revec
Revista de Estudos de Cultura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
https://seer.ufs.br/index.php/revec
REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA
São Cristóvão (SE) | v. 11 | n. 28 | Jul. Dez./2025 | p. 291-310
Submetido em 16/06/2025 Aceito em: 30/09/2025

DESAFIOS FORMATIVOS DOCENTES NO CONTEXTO DA COVID-19: VOZES DOS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEMED/ MANAUS/AM

Jhonatan Luan de Almeida Xavier*
Ana Cláudia Ribeiro de Souza**

RESUMO

A pandemia de covid-19 impôs uma transformação abrupta e profunda nos sistemas educacionais em todo o mundo, e, na cidade de Manaus/AM, um dos epicentros da crise sanitária no Brasil, os desafios foram particularmente intensos. Este artigo analisa os desafios formativos vivenciados por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus) durante o período de ensino remoto emergencial, entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021. Por meio de uma abordagem qualitativa e fenomenológica, investiga-se como as práticas pedagógicas foram ressignificadas pelo uso de tecnologias digitais e quais as implicações para a formação e a autonomia docente. Os resultados, analisados via Análise Textual Discursiva (ATD), apontam três desafios centrais: a necessidade de apropriação crítica de tecnologias em um cenário de exclusão digital; a urgência de uma formação continuada que supere a instrumentalização técnica, promovendo a autonomia; e a ressignificação da identidade profissional diante de novas e complexas demandas, que exigiam dos educadores uma flexibilidade e capacidade de colaboração entre os pares e as famílias dos estudantes.
Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino Remoto; Autonomia Docente.

* Doutorando em Ensino Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Professor formador em tecnologias educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), Manaus, Amazonas, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9033-2794. E-mail: xavier.jhonatan@hotmail.com

** Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0066-7038. E-mail: ana.souza@ifam.edu.br

CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF COVID-19: VOICES OF EARLY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN SEMED/MANAUS/AM

Abstract
The COVID-19 pandemic has imposed an abrupt and profound transformation on education systems around the world, and in the city of Manaus/AM, one of the epicenters of the health crisis in Brazil, the challenges have been particularly intense. This article analyzes the formative challenges experienced by elementary school teachers of the Municipal Department of Education (Semed/Manaus) during the period of emergence of distance learning, between February 2020 and August 2021. Using a qualitative and phenomenological approach, the study investigates how pedagogical practices have been re-signified by the use of digital technologies and what are the implications for teacher training and autonomy. The results, analyzed through Textual Discourse Analysis (TDA), point to three central challenges: the need for critical appropriation of technologies in a scenario of digital exclusion; the urgency of continuous training that goes beyond technical instrumentalization, promoting autonomy; and the resignification of professional identity in the face of new and complex demands, which require educators to be flexible and able to collaborate with peers and students' families.
Keywords: Teacher training; Distance education; Teacher autonomy.

RETOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE COVID-19: VOCES DE PROFESORES DE LOS PRIMEROS AÑOS DE PRIMARIA EN SEMED/MANAUS/AM

Resumen
La pandemia de COVID-19 ha impuesto una transformación abrupta y profunda en los sistemas educativos de todo el mundo, y en la ciudad de Manaus/AM, uno de los epicentros de la crisis sanitaria en Brasil, los desafíos han sido particularmente intensos. Este artículo analiza los desafíos formativos vividos por los profesores de enseñanza primaria del Departamento Municipal de Educación (Semed/Manaus) durante el período de emergencia de la enseñanza a distancia, entre febrero de 2020 y agosto de 2021. Utilizando un enfoque cualitativo y fenomenológico, el estudio investiga cómo las prácticas pedagógicas han sido re-significadas por el uso de las tecnologías digitales y cuáles son las implicaciones para la formación y la autonomía de los profesores. Los resultados, analizados mediante Análisis Textual del Discurso (ATD), apuntan a tres desafíos centrales: la necesidad de apropiación crítica de las tecnologías en un escenario de exclusión digital; la urgencia de una formación continua que vaya más allá de la instrumentalización técnica, promoviendo la autonomía; y la resignificación de la identidad profesional frente a nuevas y complejas demandas, que exigen de los educadores flexibilidad y capacidad de colaboración con pares y familias de los alumnos.
Palabras clave: Formación docente; Enseñanza a distancia; Autonomía docente.

1 INTRODUÇÃO

Antes de dezembro de 2019, o sistema educacional brasileiro, com suas virtudes e desafios estruturais, operava dentro de uma previsibilidade, uma "normalidade", que, embora complexa, era conhecida. A sala de aula presencial era o epicentro das práticas pedagógicas, e a interação física constituía a base da relação entre docentes e estudantes. Contudo, o surgimento de uma nova cepa do coronavírus em Wuhan, na China, e a subsequente declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, representaram uma ruptura histórica. O mundo foi compelido a adotar medidas drásticas como o isolamento social, e a educação foi um dos setores mais profundamente afetados, forçada a se reinventar em tempo real.

A tecnologia não era algo que estava muito presente nas práticas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Manaus, entretanto, essa realidade mudou a partir da chegada desse vírus, exigindo uma capacidade de adaptação nunca antes vista entre os docentes. Bem sabemos que, em todas as demais áreas profissionais e pessoais, desafios foram enfrentados, estávamos num contexto pandêmico. Junto a essa necessidade de enfrentar o desafio do isolamento social, a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi um alicerce importante para que pudessem atender à demanda que se formava em relação ao ensino remoto emergencial.

