



MARIA DO PERPETUO SOCORRO CONTE SANCHES

**DISPOSITIVOS LEGAIS ORIENTADORES DO RETORNO ÀS AULAS APÓS A
PANDEMIA DO COVID-19 NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM MANAUS/AM:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

CANOAS, 2021

MARIA DO PERPETUO SOCORRO CONTE SANCHES

**DISPOSITIVOS LEGAIS ORIENTADORES DO RETORNO ÀS AULAS APÓS A
PANDEMIA DO COVID-19 NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM MANAUS/AM:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S211d Sanches, Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches.

Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa [manuscrito] / Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches. – 2021.

116 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof^ª. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1.Educação. 2. Pandemias. 3. COVID-19. 4. Rede estadual de ensino. 5. Manaus (AM). I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU:371.26

MARIA DO PERPETUO SOCORRO CONTE SANCHES

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestra,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade La Salle.

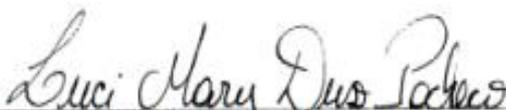
BANCA EXAMINADORA



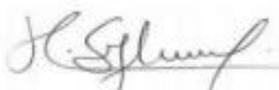
Prof. Dr. Dirleia Fanfa Sarmiento
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle Canoas/RS



Profª. Drª. Luci Mary Duso Pacheco, da Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI



Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e
Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 17 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, autor da minha vida, por todas as bênçãos recebidas, por me manter na trilha durante essa caminhada com força e saúde, e a Nossa Senhora Aparecida que me conduziu nas horas mais difíceis desse estudo.

Ao meu avô Domenico Conte e minha mãe Filomena Conte (*in memoriam*), meu avô e meu primeiro professor, que em meio ao seu jeito de falar, misturando italiano com português me ensinou a ler e minha mãe que sempre dizia “estude, o conhecimento é o único bem que nunca ninguém poderá tirar de você”.

Aos meus filhos queridos Bruno, Patricia e Alessandra, heranças de Deus em minha vida. Um agradecimento especial ao meu filho Bruno, que me impulsionou a prosseguir sempre e nunca desistir.

À minha irmã Conceição pela amizade e apoio.

Ao meu irmão Carlos Augusto que compartilhou seus conhecimentos, colocando à minha disposição os documentos orientadores que fazem parte desse trabalho.

À minha querida orientadora Dra. Hildegard Susana Jung, esse anjo maravilhoso que Deus colocou em minha vida, seus conhecimentos, sua amizade e bondade fizeram uma grande diferença no resultado final desse trabalho. A flor mais bela com a qual tive o prazer de conviver.

Ao meu esposo Antônio Alencar, por suportar minhas ausências e abdições e por estar sempre ao meu lado durante essa caminhada.

Aos professores Dra. Dirleia Fanfa Sarmiento, Dr. Roberto Carlos Ramos, Dra. Vera Lúcia Felicetti, pelas contribuições nesse percurso acadêmico, ajudando-me a atravessar essa longa ponte.

A todo o corpo docente da Universidade La Salle pela atenção, pois compartilharam seu saber com muito profissionalismo.

Aos membros da banca, que foram fundamentais para a finalização desse trabalho.

O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos. (David Ausubel).

RESUMO

A pesquisa, do tipo documental, focaliza a aprendizagem significativa no contexto pós-pandemia da Covid-19 no estado do Amazonas. Insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação – Programa Minter Manaus – da Universidade La Salle de Canoas. Tem como problema de pesquisa: Como é abordada a aprendizagem significativa nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM? O estudo está fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, realizando-se um diálogo com autores que abordam a temática em tela. O *corpus* investigativo está composto pelos dispositivos legais norteadores da ação pedagógica pós-pandemia no estado do Amazonas, a saber: Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual (SEDUC/AM) e o Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19. Os referidos dispositivos são analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados mostram que, mesmo não mencionando diretamente a Teoria da Aprendizagem Significativa em seus pressupostos, os dispositivos legais analisados aproximam-se da Teoria de David Ausubel, especialmente nos seguintes aspectos: a) preocupação com os saberes prévios dos estudantes, b) incentivo ao uso de metodologias ativas e problematização, o que contribui à motivação e interesse dos estudantes, c) e formação continuada, de forma a oferecer subsídios para que os docentes atuem enquanto mediadores da aprendizagem. Nota-se, ainda, uma preocupação com a saúde mental de todos os envolvidos no processo educativo, considerada por Ausubel como um fator relevante para que ocorra a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; aprendizagem significativa; rede estadual de ensino de Manaus/AM; documentos norteadores para a volta às aulas.

