (ou a maioria) das diversas comunidades possam participar ativamente do processo. Isso gera frustração e desmotivação, como ilustra a fala dos alunos que, ao não terem suas perguntas respondidas, decidem não mais participar.

Essa ausência de escuta ativa e de retorno pedagógico também pode ser compreendida à luz da reflexão de Libâneo (2013), que defende o papel do professor como articulador entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, ressaltando a importância de um planejamento que valorize a diversidade dos contextos e das experiências escolares a partir da “estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural” (Libâneo, 2021, p. 104). Entretanto, o modelo padronizado do PEMPMT ignora essa diversidade, e as adversidades de cada comunidade distante, com suas especificidades e assim dificultando a mediação significativa por parte dos professores presenciais.

Além disso, o modelo padronizado do programa enfraquece o potencial autônomo e criativo das TD. Como argumenta Moran (2015), a presença das TD na escola, por si só, não garante uma transformação no ensino-aprendizagem, é necessário que sejam incluídas de forma crítica e contextualizada à prática pedagógica. Quando isso não ocorre, como no caso da internet

restrita e da ausência de autonomia relatada pelas docentes, as tecnologias acabam atuando como instrumentos de controle, e não de ampliação das possibilidades educativas.

Silvia Dell’Acqua (2014), corrobora com a discussão ao enfatizar que educação e democracia são indissociáveis. Nesse sentido, pode-se mencionar que a falta de tempo para escutar os estudantes e responder suas dúvidas mina a dimensão democrática da educação, ao não garantir o direito à participação e à construção coletiva do conhecimento. Como destaca a professora Francisca, “se não tiver o diálogo, se não tiver esse entrosamento [...] não flui totalmente”, o que nos leva a questionar o quanto esse modelo de ensino realmente contempla os princípios de uma educação pública de qualidade, plural e equitativa.

Quadro 16. Excerto 10 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Professoras, vocês consideram suficiente essas ações de ensino-aprendizagem?
Antônia	A aula em si, eu considero ótima. Quando tem interatividade, eu acho que o tempo, é pouco. Então, tem esses minutos de interatividade para um Amazonas imenso desse. Só aqui em Guajará temos nove comunidades.
Francisca	Verdade, e outra coisa assim também, eu, de uma certa forma, a organização do programa, sendo uma disciplina por vez, eu acho, assim, um pouco corrido , tanto de conteúdo que é abordado em cada aula, né. Então, assim, às vezes, eles só dão uma passada rápida naquele conteúdo e tal, aí fica a desejar, e quando é no dia da avaliação, eles cobram aquilo ali que não foi bem trabalhado. Então, assim, são muitos conteúdos em pouco tempo para eles acompanharem.
Pesquisadora	Então, vocês estão dizendo que com relação as ações de ensino-aprendizagem é ótimo, mas deixa a desejar, seria isso?
Francisca	Isso, mas deixa eu tentar explicar melhor, por exemplo, a disciplina de artes, são oito aulas só, e se fosse no ensino regular, essas oito aulas eram divididas durante o ano inteiro, e lá não, lá é direto, e eles têm que dar conta daquilo ali naquele tempo, ali naquele tanto de aula, né. Então, de qualquer forma, eu acredito que é pouco tempo, a carga horária deveria ser maior um pouco, porque tem conteúdos que, deixam a desejar, principalmente pra aqueles alunos que tem mais dificuldades.
Pesquisadora	E vocês se sentem importantes nessa articulação da forma que está?
Francisca	Eu, acredito que sim, porque se não tiver o trabalho do professor presencial não flui , né, só com eles lá no estúdio, quem é que vai colocar os meninos para prestar atenção, quem vai colocar os meninos para escrever e resolver a DLI, para responder, nesse sentido, porque se não tiver professor presencial, o trabalho não flui, né, não flui de forma nenhuma.
Pesquisadora	Não flui... em que sentido professora?
Francisca	De aprendizagem satisfatória, quando eu falo isso é porque sempre deixa alguma coisa a desejar, se não tiver o professor lá, o aluno, ele não vai sentar e prestar atenção, olhando para a televisão, os professores ministrando a aula, porque ele não vai estar nem aí. Então, assim, a presença do professor presencial é de fundamental importância , porque aí o trabalho flui, porque aí o aluno vai copiar, responder, participar, porque nós conhecemos nossos alunos, sabemos como lhe dar com cada um.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe.

O excerto 10, referente à segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia, trata das estratégias/ações pedagógicas voltadas para o processo de ensino-

aprendizagem, as docentes indicam impasses entre os pressupostos organizacionais do programa e a realidade da comunidade.

Antônia inicia seu pensamento com “a aula em si é ótima”, mas pondera que, quando há momentos de interatividade, “o tempo é pouco”. Essa avaliação sinaliza uma compreensão situada da docência, marcada pelas especificidades territoriais, sociais e pedagógicas que atravessam o fazer docente no interior do Amazonas. Ao mencionar que “só aqui em Guajará temos nove comunidades”, a professora se refere a estrutura homogênea do programa frente às heterogeneidades do território. Conforme argumenta Freire (1996), toda prática educativa precisa partir da realidade concreta dos sujeitos, pois ensinar requer compreender que a educação também é um ato político (Freire, 1996). Esse conceito também se alinha à crítica de Dell’Acqua (2014), ao destacar que a qualidade da educação deve estar ancorada nas necessidades reais da população.

Na sequência, Francisca amplia essa crítica ao enfatizar que o formato de uma disciplina por vez, aliado à quantidade de conteúdos por aula, torna o processo de ensino-aprendizagem “corrido”. A sua fala: “aí fica a desejar, e quando é no dia da avaliação, eles cobram aquilo ali que não foi bem trabalhado”, denuncia um espaço entre o que é planejado institucionalmente e o que, de fato, pode ser desenvolvido em sala. Como lembra Libâneo (2021), um ensino voltado à emancipação humana requer tempo, diálogo e respeito aos ritmos e aos contextos dos alunos. Assim, a lógica de aceleração imposta pelo programa, ainda que com boas intenções de equidade territorial, desconsidera o tempo pedagógico de escuta, experimentação e construção coletiva e sem tempo definido do conhecimento.

Essas vozes docentes, quando colocadas em diálogo nas sessões reflexivas, compõem um quadro de polifonia (Bakhtin, 2008), expressando a presença simultânea de diferentes consciências, valores e posições sociais que não se anulam, mas se tensionam e se problematizam mutuamente. Trata-se, ainda, de uma dinâmica discursiva em que, na “combinação de várias vontades individuais” (Bakhtin, 2008, p. 23), manifesta-se um excedente de visão que amplia a compreensão sobre o fazer docente no PEMPMT, ultrapassa o olhar isolado de cada participante e torna visíveis contradições que permanecem silenciadas no discurso institucional.

Nesse movimento dialógico, os enunciados de Antônia e Francisca relatam dificuldades e produzem uma (re)significação do ensinar no interior amazônico, afirmando a singularidade do cronotopo ribeirinho como “[...] interligação essencial das relações do espaço e do tempo” (Bakhtin, 2018, p. 11) que estrutura o cotidiano escolar e condiciona as possibilidades reais de ação pedagógica no programa.

Quando tento reformular a fala das docentes “então, vocês estão dizendo que com relação às ações de ensino-aprendizagem é ótimo, mas deixa a desejar, seria isso?”, observamos uma ambiência de confronto de vozes, favorável à explicitação de sentidos que, até então, apareciam de forma hesitante. É nessa troca que apareceu um enunciado mais desenvolvido, como o exemplo da disciplina de artes trazido por Francisca, demonstrando que o formato intensivo das aulas compromete o aprofundamento dos conteúdos e, sobretudo, o processo de aprendizagem de estudantes com maiores dificuldades.

Outro aspecto relevante dos discursos foi a questão da importância do professor presencial na mediação pedagógica. Quando questionada sobre o papel docente na estrutura atual do programa, Francisca responde com firmeza: “se não tiver o professor presencial, o trabalho não flui”. Essa repetição do verbo “fluir” indica que há um reconhecimento do lugar fundamental que o docente presencial ocupa no processo educativo, especialmente no contexto do PEMPMT. Como pontua Bakhtin (2016), o sentido se constitui na interação viva entre sujeitos sociais e seus enunciados.

Essa percepção é reforçada quando a professora explica que a ausência do docente compromete diretamente a aprendizagem: “porque ele não vai estar nem aí, [...] se não tiver o professor lá, o aluno, ele não vai sentar e prestar atenção”. Tal enunciado ecoa os pressupostos de Lima (2016), ao discutir que o uso das TD na educação precisa considerar seus processos de apropriação, e não apenas a presença de dispositivos.