Embasados em dados de pesquisa realizada com validação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, na Plataforma Brasil, pretendemos, analisar os desafios e apresentar as perspectivas dos docentes da Semed de Manaus/AM, verificando que a adaptação ao novo contexto foi uma parte importante para que os docentes ressignificassem sua prática a partir do contato com a formação continuada e a inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira, "Práticas pedagógicas e tecnologias digitais: uma combinação possível para a inovação na escola", iremos dialogar sobre pontos importantes acerca das práticas pedagógicas e tecnologias digitais, que consideramos essenciais para a construção de aporte teórico sobre os temas. Na segunda, "Contextualização da Rede Municipal de Educação de Manaus no presencial e remoto, iremos detalhar o cotidiano e as características dessa rede de ensino e, na terceira seção, "A formação continuada na Rede municipal de ensino de Manaus antes e depois do ensino remoto", caracterizamos os processos formativos da Rede, seguidos do percurso metodológico, onde apresentaremos o caminho percorrido para coleta e análise de dados.

Em seguida, apresentamos os resultados e as discussões, analisando, à luz de teóricos e da Análise Textual Discursiva (ATD), como o ensino remoto e as formações continuadas foram importantes para que os docentes pudessem entrar em contato com as tecnologias e, a partir dos desafios e perspectivas formativas do momento, usassem o conteúdo a seu favor tanto para atualização de conhecimentos, quanto para a mudança de postura em relação à inserção das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL PARA A INOVAÇÃO NA ESCOLA.

Parece-nos importante que se reflita, antes de qualquer análise da realidade, sobre o que os teóricos pensam acerca das práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à inserção de tecnologias digitais entre elas. A análise sob a perspectiva de teóricos estudiosos dos temas pode nos ajudar a compreender os resultados com mais profundidade.

A prática pedagógica pode ser vista como uma ação complexa e dinâmica e, como tal, deve corresponder a uma necessidade atual de estudantes e sociedade. Há uma correspondência entre os interesses de estudantes e docentes, o contexto e a relação entre ciência, tecnologia e as políticas educativas do país (Contreras e Colmenares, 2012).

Freire (1996) enfatiza que uma prática pedagógica está fortemente ligada à dialogicidade entre docentes e estudantes e sugere que, para que a prática pedagógica seja realizada com uma boa relação entre teoria e prática, esta deve focar a construção coletiva de conhecimentos e se orientar pela necessidade de construção de criticidade acerca das atividades.

Verdum (2013) salienta que a prática pedagógica pode variar e que sua conceituação não pode ser definida, e sim concebida, uma vez que pode variar de acordo com princípios, dinâmicas e contextos dos envolvidos no debate e na realidade que se aplica a uma prática pedagógica. A prática pedagógica não é um sinônimo de didática ou metodologia; ela é uma ação complexa e multidimensional. Diniz-Pereira (2022) a define como um conjunto de ações intencionais desenvolvidas por profissionais da educação, condicionadas por dimensões objetivas (infraestrutura, carga horária) e subjetivas (concepções de mundo, visões de educação). Franco (2015) complementa que uma prática só se torna pedagógica se houver intencionalidade e reflexão contínua, enquanto Veiga (1988) a situa como uma prática social orientada por finalidades e conhecimentos num dado contexto histórico.

Autores como Sacristán (2007) e Zabala (2014) alertam contra uma visão reducionista. A prática não pode ser compreendida apenas pelo que ocorre dentro da sala de aula, pois ela é também profundamente influenciada pelo que acontece fora dela. A escola não é uma instituição isolada; ela reflete a configuração social que está presente em uma determinada época. A pandemia de covid-19 foi a "interferência externa" por excelência, um fenômeno que abalou todas as estruturas e forçou uma reavaliação completa de fundamentos, métodos e finalidades da prática pedagógica.

Tendo em vista a diversidade de concepções exposta até aqui, não estamos em busca de definições cabais de conceitos, mas de compreensões acerca das práticas pedagógicas, que podem variar de acordo com a realidade envolvida e os atores participantes. No período remoto, as práticas pedagógicas desenvolvidas foram influenciadas pelo contexto em que a cidade de Manaus/AM estava inserida.

Essa dinâmica de pandemia na cidade de Manaus influenciou diretamente o que pensamos ser uma prática, certamente, os docentes da Semed/Manaus também tiveram que repensar suas práticas, inclu-

sive o papel das tecnologias digitais em suas atividades docentes em período remoto. Isso evidencia que a discussão sobre práticas pedagógicas com uso das tecnologias digitais está sempre em voga nos debates e reflexões formativas dos docentes.

Sobre o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, Oliveira (2008) pontua que os docentes enfrentam dois dilemas recorrentes acerca das tecnologias, um deles é selecionar conteúdos e recursos. Diante da infinidade de possibilidades, o docente encontra-se responsável por selecioná-las com qualidade. O segundo dilema é a desmistificação da tecnologia, muitas vezes o desconhecimento acerca dos recursos tecnológicos abre a possibilidade de uma linha tênue entre a rejeição e o encantamento.

Para Xavier, Andrade e Souza (2024), a inserção de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas requer reflexão e planejamento para que o processo didático apresente significativa melhoria, que reflita não somente na qualidade do ensino, mas também no desempenho de um sistema educacional como um todo.

Nóvoa (2022) assevera que hoje é impossível pensar na formação de docentes e no estudo de práticas pedagógicas sem a interferência das tecnologias. É preciso dialogar sobre o tema com lucidez, já que também traz para o debate temas como a diversidade, culturas e diferentes formas de democracia e participação de estudantes e docentes.