Quadro 17. Excerto 11 - Segunda sessão reflexiva com as professoras Francisca e Antônia (12/02/2025)

Participantes	Produções Colaborativas de Enunciados
Pesquisadora	Na sessão reflexiva anterior, vocês falaram também da falta de suporte da SEDUC, que suporte seria esse que poderia melhorar?
Antônia	Então, a gente precisava de um suporte melhor , pra que nós, professoras, também pudéssemos trabalhar com mais facilidade.
Francisca	E também na jornada pedagógica há muita teoria, e a prática, é uma coisa totalmente diferente , a gente lança nossa pergunta, aquela que a gente quer saber deles, e eles vão responder quando eles bem entendem. Outra coisa também que eu sempre friso, é que, se eles pudessem, a cada disciplina, eles cederem, ou em PDF, ou então, até mesmo o caderno digital, onde o professor pudesse ter esse caderno, e pudesse auxiliar, também, porque vai que falta energia, mas o meu caderno está ali prontinho.
Pesquisadora	Que teoria seria essa a que a senhora se refere?
Francisca	Eles têm uma realidade totalmente distorcida da realidade que nós vivemos pra realidade que eles têm lá, né, que eles têm perto lá em Manaus.
Antônia	O Cemeam pensa que todos os dias as transmissões acontecem, eles não levam em consideração os problemas que acontecem nas comunidades . Ai nós acabamos trabalhando fora da nossa formação, nós somos aquele professor mediador que tem que se rebolar em tentar trabalhar, dar suporte em todas as disciplinas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora via TurboScribe (2025).

Quando Antônio destaca que “a gente precisava de um suporte melhor”, ela mobiliza um enunciado que aponta para a insuficiência das ações formativas e de apoio pedagógico ofertadas pela SEDUC/AM e pelo CEMEAM. Ainda que de forma tímida, carrega um apelo por condições mínimas para o exercício docente nesse contexto marcado por precariedades.

Francisca, por sua vez, chama atenção para a divergência entre o que é ofertado nas formações e as realidades vividas: “na Jornada, há muita teoria, e a prática é uma coisa totalmente diferente”. Esta contraposição teoria/prática mostra uma insatisfação com a metodologia adotada nas Jornadas Pedagógicas, e também a percepção de que o segmento não desconsidera o cotidiano das escolas (Lima, 2016) interiorizadas.

No apontamento “eles têm uma realidade totalmente distorcida da realidade que nós vivemos” enxergamos a assimetria entre quem planeja as formações, o modelo de programa e os sujeitos que, no cotidiano, enfrentam os desafios da mediação tecnológica nas comunidades ribeirinhas. Ao assumir que o CEMEAM “não leva em consideração os problemas que acontecem nas comunidades”, Antônio destaca uma ausência de comunicação por parte dos formadores, e uma centralização das decisões que não considera as múltiplas vozes e os saberes locais. Essa consideração é coerente com Bakhtin (2011), ao enfatizar que todo enunciado carrega marcas sociais e ideológicas que se constituem no e pelo diálogo com o outro. Aqui, as professoras se posicionam tanto como receptoras de políticas, mas também como sujeitos que produzem sentidos a partir de seus contextos históricos e culturais.

De forma complementar Francisca menciona que “a gente não tem acesso fácil ao material” e que seria melhor “ter tudo em PDF”, indica mais uma crítica ao programa, que desconsidera aspectos básicos como a instabilidade da internet, a falta de energia e a escassez de equipamentos nas escolas do interior. Esse apontamento se conecta à crítica feita por Rojo (2017) à ideia de que a inserção/integração (nesse sentido mesmo diferente de incluir) das tecnologias digitais, por si só, promoveria inovação pedagógica. Pelo contrário, sem uma política de formação situada e um compromisso com a justiça digital, tais ferramentas podem aprofundar as desigualdades já existentes. Além disso, as docentes relatam ainda que “às vezes não tem sinal, às vezes não tem luz”, o que compromete a realização das aulas especialmente quando são no período noturno.

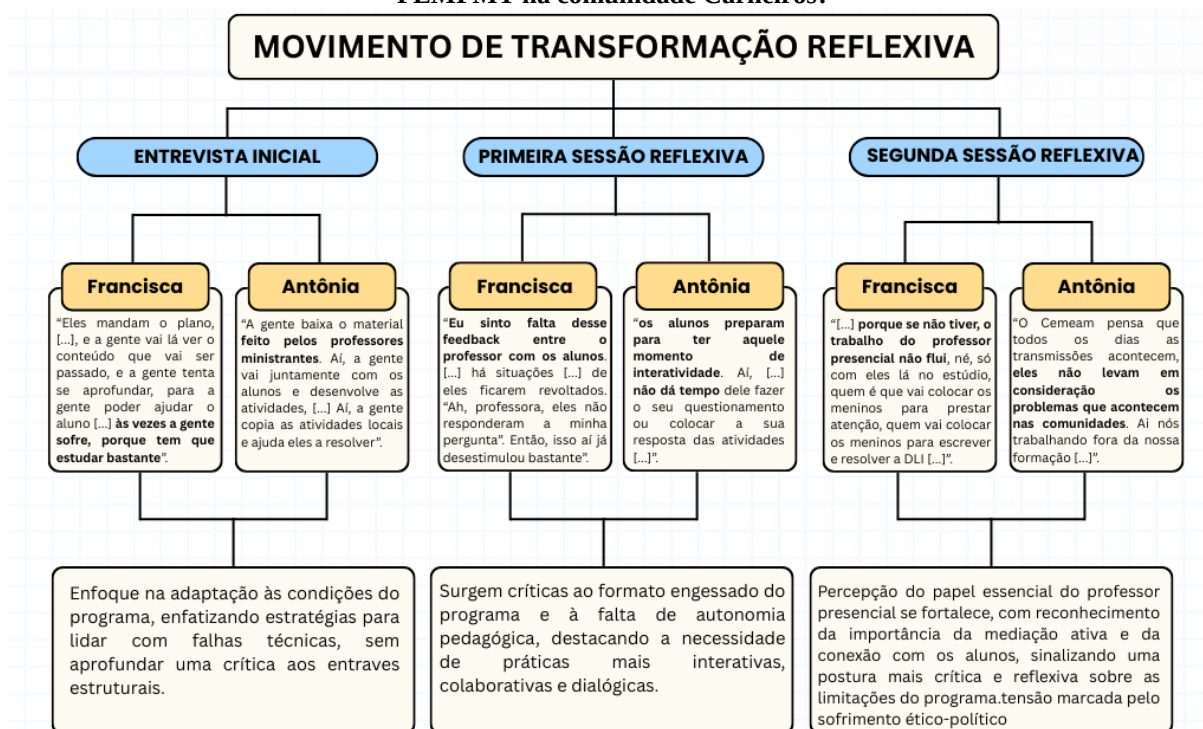
A noção de professor “pai d’égua”, mobilizada neste trabalho como reconhecimento simbólico e político, ganha ainda mais força nesse excerto, pois realça o destaque dos docentes que, mesmo diante das limitações do programa, seguem comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Além disso, ao indicar que “nós conhecemos nossos alunos, sabemos como lidar com cada um”, Francisca nos convida a reconhecer a dimensão afetiva, ética e relacional da

docência, dimensão essa que não pode ser capturada por grades curriculares padronizadas ou transmissões em tempo real. Como argumenta Rojo (2013), práticas pedagógicas que incluem TD necessitam se articular a um projeto de educação crítica, que valorize os saberes locais, as trajetórias dos sujeitos e a diversidade dos contextos escolares.

Nos excertos 9, 10 e 11, observamos como o sofrimento ético-político pode se materializar nas condições objetivas do trabalho docente e na tessitura dos enunciados concretos produzidos pelas professoras. As escolhas lexicais recorrentes: *“insegurança”*, *“se rebolar”*, *“corrido”*, *“falta”*, *“não dá tempo”*, *“não flui”*, funcionam como forças centrífugas (Bakhtin, 2000), que desestabilizam o discurso monológico do programa, marcado por uma lógica que pressupõe regularidade, padronização e continuidade das transmissões.

Nesse sentido, a figura abaixo sintetiza o percurso interpretativo construído a partir das vozes polifônicas das participantes no contexto da segunda pergunta de pesquisa. Observa-se um movimento sutil e gradativo, mas ainda de transformação reflexiva, em que os enunciados evoluem de uma abordagem mais adaptativa às condições do programa, para posicionamentos mais críticos. Essa transição confirma a potência das sessões reflexivas na ampliação e compreensão da consciência pedagógica, na resignificação do papel docente frente às limitações vivenciadas e sobre si mesmas (Magalhães, 2007).

Figura 23. Percurso reflexivo das participantes no contexto da segunda pergunta de pesquisa: Como o sofrimento ético-político se manifesta e atravessa as ações e os enunciados concretos dos docentes do PEMPMT na comunidade Carneiros?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Nessa perspectiva, embora o discurso oficial do PEMPMT ressalte a colaboração como princípio organizador, a experiência relatada indica que essa articulação se dá de forma frágil, frequentemente transferindo responsabilidades para além daquelas atribuídas aos docentes presenciais.

Para sistematizar esses enunciados, o quadro a seguir organiza as recorrências identificadas e apresenta o movimento crítico da autora, que busca explicitar contradições, silenciamentos e as potências que atravessam o fazer pedagógico do interior amazônico.

Quadro 18. Enunciados em diálogo com o movimento crítico da pesquisa

Ao considerar a comunidade rural, em específico a comunidade Carneiros, como o programa PEMPMT articula as ações de ensino-aprendizagem em colaboração com os docentes?	
Ausência de internet e falhas nos equipamentos	Os docentes destacam, ao que tudo indica, que a articulação do programa ignora as condições materiais da comunidade. Em vez de promover colaboração, tais falhas aprofundam desigualdades.
Interatividade limitada e frustrante para estudantes.	Parece-nos que o discurso de interação no PEMPMT não se concretiza. O tempo reduzido gera frustração, indicando uma articulação institucional desconectada da realidade vivida pelos discentes do interior.
Críticas ao suporte e às Jornadas Pedagógicas.	Ao que parece, a articulação proposta pela SEDUC/AM é percebida como distante e teórica. Possivelmente, falta escuta e reconhecimento das especificidades ribeirinhas, o que fragiliza o vínculo entre política e prática.
Reconhecimento do papel do professor presencial.	Os enunciados reforçam que sem o professor presencial “o trabalho não flui”. A articulação depende das práticas locais de re-existência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os enunciados do quadro acima indicam um movimento crítico que aponta para a necessidade de repensar as estratégias de articulação do programa em consonância com as condições locais e a experiência dos docentes.

Dessa forma, podemos considerar que o PEMPMT articula ações de ensino-aprendizagem com os docentes da comunidade Carneiros de modo limitado e verticalizado. Dessa forma, a ausência de uma formação continuada que dialogue com as especificidades locais, conforme sugere Pimenta (1999) e Freire (1996), impõe às professoras o fardo de suprir lacunas estruturais com esforço individual.

Compreendo que, no formato em que o programa atualmente opera, as TD não têm sido utilizadas de forma a potencializar os multiletramentos. Isso ocorre porque, em vez de

favorecerem práticas que incluam diferentes linguagens, modos de participação e processos de criação, como propõe o New London Group (1996), as TD são reduzidas a ferramentas de transmissão, fortemente dependentes de sinal de internet instável, equipamentos frágeis e materiais pré-formatados enviados sem possibilidade de adaptação pedagógica. Assim, longe de ampliarem repertórios semióticos, as tecnologias acabam por limitar a agência docente e a construção de sentidos pelos alunos, reproduzindo um modelo centrado na cartela, no slide e na aula expositiva remota.

Nesse cenário, torna-se possível compreender como o sofrimento ético-político se manifesta e atravessa as ações e os enunciados concretos das docentes do PEMPMT, ele aparece tanto nas condições materiais que restringem sua potência quanto nos significados que produzem sobre si mesmas e sobre o programa. Ainda, pode-se mencionar que o caráter verticalizado da política educacional, a responsabilização individualizada por problemas estruturais, a falta de escuta e a desconsideração das realidades ribeirinhas compõem o tecido do sofrimento que Sawaia (2001) caracteriza como dor produzida pela injustiça e pela negação de direitos. As professoras, ao narrarem insegurança, cansaço, correria, ausência de diálogo e impossibilidade de atender plenamente os estudantes, mostram como essas estruturas se inscrevem no corpo, no discurso e no cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, a atuação das professoras pode ser compreendida como expressão do que esta dissertação nomeia como docência pai d'égua: corajosa, criativa e engajada, mesmo diante da precariedade do sistema.

5. DAS INQUIETAÇÕES PARA AS CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES

As inquietações que surgiram ao longo desta pesquisa, tanto a partir dos enunciados das professoras quanto da minha vivência enquanto professora, mostram um conjunto de condições que marcam a experiência docente no PEMPMT. Tais inquietações se configuram como indícios de limitações estruturais e pedagógicas que atravessam o programa e, conseqüentemente, restringem a potência formativa da proposta. Sendo assim, na medida em que os discursos de Francisca e Antônia se tornaram mais densos e críticos, cresceu também a necessidade de compreender como essas experiências poderiam se transformar em contribuições efetivas para o aperfeiçoamento da referida política educacional. Por conseguinte, busco, nesta seção, sistematizar contribuições de caráter propositivo a partir da própria experiência situada das participantes e das análises construídas ao longo do texto.

Inicialmente, pode-se situar que as docentes narram um cotidiano marcado por instabilidades tecnológicas, escola com infraestrutura precária, dificuldades de acesso geográfico e de internet e falhas frequentes nos equipamentos, condições estas que dificultam a realização das aulas e comprometem a continuidade da aprendizagem dos estudantes. Sinaliza-se, ainda, que a ausência de formação específica nas áreas disciplinares, a carência de formação continuada voltada para as necessidades locais e a inexistência de materiais acessíveis *offline* ampliam a insegurança e o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) que caracterizam seu fazer docente. Aliás, esses aspectos indicam que a estrutura formativa do programa, tal como se apresenta, ainda se mantém distante da realidade ribeirinha da comunidade Carneiros, produzindo um descompasso entre o que é planejado em Manaus e o que se efetiva no interior do estado.

Nesse ínterim, as falas destacaram uma discordância entre o discurso de colaboração divulgado nos documentos oficiais do PEMPMT e o modo como essa articulação é vivida no cotidiano das comunidades. Além disso, a interatividade, anunciada como um dos diferenciais do programa, tende a se reduzir a poucos minutos que não contemplam a diversidade de demandas das turmas, produzindo frustração tanto nos alunos quanto nas docentes. Da mesma forma, a comunicação com o CEMEAM é percebida como frágil e intermitente, limitando a possibilidade de problematizar as condições concretas de funcionamento das aulas. Conseqüentemente, essa ausência de diálogo institucional indica que ainda há um longo caminho para que a mediação tecnológica se torne efetivamente dialógica, responsiva e sensível aos contextos socioculturais da região.

A partir da entrevista, das sessões reflexivas e de minha experiência, compreende-se, nesta investigação, que as docentes não reivindicam apenas melhores condições materiais, mas, sobretudo, o reconhecimento de que suas práticas exigem autonomia pedagógica, tempo e possibilidades reais de adaptação do conteúdo às necessidades de suas turmas. A frequência com que relatam terem de improvisar diante de falhas técnicas, reorganizar conteúdos ou explicar rapidamente tópicos complexos, por exemplo, são ações que permitem-nos ressaltar que o professor presencial tem desempenhado um papel muito mais amplo e desgastante do que o previsto pelo programa. Isso reforça a urgência de que o PEMPMT considere tais responsabilidades na elaboração de suas políticas de formação e acompanhamento, valorizando o conhecimento situado das professoras e sua relação com o território.

Diante disso, as contribuições aqui elencadas buscam dialogar com o compromisso ético-político assumido por esta pesquisa. Considera-se, portanto, que ações voltadas à reconfiguração das Jornadas Pedagógicas, ao fortalecimento da formação continuada específica para cada comunidade/realidade e contexto, à ampliação da autonomia pedagógica, à efetivação de uma infraestrutura mínima, à criação de canais de comunicação mais horizontais com o CEMEAM e à revisão da organização curricular constituem caminhos possíveis para reduzir parte das desigualdades evidenciadas nas produções colaborativas de enunciados. Dessa forma, apresenta-se, a seguir, uma síntese visual dessas contribuições, organizada na figura 24.

Figura 24. Contribuições derivadas da pesquisa a partir das produções colaborativas de enunciados

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: POTENCIAIS CONTRIBUIÇÕES DERIVADAS DA PESQUISA		
	Problema encontrados	Potenciais Contribuições
1.	Formação desconectada da realidade amazônica	A formação poderia tornar-se contínua, situada e articulada às experiências reais das comunidades, contemplando usos pedagógicos das TD e demandas específicas do PEMPMT.
2.	Infraestrutura frequentemente insuficiente (internet instável, quedas de energia, equipamentos frágeis)	O programa poderia garantir condições materiais mínimas, incluindo conectividade estável e acesso a versões offline dos materiais, de modo a assegurar continuidade pedagógica.
3.	Modelo pedagógico rígido, centralizado e pouco dialógico	Ampliar a autonomia dos docentes presenciais, flexibilizar cronogramas e permitir adequações locais, favorecendo práticas mais responsivas e participativas.
4.	Comunicação limitada entre escolas e CEMEAM	A política poderia instituir canais permanentes de escuta, colaboração e devolutiva, reconhecendo a expertise das professoras locais e incluindo suas percepções ao processo decisório.
5.	Sobrecarga docente e vivências de sofrimento ético-político	O Estado poderia adotar medidas de apoio pedagógico e emocional, valorizando a atuação das docentes e reconhecendo os desafios formativos, institucionais e territoriais que atravessam esse trabalho.
6.	Uso restrito das tecnologias digitais a práticas predominantemente transmissivas	As TD poderiam ser orientadas para usos que favoreçam criação, colaboração, autoria e práticas de multiletramentos, ampliando repertórios semióticos e potencializando aprendizagens significativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com isso, não se pretende afirmar que tais medidas resolveriam de forma definitiva as fragilidades estruturais que permeiam a educação no interior do Amazonas, mas elas podem contribuir para aproximar o programa das necessidades concretas das comunidades ribeirinhas. Ao reunir essas proposições, busca-se afirmar que qualquer política educacional que se pretenda significativa precisa considerar os sujeitos que dela participam, suas condições de vida, suas formas de significar o trabalho docente e os desafios que enfrentam cotidianamente.