Mourão (2022) nos convida a refletir sobre a interação de estudantes e docentes que a tecnologia favorece, ressaltando que a aprendizagem acontece de maneira ativa entre pares e grupos, especialmente no ensino remoto. Destaca também que a tecnologia tem um caráter adaptativo diante de necessidades especiais, como uma pandemia, e pode fazer a diferença nesse contexto.

Os temas apresentados neste primeiro tópico nos auxiliarão a compreender os resultados que se mostrarão no decorrer deste artigo, proporcionando segurança para a discussão dos resultados, bem como verificação do contexto da rede municipal de ensino de Manaus. Cabe ressaltar que as tecnologias sempre ofereceram desafios, entre eles o debate sobre o acesso aos recursos tecnológicos, a formação de docentes, inicial e continuada, entre outros.

O tema não se esgota neste trabalho, tampouco neste tópico, certamente, ainda iremos enfrentar outras dinâmicas que se apresentarão com o decorrer do tempo, certos de que a pandemia trouxe reflexões que permanecem até hoje, novas atitudes e valores passam a ser o centro de debates sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, nesse novo estágio que se configurou a partir do ensino remoto.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS NO PRESENCIAL E REMOTO

Para compreender a magnitude dos desafios educacionais, é imperativo situá-los no contexto específico de Manaus. A capital amazonense não foi apenas mais uma cidade afetada, tornou-se um dos epicentros da pandemia no Brasil, atraindo atenção nacional e internacional. A cidade enfrentou um

cenário de colapso sanitário, com "crescente número de casos e internações fora de controle", culminando em duas ondas devastadoras: a primeira entre abril e maio de 2020 e a segunda, ainda mais severa e marcada pela trágica crise de falta de oxigênio, em janeiro de 2021.

Este tópico busca contextualizar o leitor sobre o ensino remoto a partir de análise da Semed/Manaus, antes do ensino remoto e durante, para que possamos ter uma dimensão comparativa em nível mais amplo desse cenário que foi sendo construído na educação municipal.

Começamos tratando da Lei n. 2.000, de 24 junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação do município de Manaus (PME), com vigência de dez anos. Esse documento, ainda em vigor, é importante para o entendimento das diretrizes do ensino público municipal. Entre os destaques da referida lei, as tecnologias educacionais se encontram na meta cinco, especificando a sua inserção, especialmente nos processos de alfabetização de estudantes até o terceiro ano do Ensino Fundamental conforme exposto a seguir:

> 5.4 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados da Rede Pública Municipal de Educação, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
> 5.5 criar, no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação, programa para o fomento e desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

A legislação em vigor ressalta a necessidade contínua de aprimoramento dos educadores, abordando diversas áreas, como o direito à formação para avaliações externas e o aperfeiçoamento em processos de alfabetização. No entanto, a valorização do profissional da educação é mais especificamente destacada em metas claras. A Meta 15 propõe que todos os professores possuam formação de nível superior; a Meta 16 visa garantir a formação de mestres e doutores na rede de ensino e a Meta 17 trata da essencial valorização salarial desses profissionais.

O Plano Municipal de Educação (PME), com sua vigência de dez anos, prazo que se encerra neste ano de 2025, estabelece um prazo para o cumprimento de suas metas e estratégias, um desafio constante para a educação municipal em Manaus. Além disso, as dificuldades inerentes à mudança de administrações podem levar à interrupção de políticas públicas que estavam gerando resultados positivos, um problema que não se limita à esfera do governo municipal.

Tanto no período remoto como no presencial, a Semed/Manaus está regulamentada a partir de seu Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública de Manaus, elaborado pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus (Resolução n. 038/CME/2015, aprovada em 03.12.2015), conforme informações do Diário Oficial do Município (Ano XVII, Edição 3.852, 2015, p.1). O artigo 5º dispõe que:

> A educação básica na Rede Pública Municipal de Ensino tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania

> e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho, abrangendo os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

Ainda segundo essa edição do Diário Oficial, a educação pública municipal é ministrada seguindo muitos princípios, entre os quais destacamos: liberdade de aprender, pluralismo de ideias, valorização do profissional de educação e gratuidade do ensino. As unidades de ensino têm ainda o dever de assegurar o cumprimento dos dias letivos e hora/aula previstos no calendário escolar do ano vigente (800 horas, divididas em 200 dias letivos), bem como se articular com a comunidade escolar para manter um processo de integração entre sociedade e escola.

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

> Art. 270 - A Unidade de Ensino deverá cumprir e fazer cumprir as políticas de governo no campo da tecnologia de informação e comunicação no contexto escolar, ensejando:
> I - utilizar e propiciar o recurso multimídia on-line e off-line como forma de construção de conhecimentos, assim como de motivação, interesse e dedicação à aprendizagem;
> II - incentivar e orientar o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas que busquem a criação de novas formas de uso do computador como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem (DOM. Ano XVII, Edição 3.852, 2015, p.25).

Embora a resolução dedique um capítulo específico às tecnologias educacionais, observa-se que o foco principal do uso desses recursos é direcionado à pesquisa e à otimização da aprendizagem. A promoção das tecnologias como um instrumento de emancipação social ainda representa um desafio significativo a ser transposto. Predomina uma cultura que restringe a tecnologia a uma ferramenta de utilidade pragmática, desprovida de uma perspectiva crítica, uma tendência que se manifesta desde as formulações legislativas.