Finalmente, pode-se situar que as experiências de Francisca e Antônia mostram que, apesar das adversidades, há um compromisso pedagógico que sustenta a continuidade da escolarização nas margens dos rios. Diante disso, compreender e valorizar tal compromisso implica reconhecer que as contribuições apresentadas nesta seção não são apenas recomendações técnicas, mas expressões de um processo reflexivo que busca, sobretudo, ampliar as condições de dignidade, diálogo e justiça educacional no território amazônico.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender, como os usos das TD e as condições de trabalho no PEMPMT podem influenciar a atuação das docentes da comunidade Carneiros, em Guajará/AM, bem como investigar de que modo o sofrimento ético-político atravessa seus enunciados, suas práticas e suas formas de significar o próprio trabalho. Diante disso, o percurso pesquisado permitiu-nos sugerir que a docência amazônica dos professores que atuam nesse programa, em comunidades de difícil acesso, aqui nomeadas como docência pai d'égua, extrapola o cumprimento de tarefas pedagógicas formais, pois mobiliza coragem, improviso, responsabilidade ética e uma relação profunda com o território e com as pessoas que nele vivem.

Nesse horizonte, justifica-se o uso do termo “quase” no título desta seção, por entender que, em pesquisas como esta, construídas no diálogo com sujeitos e territórios vivos, nenhum fechamento se apresenta como definitivo. Desse modo, as reflexões aqui reunidas constituem um ponto de chegada, mas também inauguram novas perguntas, instaurando movimentos e possibilidades. Trata-se, portanto, de considerações que se aproximam do final, mas não o encerram, pois reconhece-se, nesta investigação, que a docência amazônica, marcada por resistências, potências e contradições, permanece em constante transformação, exigindo de nós abertura para leituras futuras, revisões e novas práticas colaborativas.

Sob essa perspectiva, ao atender ao primeiro objetivo específico (de avaliar como ocorre a atuação docente a partir do uso das TD no PEMPMT), as produções colaborativas de enunciados indicaram que o uso das TD ainda é efetivado em meio a inúmeras limitações que restringem (e muito) seu potencial educativo. Assim, embora o referido programa se proponha a ofertar um ensino mediado por tecnologias, desafios relacionados à infraestrutura disponível na comunidade, à ausência de suporte técnico e às falhas de conexão impedem que as TD se convertam plenamente em ferramentas voltadas para a criação, para a participação e para ações pedagógicas ancoradas nos multiletramentos.

Nesse íterim, as práticas das docentes mostraram que, apesar das restrições, tais sujeitos criam alternativas, ressignificam materiais, reorganizam conteúdos e mobilizam diferentes recursos linguísticos e pedagógicos para alcançar seus estudantes e não permitem que os mesmos voltem para suas casas sem aula, mesmo quando não há transmissão. Nesse contexto, pode-se situar que a mediação pedagógica ocorre prioritariamente no campo humano da relação: na escuta, no gesto explicativo, no acolhimento e na interpretação sensível das necessidades da turma. Por conseguinte, apesar das fragilidades estruturais identificadas, as

docentes constroem espaços de diálogo e de aprendizagem que vão além do que as tecnologias, por si mesmas, são capazes de oferecer.

No que diz respeito ao segundo objetivo (identificar como o sofrimento ético-político atravessa as ações docentes no PEMPMT), conclui-se que as narrativas analisadas sugerem que esse sofrimento não se manifesta apenas como experiência individual, mas como expressão das desigualdades estruturais que incidem sobre o trabalho docente no interior da Amazônia. Diante disso, sentimentos de insegurança, frustração e exaustão, mencionados pelas professoras, resultam das responsabilidades atribuídas a elas, tais como ministrar conteúdos distantes de sua formação, lidar com imprevistos tecnológicos e atuar como únicas representantes do Estado na comunidade. Esses elementos dialogam com o que Sawaia (2001) denomina sofrimento ético-político: a dor produzida por situações de injustiça que limitam a potência de agir dos sujeitos e restringem o exercício pleno de suas capacidades humanas.

Além do mais, a análise advinda desta pesquisa também se aproximou das contribuições da PCCol, especialmente no modo como a relação entre pesquisadora e docentes se constituiu ao longo das entrevistas e sessões reflexivas. Isso porque a PCCol, ao enfatizar os processos dialógicos, o confronto de vozes, a construção conjunta de sentidos e a transformação mútua entre os sujeitos envolvidos, forneceu uma lente que permite compreender como os encontros desta pesquisa não se limitaram à “coleta de dados”, mas se mostraram espaços de escuta, partilha e reflexão sobre o próprio programa. Consequentemente, as inquietações e as sugestões apresentadas pelas docentes podem ser vistas como movimentos colaborativos que apontam caminhos para repensar o PEMPMT a partir daqueles que vivem suas contradições diariamente.

No que se refere ao território, conforme discutido por Haesbaert (2007), tal elemento desempenha um papel relevante na constituição da identidade docente já que o sentimento de pertencimento à comunidade, os deslocamentos pelos rios e ramais e o convívio cotidiano com as famílias compõem um modo específico de ser e fazer docência no interior, que se entrelaça à geografia, à cultura e às demandas sociais locais. Aliás, a docência pai d'égua, nesses termos, se destaca como categoria para caracterizar uma atuação marcada pelo compromisso ético, pela criatividade pedagógica e pela resistência cotidiana diante das condições adversas.

Por fim, esta pesquisa, ao ser encarnada, reconhece-se como sendo também afetada pelas experiências vividas no território e pelas vozes das professoras, cujas narrativas tensionaram percepções, provocaram reflexões e produziram transformações na própria pesquisadora. Nesse escopo de considerações, situa-se, ainda, que as inquietações que surgiram desse processo apontam para a necessidade de políticas públicas mais dialógicas, de formação continuada situada e de investimentos consistentes que busquem assegurar condições dignas de

trabalho docente. Ademais, notou-se que as contribuições construídas com as participantes indicam que aprimorar o PEMPMT não implica negá-lo, mas reposicioná-lo, deslocá-lo de um modelo predominantemente transmissivo para práticas que considerem a diversidade e adversidade local, cultural e tecnológica da localidade.

Assim, as considerações apresentadas pretendem contribuir para debates sobre TD, formação docente, justiça social e políticas educacionais na Amazônia. Diante disso, esta pesquisa não encerra o tema; ao contrário, sugere novos caminhos, tanto para estudos futuros quanto para práticas institucionais mais sensíveis às vozes e às condições daqueles que, cotidianamente, fazem da docência um ato de resistência, esperança e compromisso com a vida, como na comunidade Carneiros. Ao chegar a este (quase) final, reconhece-se, então, que o título da dissertação encontra sentido nas vozes que acompanharam o percurso: uma docência **pai d'égua**, que convive com o sofrimento ético-político sem perder a capacidade de criar gretas e fissuras (Walsh, 2019) para o possível. É desse anúncio — gesto de esperar — que nasce o “inédito viável” (Freire, 2021) como horizonte para uma educação que alcance, de fato, todos(as) os(as) estudantes do interior amazônico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen de. **Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico**. São Carlos: Pedro & João, 2023.

AGUIAR, André Effgen de. **Protótipos para o ensino de línguas**. [S. l.]: YouTube, 2024. 1 vídeo (1h14min03s), color. Print de vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JsskPFCeOR0>. Acesso em: 4 abr. 2025.

ANJOS, Alexandre Martins do; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM)**. Manaus: Gabinete do Governador, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, Conselho Estadual de Educação, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Sobre o Centro de Mídias**. 2010. Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/noticias/sobre-o-centro-de-midias-49>. Acesso em: 31 out. 2024.

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OvvP9ZesI0O4HCQJlIkMif6jT9PnxAm/view>. Acesso em: 16 out. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. **Caderno de orientação da jornada pedagógica e ano letivo 2025**. Manaus: SEDUC/AM, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/180cAwOjEFiqp6QfD2uqfM0nhI91pC_s_/view. Acesso em: 18 maio 2025.

ALCÂNTARA, Maria Inez Pereira de.; SAMPAIO, Ana Patrícia Lima. Processos formativos inovadores no contexto digital. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 2018, p. 105-120. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/38148/27811>. Acesso em: 09 out. 2024.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Letramento, multiletramentos e webcurrículo: convergências múltiplas. In: BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Letramentos e linguagens em movimento: festschrift para Roxane Rojo**. São Paulo: Pontes, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/841045333/Texto-5-Letramento-digital-multiletramentos-e-web-curriculo-convergencias-1> Acessado em: 30 dez. 2025.