Para catalisar uma transformação nesse cenário, os docentes devem explorar e implementar estratégias de interação entre estudantes e recursos tecnológicos que se baseiam na construção colaborativa do conhecimento. Essa abordagem deve emergir de necessidades autênticas de uma comunidade ou região, e seus resultados devem se converter em soluções efetivas para problemas coletivos emergentes e contemporâneos.

Entendemos, a partir desse cenário, que as práticas pedagógicas na rede municipal de Manaus estão amparadas por normativas que seguem sendo implementadas nas escolas. Em relação às tecnologias, podemos perceber que estas são focadas muitas vezes em forma instrumental, com enfoque no aprendizado, delegando às escolas o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a inserção de tecnologias digitais.

Acerca do ensino remoto, é necessário mergulhar nesse cenário, para que possamos verificar que a pandemia acrescentou dinâmicas antes desconhecidas pelos docentes, além de deixar registrado em estudos acadêmicos esse período, que foi responsável por uma mudança significativa na forma como

pensamos práticas pedagógicas e formação de docentes, com foco na realidade da cidade de Manaus e da rede municipal de ensino.

Esse cenário de crise sanitária se sobrepôs a uma realidade de "desigualdade social e pobreza" historicamente sedimentada, com um "acesso desigual aos serviços públicos de saúde". Essa vulnerabilidade social foi revelada pela pandemia, formando não apenas uma crise sanitária, mas também "humana e social", aprofundando uma diferença entre as classes. Foi nesse ambiente de medo, perdas e desigualdades exacerbadas que os docentes da rede municipal foram chamados a dar continuidade ao processo educativo.

A primeira resposta institucional da Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus) foi a Portaria n. 338/2020, de 16 de março de 2020, que suspendeu as aulas por 15 dias, tratando a medida como uma antecipação das férias escolares de julho. Essa ação inicial refletia a incerteza do momento; não havia ainda um plano estruturado para a continuidade do ensino.

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

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

Em Manaus, em 20 de março de 2020, a Portaria n. 356/2020 suspendeu o atendimento presencial a contar do dia 17 de março de 2020, na sede da Secretaria e nas Divisões Distritais, bem como a realização de atividades presenciais nas dependências do órgão. A suspensão de atendimento ao público e de atividades presenciais foi justificada a partir de recomendações da Organização Mundial da Saúde e como medida emergencial de controle, contenção e prevenção de riscos no ambiente de trabalho.

Em 25 de março de 2020, foi firmado um termo de cooperação técnica entre as secretarias municipal e estadual de educação, dando origem ao "Projeto Aula em Casa". A iniciativa, pioneira no país, utilizava o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam) para gravar e transmitir aulas por televisão aberta, YouTube e aplicativos.

Essa resposta, embora ágil, transferiu o desafio pedagógico para os docentes, que agora precisavam mediar a aprendizagem de seus alunos a distância, lidando com uma multiplicidade de plataformas e, principalmente, com a realidade de acesso de cada família.

A premente necessidade de respostas eficazes a demandas urgentes, como as impostas pela pandemia de covid-19, e a subsequente transição para o ensino remoto têm sido objeto de análise. Garcia *et al*. (2020) asseveram que, em tais cenários emergenciais, a colaboração interdocentes demonstrou-se fundamental para assegurar a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, transcendendo as limitações do modelo presencial.

Nóvoa (2020) enfatiza o papel crucial e o diferencial demonstrado pelos docentes durante o ensino remoto, destacando seu protagonismo e autonomia como elementos essenciais para a continuidade da educação. Apesar do cenário de incertezas, a colaboração interpares foi fundamental para assegurar que os estudantes não fossem privados do processo de ensino-aprendizagem.

Abaixo, apresentamos uma linha do tempo cronológica elaborada pelos autores:

Figura 1 - Cronologia de ações do Governo Municipal para enfrentamento da pandemia de covid-19 na Rede Pública de Manaus.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

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

Os estudantes começaram a voltar apenas em 2021, em formato híbrido, a partir do momento em que os docentes receberam a primeira dose da vacina para covid, retornando em totalidade ao ensino presencial em agosto de 2021, com as duas doses da vacina recebidas pelos docentes.

Destacamos ainda, outras ações, como a distribuição de kits de alimentação e quantias de dinheiro em um cartão para a família dos estudantes da rede, alguns desses kits eram entregues na residência dos estudantes. Para os docentes, foi destinado um valor de 70 reais a mais no salário para que pudessem custear pacotes de internet, a fim de facilitar o trabalho remoto.

Esse contexto mostra que a educação municipal passou por essas transformações em curto período de tempo, enquanto a cidade foi considerada epicentro da covid, sendo noticiada mundialmente a realidade que vivíamos, vimos que as aulas não cessaram totalmente nesse período.

Conhecer essa realidade fortalece e registra um momento em que a sociedade como um todo estava se adaptando em meio a um cenário desolador, fortalece o discurso em defesa de uma educação de qualidade e valoriza o trabalho docente. Certamente, docentes de todo o país passaram por situações semelhantes à que Manaus vivenciou.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA SEMED/MANAUS-AM, ANTES E DEPOIS DO ENSINO REMOTO

A formação continuada para docentes é um direito assegurado por diferentes níveis legislativos, estendendo-se das esferas federal e estadual ao arcabouço normativo municipal. Em Manaus, a legislação local, explicitada no Diário Oficial do Município (DOM, Ano XVII, Edição 3.852, 2015, p.0), no Capítulo II, "Dos direitos e deveres do diretor, do pedagogo e do corpo docente", no inciso III, garante a participação dos profissionais em "grupos de estudo, encontros, cursos, seminários e outros eventos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria unidade de ensino, tendo em vista o constante aperfeiçoamento profissional".