ARANDA, Maria del Carmen de la Torre. Integração de tecnologias digitais na aula de línguas: possibilidades pedagógicas e desafios da formação de professores. In: COUTO, Aldenice de Andrade; AZEVEDO, Érika Pinto de; GOMES, Rosivaldo. (Orgs.). **O uso das novas**

tecnologias na formação de professores de línguas estrangeiras. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 19-42.

ARAÚJO, Verônica D.; GLOTZ, Raquel E. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 1, p. 01-26, Jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/85/50>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Tradução: Paulo Bezerra; Notas da edição Russa: Seguei Botchorov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017 [1920-1924].

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. **Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking: information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization.** New York: Springer, 2005.

BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática.** Curitiba: Editora Bagai, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 37, inciso IX.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do IDEB: Guajará (AM).** Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRUNS, Axel. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond**: From Production to Prodisage. New York: Peter Lang, 2008.

BRUNS, Axel. From Prosumer to Prosumer: Understanding User-Led Content Creation. **Transforming Audiences**, London, p. 03-04, 2009. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/27370/>>. Acesso em: 21 maio 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: memórias, experiências e desafios. In: SILVA, A. L.; LIMA, R. S. (Orgs.). **Diversidade e interculturalidade na educação básica**: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 21-39.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 3-15, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

CARVALHO, J. R. A consciência individual e o signo ideológico: uma leitura dos estudos de Volóchinov. **Revista Eutomia**, v. 1, n. 27, p. 307-324, 2020.

CARMONA, M. M. N. M.; PELLOSSI, D.; LIBERALI, F. Do sofrimento ético-político à ação transformadora: uma proposta pedagógica decolonial. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 24, n. 2, AG7, 2025.

CENTRO DE MÍDIAS DO AMAZONAS. **Histórico**. Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/p/historico-portugues>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CONCEIÇÃO, Elizete de Fatima Veiga da. GHISLENI, Taís Steffenello. Do conceito de letramento digital à sua inserção no ambiente acadêmico. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.135-160>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

CORDERO, Pedro José Di Novella; LOZADA, Eleazar Madriz. Interatividade na sala de aula remota de Geometria Analítica usando plataformas digitais em tempo de pandemia, um relato de experiência na UFRB. In: ALVES, Lynn; LOPES, David (Orgs.). **Educação e plataformas digitais**: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 263-280.

COSTA, Jussara. Fragilidade na formação do professor do ensino público. In: ZAIONZ, Rozane (Org.). **Tecnologias digitais**: implicações na formação docente e discente frente aos novos desafios da sociedade. Curitiba: Bagai, 2020. p. 58-66.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: Economia, Sociedade e Cultura. Volume I: A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; ZAPATA, Gabriela C. Language learning after generative AI. In: ZAPATA, Gabriela C. (org.). **Generative AI Technologies, Multiliteracies, and Language Education** (preprint). London: Routledge, 2024. Disponível em: <https://lnkd.in/gdaq5Ra7>. Acesso em: 17 maio 2025.

CORDEIRO, L. Z.; COSTA, R. P. da. Problematizações das tecnologias digitais na formação do professor de história no contexto amazônico. **Esboços**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 228-248. 2020. DOI:10.50007/2175-7976.2020.e68318.

COSCARELLI, Carla Viana; MARQUIS, Daiane Evelyn Ponciano. Letramento digital: armas para não cair em armadilhas. In: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (org.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 22-34.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: Do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP/Imprensa Oficial, 1997.

D’ANDRÉA, Carlos Frederico B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Produzindo textos em coautoria no Google Docs. In: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (org.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 58-66.

DELLÁQUA, Sílvia. Massive open online courses (MOOCS): is it real demo-cracy? **European Journal of Educational Sciences**, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236787.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

DIAS, Núbia Najar. **A cultura e o hibridismo tecnológico no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica**: um estudo de caso. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7339>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; GILZ, Claudino. O uso das tecnologias digitais por professores da educação básica em período de isolamento social. In: ZAIONZ, Rozane (Org.). **Tecnologias digitais**: implicações na formação docente e discente frente aos novos desafios da sociedade. Curitiba: Bagai, 2020. p. 116-130.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45 a 65.

FARIAS, Iris M. dos S.; VIANA, Maria A. P.; LIMA, Willams dos S. R. A contribuição das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: reflexões para aprendizagem online. *In*: VIANA, Maria A. P.; MERCADO, Luís P. L. (Orgs). **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 17-40.

FARIAS, Marnilde Silva de; BARROS, João Luiz da Costa; RODRIGUES, Hellen Cris Almeida. Formação inicial e desenvolvimento profissional de professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física via PARFOR em Roraima. *In*: HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). **Formação de professores & prática de ensino: pesquisas contemporâneas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024. p. 107-133.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FACULDADE FGI. **Como é uma sala de aula no metaverso**. FGI, 2024. Disponível em: <https://www.fgi.edu.br/post/como-e-uma-sala-de-aula-no-metaverso>. Acesso em: 21 out. 2024.

FRANCISCO, D. J. et al. O que pensam os discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas sobre tecnologias e educação? *In*: PESCE, L. (Org.) **Educação e linguagens hipermidiáticas da cibercultura: desafios a formação inicial do/a pedagogo/a**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 85-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Maximina M. Linguística aplicada, complexidade e transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 245-261, jan.-jun. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/54941481/Lingu%C3%ADstica_Aplicada_Complexidade_e_Transdisciplinaridade_tecendo_redes_de_sentido_e_articulando_saberes. Acesso em: 3 mar. 2025.

FREIRE, Maximina Maria, e LEFFA Vilson. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: Moita Lopes, Luis Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marildo. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marildo (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL (FAS). **Radar Educacional Amazônico: monitoramento das condições educacionais na Amazônia Brasileira**. Manaus: FAS, 2022. Disponível em: https://fas-amazonia.org/wp-content/uploads/2022/03/radar-educacional-amazonico-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Perspectivas para a formação de professores pós-pandemia. **Revista Práxis Educacional**, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 12 out. 2024.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoashie Ussami Ferrari. **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-14.

GOMES, Vinicius Tribuzi Rodrigues Pinheiro; GHIGLIENO, Filippo Giovanni; FERREIRA, Paulo Henrique Dias. I.A. generativa como assistente no processo de ensino-aprendizagem. In: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Tecnologias digitais na educação: dos limites às possibilidades**. Curitiba: Bagai, 2024. p. 69-82. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-413-3.19.06.24>. Acesso em: 12 out. 2024.

GOOGLE. **Google Earth**. [S.l.]: Google, [s.d.]. Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/Guajar%C3%A1,+AM/@-7.54461358,-72.58406805,178.55444967a,3449.92744257d,35y,359.99995989h,0t,0r/data=CiwiJgokCQiR7RIn1itAEchq42P8nDjAGbdLLZJTr0rAIQffnsqWwVXAQgIIATIpCicKJQohMXA5WXhuSXhDUXN1S1rYlRMSk9LU1RqdFVPWkNBdXhsIAE6AwoBMEICCABKBwjlp9dbEAE>. Acesso em: 25 maio 2025.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade: um debate**. Rio de Janeiro: Geographia, 2007.

HERSING, Luciane Benites; MELLO, Tatiana de Souza; BARBOSA, Débora Nice Ferrari. Percepções acerca da plataformização em práticas educativas no contexto do ensino remoto emergencial. In: ALVES, Lynn; LOPES, David (Orgs.). **Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia**. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 153-168.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Amazonas**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>. Acesso em: 27 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Guajará (AM): Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/guajara.html>. Acesso em: 25 maio 2025.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. A formação e a prática como contributos para o desenvolvimento profissional docente. In: HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). **Formação de professores e práticas de ensino: pesquisas contemporâneas**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024. p. 207-231.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem Mediada pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sample “the new” in New Literacies. A New Literacies Sampler. **Peter Lang Publishing**, New York, v. 29, p. 1-24, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O direito à educação e a escola socialmente justa. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo. (Orgs.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uni Prosa, 2021. p. 102-106.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Criando fissuras na necroeducação. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; CARRIJO, Viviane Letícia Silva (orgs.). **Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação**. Campinas: Pontes, 2024. p. 23-48.

LIMA, Daniela da C. B. P. Formação humana e democracia: relações entre tecnologias digitais e educação. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-16, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13411/11103>. Acesso em: 14 set. 2024.

LIMA, D. da C. B. P. Tecnologias, Educação e formação: Conceitos, Inclusão e Iniciativas. In: ANDERI, E. G. C.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Inclusão digital e social** – Conhecimento e Cidadania. Anápolis: Editora da UEG, 2016. p. 29-48.

LIMA NETO, Newton Vieira; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 15, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40207>. Acesso em: 09 de set. de 2024.

LOGAP. **Dataficação: o que é, importância e como aplicar na empresa?** LogAP, 2023. Disponível em: <https://logap.com.br/blog/dataficacao/>. Acesso em: 21 out. 2024.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/download/9905/7359>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação Contínua de Professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. p. 97-113.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, S. S. & MODESTO-SARRA, L. K. Minha pesquisa está na PCCol? – O que é estar inserida na PCCol e o que é ser crítico? In: LIBERALI, F. C.; VENDRAMINI-ZANELLA, D.; FUGA, V. P. **Diálogos Vygotskianos**. Campinas: Pontes, 2024. p. 59-88.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.13-40.