A Semed/Manaus possui uma Divisão que é responsável pelos processos de formação continuada dos docentes, a chamada Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), onde são realizados cursos, palestras e formações para docentes de todas as disciplinas e modalidades presentes na rede, que frequentam as aulas uma vez ao mês.

De acordo com o *site* oficial da DDPM (2021), seu objetivo central é:

> Desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade, articulando as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão (DDPM, 2021).

Essas iniciativas de capacitação são cruciais para a atualização e o aprimoramento contínuo da prática pedagógica, devendo ser integralmente respeitadas e implementadas. Em consonância com Imbernón (2010), reconhece-se que as formações continuadas devem ser caracterizadas por um ambiente colaborativo entre os participantes, promovendo a participação democrática e oferecendo oportunidades para reflexão crítica e avaliação. Tal abordagem garante que as percepções e sugestões dos docentes sejam valorizadas e consideradas no processo de desenvolvimento profissional.

No ensino remoto, os docentes exerceram essa autonomia de forma intensa. Como aponta Nóvoa (2022, p.16), "as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas". Contudo, essa

autonomia foi tensionada pela falta de apoio e pela precarização, tornando sua conquista e exercício um dos maiores desafios formativos do período.

Na Semed/Manaus, em período de ensino remoto, os docentes participaram de formações continuadas de forma remota. Assim como toda a rede, a DDPM continuou seus trabalhos remotamente, com uma diferença, as formações em tecnologia foram sendo intensificadas, pela necessidade dos docentes em ministrar aulas *on-line,* as formações continuadas eram ministradas via *meet* ou em transmissões no *Youtube*.

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

No contexto da transição repentina para o ensino remoto em 2020, a necessidade de formação continuada em tecnologias digitais emergiu como uma medida estratégica fundamental. Nesse cenário, a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) destacou-se pela implementação de programas de formação continuada, que se estendiam a docentes, assessores pedagógicos e equipes técnico-administrativas.

Uma dessas principais iniciativas, documentada por Magno (2020), consistiu em uma jornada formativa sobre o ecossistema *Google for Education*, transmitida via *YouTube* para um público de 300 profissionais da educação. O caráter sistemático dessas ações é corroborado pela existência de múltiplos registros audiovisuais em plataformas de vídeo, que documentam a oferta de capacitações sobre diversas ferramentas pedagógicas digitais. Tais iniciativas constituem o objeto central desta análise, cujo objetivo é explorar seus desdobramentos na reconfiguração das práticas pedagógicas docentes e mensurar seu alcance na comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino.

A análise do ensino remoto e das formações continuadas implementadas durante a pandemia de covid-19 detém notável relevância acadêmica, especialmente ao se considerarem os marcos regulatórios que o institucionalizaram na Semed/Manaus. Aprofundar nesse período histórico é necessário para compreender as dinâmicas que levaram à ressignificação da práxis pedagógica e para elucidar o papel da tecnologia educacional como caminho para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, alinhados à perspectiva de Xavier e Souza (2023), que defendem a análise histórica como subsídio essencial para a formulação de ações e investigações futuras no campo da educação e do ensino, tornando a pesquisa um campo fértil e necessário para o avanço da área, pensamos que este estudo demonstra muitas das necessidades formativas dos docentes, enfrentadas especialmente entre os anos de 2020 e 2021. Dando-nos arcabouço para discutir os demais tópicos deste artigo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa, que permite um aprofundamento na compreensão de questões sociais, reconhecendo que não há um único modelo de pesquisa para todas as ciências. O enfoque adotado foi o fenomenológico, que, para Creswell (2010), é uma estratégia de investigação na qual o pesquisador identifica a essência das experiências humanas sobre um fenômeno, valorizando a descrição e os significados atribuídos pelos próprios sujeitos.

Foram realizadas entrevistas nos anos de 2020 e 2021 com docentes de todas as modalidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Manaus. Os dados coletados serão apresentados parcialmente neste artigo, futuramente, suas análises completas serão publicadas em tese de doutorado.

Os participantes da pesquisa foram docentes da Semed/Manaus que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) durante o período do ensino remoto (fevereiro de 2020 a agosto de 2021). O perfil dos 73 respondentes do formulário revela uma maioria de graduados em Pedagogia (75%) e uma distribuição etária diversificada, com 33,6% entre 41-50 anos e 27,9% entre 51-60 anos. A pesquisa alcançou representatividade de todas as zonas distritais de Manaus.

A coleta de dados, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer n. 5.580.414), ocorreu via questionário aplicado entre setembro de 2022 e abril de 2023. O instrumento continha 14 perguntas dissertativas e de múltipla escolha, abordando desde o perfil dos docentes até suas percepções sobre prática pedagógica, uso de tecnologias e formação continuada. Em nossa análise, percebemos que a inovação e a autonomia foram importantes para que os docentes pudessem ressignificar sua prática docente.

A análise dos dados foi conduzida por meio de Análise Textual Discursiva (ATD), embasada em Moraes e Galiazzi (2020). Aliada à análise qualitativa, podemos produzir novas compreensões sobre os fenômenos pesquisados, enfatizados pelos autores como uma "tempestade de luz", em que, do caos dos dados, em novas compreensões, a ATD segue as seguintes etapas:

> A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos (Moraes e Galiazzi, 2020, p.118).

Seguimos com a elaboração e a apresentação dos metatextos, revelados por meio da análise qualitativa e via ATD. Dividimos em textos, em que esperamos que os docentes da Semed/Manaus se sintam representados por suas vozes.

A análise dos dados, obtidos por meio de formulários *on-line* (Google Forms) e organizados em planilhas, fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme preconizam Moraes e Galiazzi (2020). A etapa inicial de unitarização envolveu a desconstrução do *córpus* textual em unidades de significado, realizada através de uma leitura flutuante. Esse procedimento permitiu a identificação de categorias temáticas emergentes, que sintetizam as percepções dos docentes participantes e orientam a discussão subsequente.

A etapa de categorização permite ao pesquisador, após a criteriosa etapa de unitarização, elencar o que se mostra a partir do *córpus* dos textos analisados, sendo imprescindível que cada categoria seja fiel ao que os textos revelaram. Moraes e Galiazzi (2006) ressaltam que o pesquisador tem a liberdade de decidir as categorias que melhor representam as ideias presentes nos textos, podendo ser categorias centrais ou fragmentadas em subcategorias. Destacamos que a categorização é o passo final, antes da produção dos metatextos; as categorias podem ser definidas *a priori*, ou *a posteriori*, conforme as concepções paradigmáticas do pesquisador.

As categorias emergentes dos resultados parciais são as seguintes: prática pedagógica como ações estruturadas por um planejamento de atividades; formação em tecnologias educacionais no auxílio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com os docentes da rede pública, e ser professor após o ensino remoto e a ressignificação da prática.

O metatexto é o resultado da análise dos dados quando estão consolidadas as etapas de unitarização e categorização, sendo necessário que o metatexto esteja em consonância com o referencial teórico da pesquisa, costurando-se ao longo do texto como uma elaboração de ideias a partir do que se revelou com os textos obtidos com a coleta de dados.

Cada categoria gerou um metatexto que será dialogado nas seções seguintes. Dessa forma, temos a seguinte organização:

Tabela 1 - Categorias e metatextos correspondentes.

Categoria	Metatexto
Prática pedagógica como ações estruturadas por um planejamento de atividades.	A chegada das aulas remotas e a reinvenção da práxis em meio à exclusão digital.
Formação em tecnologias educacionais no auxílio ao desenvolvimentos de práticas pedagógicas com os docentes da rede pública.	A lacuna da formação continuada e a construção de redes colaborativas de formação entre os docentes.
Ser professor após o ensino remoto e a ressignificação da prática.	A construção da identidade profissional diante das adversidades da pandemia e do ensino remoto.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Ao elaborar os metatextos, optamos por agrupar as categorias encontradas em três temas centrais, que se assemelham pelas características das respostas aos formulários. A análise dos dados revelou

um complexo cenário de desafios, os tópicos a seguir são discutidos a partir da análise das falas nas entrevistas obtidas via formulário *on-line,* e constituem os nossos resultados e discussões. Os resultados mesclam os textos com as falas dos docentes entrevistados. Assegurando o anonimato, não iremos expor o nome dos participantes, estes serão identificados por números. Ressaltamos que este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa maior, os resultados finais e mais robustos estão disponíveis em tese de doutorado em andamento, até o momento.

6 A CHEGADA DAS AULAS REMOTAS E A REINVENÇÃO DA PRÁXIS EM MEIO À EXCLUSÃO DIGITAL

Um dos pontos mais elencados nas entrevistas com os docentes foi o imediatismo da chegada dos recursos tecnológicos em pouco espaço de tempo, exigindo uma capacidade de adaptação de muitos docentes que costumavam ensinar apenas com recursos tradicionais, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que as aulas remotas, praticamente, nunca tinham sido utilizadas.

O desafio mais imediato foi a migração compulsória para um modelo de ensino mediado por tecnologias. A Portaria n. 380/2020-Semed/GS estabeleceu oficialmente o teletrabalho e atribuiu aos docentes uma diversidade de competências, como a de manter contato diário via aplicativos, utilizar múltiplas plataformas, acompanhar aulas na TV e criar atividades de reforço a serem enviadas via sala de aula virtual ou aplicativos de mensagens. A maioria dos docentes, cuja familiaridade tecnológica se limitava a projetores e computadores, viu-se diante de um "terreno desconhecido".

Ferramentas de uso social, como o *WhatsApp*, tornaram-se o principal canal de comunicação, não por escolha pedagógica, mas por ser a opção mais acessível às famílias de baixa renda. No entanto, essa realidade expôs a face mais cruel do desafio: a exclusão digital. Muitos estudantes não possuíam acesso regular à internet ou a dispositivos adequados. A fala de uma professora da área ribeirinha (docente 70) ilustra essa afirmação: "Fiquei restrito ao uso do celular para passar informações aos pais, pois muitos não tinham acesso por falta de conexão [...] Para diminuir essa distância, elaboramos atividades que eram impressas e deixadas pela gestão nas casas dos alunos". Essa dualidade exigia dos docentes um trabalho dobrado, como descreveu a docente, que gerenciava simultaneamente atividades *on-line* para um grupo e a complexa logística de envelopes com atividades impressas para outro.