MELO, Francisca de Magalhães. **Tecnologias digitais sob a ótica de atores educacionais em uma escola pública no interior da Amazônia acreana**. 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2024. Orientadora: Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira. Disponível em:

<https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes/DISSERTACAOFINALDEFESAFRANatu alizado26abril20242.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (Orgs.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João, 2021.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete comunicação bidirecional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/comunicacao-bidirecional/>>. Acesso em 14 jan. 2025.

MESSENDER, Suely. Em cena o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito e/ou um instrumental teórico-metodológico em seu devir ético e estético. In: MESSENDER, Suely; NASCIMENTO, Clebemilton (Orgs.). **Pesquisador(a) encarnado(a)**: experimentações e modelagens no saber fazer das ciências. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 45-70. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39342/1/pesquisador%28a%29-encarnado%28a%29-RI.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOITA LOPES, Luís Paulo. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de. Letras, 1996.

NASCIMENTO, Márcio Silveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Professor pesquisador e o processo educativo diante das novas tecnologias. In: ZAIONZ, Rozane (Org.). **Tecnologias digitais**: implicações na formação docente e discente frente aos novos desafios da sociedade. Curitiba: Bagai, 2020. p. 48-57.

NASCIMENTO, Juçara Z.; ROMUALDO, Edson C. Tópico Discursivo em Protagonismo Docente em Chat Educacional da Educação a Distância. In: ROMUALDO, Edson C.; SILVEIRA, Juliana da. **Linguagens, mídias e tecnologias**. Vol II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 21-36.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies** – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006[1996].

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de; BRANDT, Andressa Grazielle; MARTINI, Lucas; ZIMPERL, Maria Carolina. Formação continuada aos professores dos Institutos Federais: uma abordagem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. *In*: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da (org.). **Didática e formação de professores**: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 283-295.

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. Ação Crítico-Formativa no Contexto de Formação de Formadores de Língua Portuguesa. **Educação em Revista**, v. 39, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25019>. Acesso: 01 fev. 2023

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; LESSA, Angela B. C. Themudo. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em Linguística Aplicada. *In*: OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque (org.). **Decolonialidade**: pontos e contrapontos na educação linguística crítica. Campinas: Pontes, 2022. p. 33-56.

PEREIRA, Juliana Roberti. O Professor e sua Prática Docente. *In*: SOUZA, Izaque Pereira de; JORGE, Welington Junior; GRESPAN, Rosana Pimentel de Castro (Orgs.). **Saberes Docentes e Formação Profissional**: Currículo, Práticas e Tecnologias. Maringá: Uniedusul, 2021. p. 284-297.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. *In*: FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (org.). **Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar**: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Editora da Unicamp, 2023. p. 47-78.

PESSOA, Marcos Paulo Lopes; ROSADO, Janaína dos Reis. Livros que dão em árvore: curadoria e gamificação em contexto de plataforma da leitura escolar. *In*: ALVES, Lynn; LOPES, David (Orgs.). **Educação e plataformas digitais**: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 211-226.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso em: 15 out. 2024

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 91-109.

RANZI, Pedro. **Vamos falar o acreanês**. Rio Branco: Edufac, 2017.

RIBEIRO, Ailton Santos; MELIANDE, Rodrigo da Costa; SANTOS, Vaninha Vieira dos. Tendências do metaverso aplicado à educação. In: ALVES, Lynn; LOPES, David (Orgs.). **Educação e plataformas digitais**: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 247-262.

RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologia Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE*. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um webcurrículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes, 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-10.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, Roxane Helena Rodrigues; Moura, E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 12-36.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST**, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>. Acesso em: 2 fev. 2025.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um webcurrículo. In: CORDEIRO, Glais Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti; GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes, 2017. p. 189-216.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiré (org). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SANTAELLA, Lúcia. **Lucia Santaella analisa as tecnologias e seus efeitos cognitivos**. Entrevista concedida a Laura Rachid. Revista Educação, São Paulo, ed.277, p. 35, jul., 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/05/lucia-santaella-tecnologias/>. Acesso em: 08 set. 2024

SANTANA, Sivaldo Joaquim de; SILVA, Adilson Peixoto da; MOURA, Esmeralda Cardoso de Melo; VIANA, Maria Aparecida Pereira; SILVA, Alan Pedro da; BITTENCOURT, Ig Ibert. Tecnologias digitais e metodologias ativas no ensino superior durante a pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. In: VIANA, Maria Aparecida Pereira; MOURA, Esmeralda Cardoso de Melo; SANTANA, Sivaldo Joaquim de (Orgs.). **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas na Educação Superior**. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 15-53.

SANTOS, Juvenicio Jesus dos; SANTO, Eniel do Espírito Santo. Um mosaico de ideias emergentes das tecnologias digitais na educação contemporânea. In: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Tecnologias digitais na educação: dos limites às possibilidades**. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 9-22. Disponível em: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-413-3.19.06.24>. Acesso em: 12 out. 2024.

SANTOS, Ariwilson Gomes dos; MAIA, Anderson Madson Oliveira; SOUTO, Daise Lago Pereira. Construto seres-humanos-com-mídias (SHCM) por pós-graduandos em Educação Matemática e Científica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, e22034, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220034>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 96-118.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL – SGB. **Monitoramento das Bacias Amazônicas**. 2023. Disponível em: <https://www.sgb.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2024.

SIGIAM – SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO EDUCACIONAL DO AMAZONAS. **Rendimento**. Disponível em: https://servicos.sigiam.am.gov.br/rendimento/anal_ensino.asp. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA, Analígia Miranda da.; LIMA, Claudia Maria de. Tecnologias digitais e novas dimensões do aprender na contemporaneidade. In: MELLO, Dienne Eire de. (Org.). **Reflexões e experiências didáticas com tecnologias digitais**. Londrina: Editora Madrepérola, 2020. p. 14-31.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Contribuições formativas da jornada pedagógica: aprendizagem experiencial da/na atuação profissional. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 799-810, 2020. DOI: 10.18224/frag.v30i4.8519. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8519/5104>. Acesso em: 18 maio 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

SOUSA, Benara Modesto de. **Tecnologia, educação e trabalho: percepções e desdobramentos oriundos do ensino remoto emergencial - ERE no interior da Amazônia**. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1310>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SOUSA, Sandra de Santella; SOUSA, Plínio Pereira de. A importância da arte na formação engajada de professores sob a perspectiva da pedagogia decolonial. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; CARRIJO, Viviane Letícia Silva (orgs.). **Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação**. Campinas: Pontes, 2024. p. 195-209.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STOCCHETTI, Matteo. The politics of Educational Reform in the Digital Age: concepts, assessment and Subversions. In: STOCCHETTI, Matteo (Ed.). **Media and education in the Digital Age: concepts, assessments, subversions**. Berlin: Peter Lang, 2014, 19-39. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/id/dc723f64-b787-434b-a2e5-df232688483c/1004272.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TENÓRIO, V. M.; OLIVEIRA, Â. M. G.; NOGUEIRA, E. M. L. Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no município de Humaitá-AM. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, Manaus, v. 7, n. 2, p. 607-628, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/13793>. Acesso em: 03 nov. 2024.

TERRA, Carolina Frazon. **Usuário-mídia: a relação entre a comunicação organizacional e o conteúdo gerado pelo internauta nas mídias sociais**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TORRES NETO, Paulo. **Ensino presencial com mediação tecnológica (EPMT): a relação entre o processo de ensino-aprendizagem de Química e a Pedagogia Culturalmente Relevante (PCR) em três escolas estaduais situadas na região metropolitana de Manaus, Amazonas**. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/10348/8/DISS_PauloTorresNeto_PPGQ.

UCHÔA, J. M. S. O local e as TICs no ensino de Língua Inglesa: varadouros trilhados e os sentidos compostos pela pesquisa narrativa na Amazônia. In: MELLO, D.; FELIPE, M.I.V.,

eds. **Ensino de Línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 61-82. <https://doi.org/10.14393/EDUFU978-85-7078-509-1>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Termo de Cooperação Técnica**. Disponível em: <https://contratos.ufsc.br/termo-de-cooperacao-tecnica/#:~:text=O%20termo%20de%20coopera%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica,comum%2C%20voltado%20ao%20interesse%20p%C3%BAblico>. Acesso em: 03 nov. 202

VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, Alceu; ENGERROFF, Sérgio Nicolau; SILVA, Jolair da Costa. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

VIANA, Maria Aparecida Pereira; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores**: resignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior. São Carlos: Pedro & João, 2023.