Um ponto que fala bastante sobre essa dualidade de realidades é que as formas de auxílio pensadas pela Semed nem sempre chegaram às áreas ribeirinhas, onde o sinal de internet é oscilante ou inexistente. Nesse caso, apenas apostilas impressas eram disponibilizadas aos estudantes. A Semed/Manaus tentou mitigar o problema com a campanha "Nem um a Menos" e com o serviço "Tele Resgate", que buscou ativamente 3.702 alunos não engajados. Contudo, a desigualdade persistiu como um obstáculo estrutural. O desafio formativo, portanto, passou pelo aprendizado técnico; trata-se de aprender a ensinar em um ambiente fragmentado, desigual e incerto, gerenciando múltiplas realidades de acesso.

Cabe um ponderamento importante feito por Moran (2000), afirmando que cada docente, no exercício de sua profissão, encontra a forma mais adequada de integrar as tecnologias a suas práticas pedagógi-

cas, aliando-as às dinâmicas já conhecidas em seu cotidiano, uma forma de renovação em sua atividade docente mediante reflexão e análise de sua própria prática.

7 A LACUNA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DE REDES COLABORATIVAS DE FORMAÇÃO ENTRE OS DOCENTES

A pandemia revelou nacionalmente a necessidade de uma formação continuada em tecnologias que fosse relevante e crítica. Embora a Semed/Manaus tenha oferecido algumas formações, muitos docentes consideraram-nas como insuficientes e excessivamente instrumentais.

Uma resposta chamou atenção e interliga-se com o tópico anterior a este. A docente 28 expressou uma realidade que merece reflexão: "Nós temos formação continuada em tecnologia, mas como se nós já conhecêssemos as tecnologias. Acho que as formações têm que começar do começo". Isso nos faz refletir sobre as metodologias aplicadas nas formações continuadas em tecnologias, que, muitas vezes, levam o docente a se afastar ainda mais delas, por serem excessivamente técnicas ou por não levarem em consideração o contexto de aplicação das tecnologias e o nível de conhecimento desses profissionais.

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

Diante dessa lacuna institucional, floresceu um intenso movimento de autoformação e colaboração entre pares. A fala da Docente 45 demonstra bem esse processo: "Não participei – da formação da Semed – , o pouco de conhecimento que obtive foi a partir de pesquisa individual, vendo vídeos no *YouTube*. Esses me ajudaram a criar *Google* sala de aula, a criar avaliações por *links*, a elaborar vídeos. E não foi nada fácil".

A colaboração também foi fundamental, como relatou a docente 19: "Através dos conhecimentos e habilidades adquiridas nas formações, consegui auxiliar os colegas professores no período de pandemia, tornando possível a interação dos estudantes".

A rede de colaboração construída entre esses profissionais foi crucial para o andamento de muitas atividades. Na ausência de diretrizes claras e apoio consistente, os docentes se tornaram protagonistas de sua própria formação, selecionando ferramentas, adaptando métodos e criando soluções a partir de suas realidades.

Essa autonomia, no entanto, foi construída sobre uma base frágil, com muitos docentes arcando com os custos de internet e equipamentos antes da implementação tardia do "auxílio conectividade". O desafio formativo que se impõe é transformar essa autonomia, nascida da emergência, em uma prática

institucionalmente valorizada, apoiada por uma formação continuada que seja verdadeiramente dialógica, reflexiva e construída com os docentes, e não para eles.

Ainda apontamos como demanda para a formação continuada na Semed/Manaus uma interligação de escuta dos profissionais, para elaboração dos planos de formação continuada, bem como uma reflexão por parte dos governantes para que a tecnologia seja trabalhada em sua plenitude, com condições de acesso para a equipe pedagógica e estudantes, de forma eficiente, crítica e reflexiva.

8 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DIANTE DAS ADVERSIDADES DA PANDEMIA E DO ENSINO REMOTO

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

Com a chegada do ensino remoto, os docentes apresentaram dificuldades em estabelecer fronteiras entre o trabalho e a vida pessoal, houve também uma sobrecarga de trabalho, já que o atendimento a pais e estudantes era feito a qualquer hora do dia, inclusive em horários fora de expediente.

Muitos docentes relataram que, além do ensino, às vezes atuavam como suporte técnico, curadores de conteúdos e, diante das dificuldades, eram elo de apoio emocional para as famílias dos estudantes. Percebemos que essa dinâmica levou a uma profunda ressignificação da identidade profissional, fazendo com que os docentes deixassem de atuar apenas como mediadores do conhecimento.

As falas dos docentes revelam essa transformação. A docente 53 afirmou: "A gente deu uma despertada, em relação à prática". Já o docente 38 refletiu sobre a irreversibilidade do processo: "Não dá mais para separar o digital do presencial". No entanto, essa ressignificação veio com um custo. O desgaste físico e emocional foi imenso, e a percepção de falta de recursos e valorização se acentuou: "Não tem mais como viver sem a tecnologia, mas nós não temos os recursos para trabalhar com a tecnologia, nós temos que comprar".

O desafio formativo que emerge é o de reconhecer e valorizar essa nova e mais complexa identidade docente, o que implica não apenas formação, mas também políticas de valorização profissional, melhores condições de trabalho e reconhecimento efetivo do papel social crucial desempenhado pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao investigar as práticas pedagógicas dos docentes da Semed/Manaus durante a pandemia, respondeu à sua questão central de investigar os desafios da formação docente, evidenciando que o ensino remoto impôs uma realidade de mudanças, que foi muito além da simples adoção de novas ferramentas.

As práticas foram ressignificadas para além dos aspectos formativos, envolvendo também as dimensões metodológicas, sociais, éticas e identitárias. Os desafios formativos que emergiram revelaram as fragilidades de um sistema, mas também a imensa capacidade de resiliência, inovação e autonomia de seus profissionais.

A principal conclusão é de que, diante de uma crise que ia sendo construída pelo isolamento social, as melhores respostas vieram dos próprios docentes. Por meio da colaboração entre eles e da autoformação, construíram-se pontes para transpor lacunas institucionais, demonstrando que a autonomia e a inovação são competências inerentes à profissão e adquirem novos aspectos dependendo da necessidade.

A experiência vivida no período pandêmico deixou um legado que permanece em muitos contextos: uma maior familiaridade com as tecnologias, uma consciência aguçada sobre o abismo da exclusão digital e a reafirmação do papel social e afetivo da escola. O estudo aponta para a urgência de repensar as políticas públicas de formação continuada. Não é mais possível oferecer formações meramente instrumentais. Evidencia-se a necessidade de criação de espaços de diálogo que valorizem os saberes da experiência adquirida na profissão, que promovam o uso crítico e criativo das tecnologias e que preparem os educadores para um mundo cada vez mais complexo e imprevisível. A autonomia, a inovação e a colaboração, exercitadas na adversidade, devem deixar de ser uma resposta à emergência para se tornarem os pilares de uma nova cultura profissional, amparada por um sistema que, efetivamente, escuta, apoia e valoriza seus professores.

Por fim, a pesquisa revelou o "poder do imponderável". A pandemia colocou em xeque certezas e práticas arraigadas, forçando todos a se reconhecerem como "eternos aprendizes". O grande desafio para o futuro é transformar as lições aprendidas por meio de situações imprevisíveis em políticas e práticas que construam uma educação mais justa, mais humana e mais preparada para as incertezas que virão.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 05 jan. 2022. doi:https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464.

BRASIL. Portaria N. 343. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.53 , p. 39, 18 mar. 2020a.

CONTRERAS, Malena; COLMENARES, Adrián Filiberto Contreras. Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. **Heurística: Revista digital de historia de la educación**, n. 15, p. 17, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/0XA9nha>. Acesso em: 10 jan. 2023

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Mágda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, v. 17, 2022. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18585.011

DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO. **DDPM**. Gerência de Tecnologia Educacional. Disponível em: <https://ddpm.manaus.am.gov.br/gerencia-de-tecnologia-educacional/ >. Acesso em: 01, jan. de 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. https://doi.org/10.1590/S1517-97022015061800

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo : Paz e terra, 1996.

GARCIA, Tânia Cristina Meira *et al*. **Ensino remoto emergencial:** proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MAGNO, Alexandre. Prefeitura promove oficina sobre ferramentas do Google Educação para profissionais da rede municipal de ensino. **SEMED**. 2020. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-promove-oficina-sobre-ferramentas-do-google-educacao-para-profissionais-da-rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 01, jan 2021.

MANAUS. Lei n.º 2.000, de 24 de junho de 2015. APROVA o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XVI, n.3674 , p. 01, 24 jun. 2015.

MANAUS. RESOLUÇÃO N. 038/CME/2015 Aprova o regimento geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XVII, n.3852 , p. 01, 18 mar 2020c

MANAUS. Portaria N. 0356/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, a. XXI, n.4799, p. 24, 16 mar. 2020a.

MANAUS. Portaria N. 0338/2020-SEMED/GS. **Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus**, AM, a. XXI, n.4803, p. 15, 20 mar. 2020d.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva** . Ijuí: Editora Unijuí, 2020. 9786586074192. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/. Acesso em: 04 jul. 2022.

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

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed.Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia,** [S. l.], n. 34, p. 351–364, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n34.17123. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123. Acesso em: 28 out. 2025.

MOURÃO, Andreza Bastos. **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas na educação profissional e tecnológica:** conceitos e aplicação/ Andreza Bastos Mourão; Organizadoras: Danielle Pompeu Noronha Pontes, Ingrid Sammyne Gadelha Figueiredo e Joelma Monteiro de Carvalho. – Manaus (AM): Editora UEA, 2022.

NÓVOA, Antonio. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: CATANI, Denise B.; BASTOS, Maria Helena C. **Educação em revista:** imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

NÓVOA, Antonio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. **Rev. Bras. Educ**., 2022 27, 2022.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. Itinerarius Reflectionis , v. 5, pág. 1-13, 2008. https://doi.org/10.5216/rir.v2i5.510

SACRISTÁN, José Gimeno. **"Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores"**. Jornadas sobre Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE,Universitat de Barcelona. 1990.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Rev. Exitus**, Santarém , v. 10, e020063, 2020. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 1988. 271f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual De Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1574726. Acesso em: 27 jul. 2024.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 91–105, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/14376. Acesso em: 27 jul. 2024.

XAVIER, Jhonatan Luan de Almeida; ANDRADE, Alexandra Nascimento de; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de Prática pedagógica mediante uso da plataforma kahoot! no processo de ensino com estudantes do ensino fundamental em uma escola pública de manaus. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112012>. Acesso em: 28/10/2025.

_____;VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo. Recursos pedagógicos em tempos de isolamento social na educação básica: Um estudo sobre as experiências de professores em um programa televisivo. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

_____; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. O ensino remoto na rede municipal de educação de Manaus: compreensão a partir de uma teórica linha do tempo. In: GOMES, Fábio Alves; SILVA, Iolete Ribeiro da; VILLAR, Valter Luciano Gonçalves. **A dimensão subjetiva do processo de escolarização**. Manaus: EDUA, 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** : como ensinar [recurso eletrônico] / Antoni Zabala ; tradução: Ernani F. da F. Rosa ; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre : Penso, 2014.