VICTER, Eline das Flores; REIS, Leila Maria Silva Pereira dos. "A geração Z e sua relação com a tecnologia". In: ZAIONZ, Rozane (Org.). **Tecnologias digitais**: implicações na formação docente e discente frente aos novos desafios da sociedade. Curitiba: Bagai, 2020. p. 176-185.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WIKIPÉDIA. **Unidade de Controle Multiponto**. 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade_de_Controle_Multiponto. Acesso em: 27 out. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e posturas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entretecidos do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa (Orgs.), **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana**: uma revisão em filosofia da educação ante a premissa da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022.

APÊNDICE

ANEXOS

Anexo A: Print de tela, referente a consulta de alunos matriculados no PEMPMT em 2024.

PRODAM - PROCESSAMENTO DE DADOS DO AMAZONAS (PRODUÇÃO)

GESC/MATRIALL
0001/0004
Ano: 2024

Consulta Alunos Matriculados
03/11/2024
001/001
Escola: 380 ESCOLA ESTADUAL JOSE CARLOS MARTINS DE MEDEIROS RAPOSO

S	Ensino	Proj/Curso	Tur	Fase	Componente	Matriculas	Cursando
1	098 ENSINO MEDIO	MEDIACAO TE NOT 1	SERIE			114	99
1	098 ENSINO MEDIO	MEDIACAO TE NOT 2	SERIE			21	19
1	098 ENSINO MEDIO	MEDIACAO TE NOT 3	SERIE			51	39
	Total					186	157

Comando ==> _

PF 1 Ajuda

2 Menu

3 Sistemas

4 Retorna

5

6 Encerra

7 -Pagina

8 +Pagina

9

10 Alunos

11 A.Idade

12

POR PTB2

14:32

03/11/2024

Anexo B: Programação da Jornada Pedagógica 2025.



CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS			
Setores: Gerência de Ensino Mediado Por Tecnologia - GEMTEC e Gerência de Tecnologias Educacionais - GTE			
Público-alvo: Coordenadores Regionais e do Ensino Mediado, Professores Presenciais, Professores Ministrantes e Equipe Pedagógica CEMEAM.			
Tema Geral: Justiça Curricular: Desafios e Possibilidades			
Período: 03/02 a 18/02/2025			
Jornada Pedagógica geral SEDUC: 03/02 e 04/02/2025		Jornada Técnica CEMEAM: 05/02 a 11/02/2025	Jornada Pedagógica CEMEAM: 12/02 a 18/02/25
Carga Horária diária: 4h Carga horária total: 48h			

PROGRAMAÇÃO JORNADA PEDAGÓGICA GERAL SEDUC			
Data/Horário	Formato	Tema	Setor
03/02/25 13h às 16h ----- 19h às 21h	Com transmissão	Palestra - Justiça Curricular - Parceiro IUNGO	IUNGO
		Reestruturação do Ensino Médio: Compreensão das mudanças estabelecidas pela Lei 14.945/2024, visando à garantia de uma política curricular transformadora.	DEPPE
		ICMS Educacional: uma política de equidade - Políticas Educacionais para Diversidade e Inclusão	DPDI
		Do Papel à Prática: Implementando o Regimento Geral nas Escolas da Rede Estadual de Ensino.	DEGESC
		Intervenção Pedagógica a partir de resultados educacionais: Reestruturação do Ensino Médio: Compreensão das mudanças estabelecidas pela Lei 14.945/2024, visando à garantia de uma política curricular transformadora.	DEPPE

Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

TRABALHO QUE TRANSFORMA



PROGRAMAÇÃO JORNADA PEDAGÓGICA GERAL SEDUC			
Data/Horário	Formato	Tema	Setor
04/02/25 13h às 16h ----- 19h às 21h	Com transmissão	Conceitos Fundamentais nas práticas pedagógicas: abordagens e formas de avaliar	CEPAN
		Mediação para encerramento: Convidar a equipe escolar para fazer o Planejamento Interdisciplinar das atividades, ações, projetos a serem realizadas pela escola no ano de 2025.	CEPAN
A JORNADA GERAL DA REDE DEVERÁ SER ACOMPANHADA PELOS PROFESSORES PRESENCIAIS DE ACORDO COM O HORÁRIO DE LOTAÇÃO OU CONFORME A ORIENTAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL E/OU DISTRITAL.			
16h às 16h30 ----- 21h às 21h30	Sem transmissão	Atividades pedagógicas locais	

PROGRAMAÇÃO JORNADA TÉCNICA CEMEAM			
Data/Horário	Formato	Tema	Tópicos de abordagem
05/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Coordenação de Infraestrutura do Ensino Mediado (CITEM)	- Atribuições: Coordenação de Infraestrutura Técnica do Ensino Mediado. - Suporte técnico: Colaboradora terceirizada, Techlog, Via Direta e VAT.
06/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Orientações de suporte técnico à colaboradora terceirizada (Techlog) Orientações de suporte técnico à colaboradora terceirizada. (VAT)	- Techlog: Kit Tecnológico De Sala. - Procedimentos Técnicos para antes do Início da aula. - VAT: Usando o IPTV
07/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Procedimentos de validação de turmas do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica Procedimentos de manutenção do Parque Tecnológico do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica	- Procedimentos de abertura de turma. - Análise CEMEAM para validação de turma. - Procedimentos de conhecimento ao login e email: SIGED e painel online de consulta.



PROGRAMAÇÃO JORNADA TÉCNICA CEMEAM			
Data/Horário	Formato	Tema	Tópicos de abordagem
10/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Coordenação de Monitoramento Escolar do Ensino Mediado (CMEEM) Orientações: E-mails/SEDUC	- Coordenação de Monitoramento Escolar do Ensino Mediado (CMEEM) - Formas de atendimento: Email, Ramal CMEEM, Whatsapp e IPTV.
11/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Orientações pedagógicas: Diário Digital e Diário Físico	- Diário Digital: Interface e funcionalidades. - A importância do Calendário Escolar de Série - Cronograma de Sequência de Aula (CSA) para o lançamento no Diário Digital - Orientações Sobre Diário Físico EJA.

PROGRAMAÇÃO JORNADA PEDAGÓGICA CEMEAM			
Data/Horário	Formato	Tema	Tópicos de abordagem
12/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Justiça curricular: Perspectivas para as práticas docentes	Justiça curricular: Perspectivas para as práticas docentes.
		Trabalho colaborativo na educação: a atuação do Coordenador Regional, Distrital e do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica	- Organização da Gerência de Ensino Mediado por Tecnologia. - Coordenação Pedagógica do Ensino Mediado por Tecnologia - CPPEM. - Atribuições dos Coordenadores Regionais e do Ensino Mediado no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. - Oferta Ensino Presencial com Mediação Tecnológica 2025.
13/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30		Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica	- Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica - Matriz Curricular 2025 - Metodologia de Aula do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica:



PROGRAMAÇÃO JORNADA PEDAGÓGICA CEMEAM			
Data/Horário	Formato	Tema	Tópicos de abordagem
	Com transmissão	A organização do trabalho docente: caminhos para um planejamento escolar que dê certo	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. • Pacote didático: O que é e para que serve? • Gestão de tempo. • Rotina de trabalho do professor presencial. • Orientações didáticas: a importância do plano de aula para a aprendizagem do estudante.
14/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	O professor(a) e a Avaliação no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. Recomposição das Aprendizagens: O que está por vir?	• A avaliação no contexto educacional. • Avaliações externas: SAEB • Instrumentos avaliativos no EPMT. • Pacto pela Recomposição das Aprendizagens. •
17/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Canais de acesso a mídias e conteúdos digitais. Movimento Estadual de Tecnologias Educacionais na Prática Escolar	• Plataforma Saber Mais. • Site Aula em Casa • Programação televisiva. • Youtube Conquistar e Contraturno Digital. • Canva educacional. • Ferramentas Google: Email.
18/02/25 14h às 16h30 ----- 19h às 21h30	Com transmissão	Metacognição na Sala de Aula: Como Desenvolver Estudantes Independentes Volta às aulas 2025: Um planejamento que acolhe o futuro	• Estratégias metacognitivas e/ou aprendizagem autorregulada para estudantes. • Datas importantes do calendário escolar: Reunião escolar, Aula Inaugural e Semana de Avaliação Diagnóstica. • Encerramento da Jornada Pedagógica.



PROGRAMAÇÃO JORNADA PEDAGÓGICA CEMEAM			
Data/Horário	Formato	Tema	Tópicos de abordagem
19/02/25 Vespertino e Noturno	Sem transmissão	Reunião Escolar Professores Presenciais e Responsáveis	

Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS (PPEHL)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**1. APRESENTAÇÃO**

Para seu conhecimento bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o (a) Senhor(a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, **Andressa Raquel Lima de Oliveira**, pesquisadora da Universidade Federal do Acre, lhe convido para participar da pesquisa intitulada **ATRAVESSAMENTOS DA FORM(AÇÃO) DOCENTE: USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO "PROJETO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA"**, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM. Trata-se de uma investigação de Mestrado, orientada pela Profa. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira e, para realizá-la, preciso (amos) de sua contribuição.

A pesquisa é importante devido a necessidade de entender como a formação continuada do docente presencial é importante para que as tecnologias digitais sejam efetivamente bem utilizadas, trará ainda contribuições para a pesquisa científica ao oferecer uma perspectiva pouco conhecida sobre a formação de professores, voltada para o uso das tecnologias digitais, em específico no programa: EMPMT (Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia), no estado do Amazonas. Este trabalho destacará uma realidade desafiadora, de comunidades rurais e também permitirá que os participantes se reconheçam como agentes ativos no processo educacional.

Quanto ao objetivo primário, pretende-se analisar a contribuição das Tecnologias Digitais no Projeto "Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica" para a prática pedagógica docente em sala de aula. Os



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - (PPEHL)**

participantes da pesquisa serão professores mediadores do programa Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia, atuantes na comunidade Carneiros, no interior de Guajará/Am.

Com relação a metodologia desse estudo, utilizaremos como metodologia a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), os instrumentos utilizados serão: questionário de perfil, entrevista semiestruturada e sessão reflexiva. A pesquisa de campo pertinente à pesquisa qualitativa tem o seguinte locus para estudo: turmas de ensino médio na comunidade Carneiros.

Participantes e amostra:

Os participantes da pesquisa serão professores mediadores do programa Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia, atuantes na comunidade Carneiros, no interior de Guajará/Am.

Critérios de inclusão:

Participarão deste estudo professores do ensino mediado por tecnologia, graduados em qualquer Licenciatura que atuam no Ensino Médio, pertencentes ao quadro de servidores da SEDUC/AM, efetivo ou seletivo.

Critérios de exclusão:

Não participarão desta pesquisa professores que não atuam em turmas de nível médio; e professores que não participaram de formação ofertada pela SEDUC/AM.

2. RISCOS, PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS

Esta pesquisa pode apresentar riscos para os (as) participantes da seguinte natureza:

- a) Risco de constrangimento e desconforto - O participante pode se sentir constrangido ou desconfortável ao ser abordado sem aviso prévio, ao prestar informações durante a entrevista ou enquanto o pesquisador observa o professor em sala de aula.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - (PPEHL)**

- b) Risco da má interpretação das transcrições dos dados - Durante a transcrição, pode haver equívocos na interpretação das informações, levando a entendimentos diferentes do que foi realmente pretendido.
- c) Risco nas perdas da confidencialidade dos dados - Existe a possibilidade de vazamento de informações armazenadas no notebook ao ser usado por terceiros ou ao comentar dados com colegas de trabalho ou curso.
- d) Risco na exposição da imagem da pessoa - Há o risco de criticar ou fazer comentários sobre as práticas pedagógicas do professor ou qualquer outra informação coletada, expondo a imagem do participante.

Vale ressaltar ainda que as informações coletadas serão salvas no notebook da pesquisadora, com uso de senha no notebook para manter seu sigilo. Também é importante salientar que os dados serão excluídos do equipamento depois de 5 anos de sua coleta.

3. ESCLARECIMENTO SOBRE A FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA A QUE TERÃO DIREITO OS PARTICIPANTES E POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa, após a aprovação da pesquisa no CEP, a pesquisadora informará presencialmente a gestora escolar sobre o consentimento do Comitê de Ética para a realização da pesquisa. Neste momento, ainda esclarecerá sobre os objetivos, contribuições da pesquisa e o trabalho que será desenvolvido nos lócus do estudo, bem como a forma e o tempo em que o estudo será realizado. Após isso, irá agendar um momento para um contato presencial com os participantes. Na data marcada, a pesquisadora se apresentará e irá propor a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE.

Os encontros, tanto para responder o questionário quanto para a entrevista, serão acordados antecipadamente com os (as) participantes da investigação. Após a defesa de dissertação, faremos uma reunião para agradecimentos, socialização e entrega de uma cópia da dissertação para a escola dos participantes, a fim de que todos os professores e gestora da escola envolvida venham a ter acesso ao trabalhado realizado. Ao final da reunião, a



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - (PPEHL)**

pesquisadora se colocará à disposição para contribuir de forma voluntária com a comunidade escolar.

3.1 BENEFÍCIOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão oferece potenciais benefícios para a prática pedagógica dos professores do Projeto EMPMT. Destaca-se a importância da formação continuada, com ênfase no diálogo entre teoria e prática. Além disso, promove a troca de experiências entre os docentes e contribui para a construção de uma cultura reflexiva nas comunidades de difícil acesso no interior do Amazonas. Assim, ao final da Pesquisa, iremos apresentar os resultados encontrados e, em conjunto com as escolas, articular propostas para solucionar os problemas identificados.

4. GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO À PESQUISA

Garantiremos que sua participação neste estudo será voluntária e no momento em que por um ou outro motivo sentir-se desconfortável e não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir, sem qualquer perda. Diante dessa decisão, a pesquisadora lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

5. GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que seja preservada a sua identidade durante todas as fases da pesquisa e mantida a confidencialidade dos dados coletados. A pesquisadora tomará todos os cuidados no armazenamento dos dados coletados, os quais devem permanecer em local seguro e restrito. Além do



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - (PPEHL)**

respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de pesquisa com Seres Humanos da UFAC.

6. GARANTIA DE QUE O PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não se sinta à vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento, poderá refletir sobre a participação ou não na pesquisa e poderá assiná-lo- em sua residência ou em outro local e momento oportuno.

7. EXPLICAÇÃO DA GARANTIA DE RESSARCIMENTO E COMO SERÃO COBERTAS AS DESPESAS TIDAS PELOS PARTICIPANTES

Não será sua responsabilidade pagamento de ônus de despesas para a pesquisa tampouco receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação ou algum tipo de compensação por sua participação neste estudo. No entanto, qualquer despesa que, porventura, venha a ter, lhe é garantido o ressarcimento.

8. EXPLICITAÇÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA

O não cumprimento do estabelecido pela pesquisadora implicará na indenização aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora Andressa Raquel Lima de Oliveira, aluna do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFAC, telefone (68) 9986-5712, e-mail: andressa.raquel@sou.ufac.br, responsável por este estudo, poderá ser contatada na E. E. Profº José Elno Ferreira de Souza – Avenida Edson Herculano, nº 691, Bairro Nova Guajará, Guajará – AM, CEP: 69985-000, nos horários das 7H00min às 16H00min, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado a pesquisa, bem como, qualquer dúvida



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (Ufac)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - (PPEHL)**

poderá ser esclarecida também pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre (UFAC), Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; Campus Universitário Reitor Áulio Gélvio Alves de Souza: Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone: (068) 3901-22711; E-mail: cepufac@hotmail.com.

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu, _____, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **ATRAVESSAMENTOS DA FORM(AÇÃO) DOCENTE: USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO "PROJETO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA", NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM**, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e não serei identificado (a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

Assinatura do (a) professor (a)

Anderson Raquel B. de Oliveira

Assinatura da pesquisadora

Documento assinado digitalmente



GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE

Data: 12/07/2024 13:42:13-0300

Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Assinatura digital do (a) professor (a)

Cruzeiro do Sul-AC, 12 de Julho de 2024.

Anexo D: Entrevista semiestruturada**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Como você avalia a sua própria atuação, como docente mediador, a partir da utilização das tecnologias digitais na execução do Projeto EMPMT?
2. Quais são os principais vantagens e dificuldades encontradas no que se refere a utilização das tecnologias digitais na comunidade rural Carneiros?
3. Como você considera as condições estruturais da escola, cedida pelo município para funcionamento das turmas do Programa EMPMT?
4. Como você avalia o impacto da mediação tecnológica na aprendizagem dos alunos?
5. Você acredita que a mediação tecnológica contribui para a inclusão digital dos alunos da comunidade? Pode fornecer exemplos?
6. Como você adapta as aulas, quando não há internet ou quando algum equipamento não funciona?
7. Sobre a formação ofertada pela SEDUC/AM, em específico pelo CEMEAM. Você considera suficiente para sua prática em sala de aula?
8. Em seu primeiro ano, atuando no Programa EMPMT, você tinha mais dificuldades? O que mudou para hoje?
9. Como funciona o suporte técnico para a comunidade Carneiros?
10. Há algo que você gostaria de sugerir ou melhorar no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica para tornar o professor mais capacitado para sua atuação docente?

Anexo E: Questionário de perfil

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Qual a sua formação?
4. Qual o nome da comunidade em que você atua?
5. Há quantos anos você atua no Programa “Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia”?
6. Qual seu tipo de lotação na SEDUC/AM?
7. Qual seu tipo de lotação na SEDUC/AM?
8. Você possui algum curso de informática?
9. Se sua resposta anterior foi sim, em que ano foi o último curso voltado para a área de informática?
10. De que forma você busca aprimorar seus conhecimentos e habilidades no que se refere a utilização das tecnologias digitais?
11. Você utiliza as mídias sociais como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem? (exemplos: postagens do instagram, facebook, tiktok) Como?
12. Sua família reside com você na comunidade? 12. Quantas vezes por mês você se desloca até a cidade de Guajará?