ABSTRACT

The research, of the documentary type, focuses on meaningful learning in the post-pandemic context of Covid-19 in the state of Amazonas. It is part of the line of research on Teacher Training, Theories and Educational Practices of the Graduate Program in Education – Minter Manaus Program – at La Salle University from Canoas. Its research problem is: How is meaningful learning addressed in the legal provisions guiding the return to school after the Covid-19 pandemic in the state public network in Manaus/AM? The study is based on the Theory of Meaningful Learning, by David Ausubel, carrying out a dialogue with authors who approach the subject in question. The investigative corpus is composed of the legal devices that guide post-pandemic pedagogical action in the state of Amazonas, namely: Curricular and Pedagogical Guidelines: Faced with the challenges of the current context (SEDUC/AM) and the Plan to return to face-to-face activities: pedagogical actions, management, and health for post-Covid-19 teaching units. Said devices are analyzed based on the Content Analysis Technique. The results show that, even without directly mentioning the Theory of Meaningful Learning in its assumptions, the legal provisions analyzed are close to the Theory of David Ausubel, especially in the following aspects: a) concern with students' previous knowledge, b) incentive to use active methodologies and problematization, which contributes to the motivation and interest of students, c) and continuing education, in order to provide subsidies for teachers to act as learning mediators. There is also a concern with the mental health of all those involved in the educational process, considered by Ausubel as a relevant factor for meaningful learning to occur.

KEYWORDS: Pandemic; meaningful learning; Manaus/AM state education system; guiding documents for returning to school.

RESUMEN

La investigación, de tipo documental, se centra en el aprendizaje significativo en el contexto postpandemia de la Covid-19 en el estado de Amazonas. Forma parte de la línea de investigación sobre Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación – Programa Minter Manaus – de la Universidad La Salle de Canoas. Su problema de investigación es: ¿Cómo se aborda el aprendizaje significativo en las disposiciones legales que orientan el regreso a la escuela después de la pandemia de Covid-19 en la red pública estatal en Manaus/AM? El estudio se basa en la Teoría del Aprendizaje Significativo, de David Ausubel, realizando un diálogo con autores que abordan el tema en cuestión. El *corpus* investigativo está compuesto por los dispositivos legales que orientan la acción pedagógica postpandemia en el estado de Amazonas, a saber: Lineamientos Curriculares y Pedagógicos: Frente a los desafíos del contexto actual (SEDUC/AM) y el Plan de retorno a las actividades presenciales: acciones pedagógicas, de gestión y de salud para las unidades didácticas postpandemia Covid-19. Dichos dispositivos se analizaron en base a la Técnica de Análisis de Contenido. Los resultados muestran que, aun sin mencionar directamente la Teoría del Aprendizaje Significativo en sus supuestos, las disposiciones legales analizadas se acercan a la Teoría de David Ausubel, especialmente en los siguientes aspectos: a) preocupación por los conocimientos previos de los estudiantes, b) incentivo al uso de metodologías activas y de problematización, que contribuye a la motivación e interés de los estudiantes, c) y la formación continua, a fin de subsidiar a los docentes para que actúen como mediadores del aprendizaje. También existe una preocupación por la salud mental de todos los involucrados en el proceso educativo, considerada por Ausubel como un factor relevante para que ocurra un aprendizaje significativo.

PALABRAS-CLAVE: Pandemia; aprendizaje significativo; Sistema educativo estatal de Manaus/AM; Documentos de orientación para el regreso a clases.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – barcos ribeirinhos | 15 |
| Figura 2 – Resultados do PISA 2018 – por regiões do Brasil | 23 |
| Figura 3 – A assimilação e o processo de subsunção | 32 |
| Figura 4 – Atitudes docentes para uma aprendizagem significativa | 35 |
| Figura 5 – Centro de Mídias da SEDUC/AM | 40 |
| Figura 6 – Resultados IDEB de 2015 e a projeção de metas até 2021 | 43 |
| Figura 7 – Escola ribeirinha | 44 |
| Figura 8 – Escola indígena | 45 |
| Figura 9 – Escola do meio rural em Parintins/AM | 45 |
| Figura 10 – Turma de EJA no retorno às aulas | 64 |
| Figura 11 – Turma de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica | 66 |
| Figura 12 – Estrutura do CEMEAM | 67 |
| Figura 13 – CETI de Tefé | 70 |
| Figura 14 – Cenário da educação no Amazonas | 77 |
| Figura 15 – Cobertura do transporte escolar no Amazonas | 81 |
| Figura 16 – Alimentação escolar em Manaus | 82 |
| Figura 17 – Alimentação escolar no interior do estado do Amazonas | 82 |
| Figura 18 – Avaliação do Projeto Aula em Casa pelos pais e responsáveis | 86 |
| Figura 19 – Avaliação dos docentes em relação ao projeto Aula em Casa | 87 |
| Figura 20 – Cursos que professores e pedagogos gostariam de ter na área da saúde | 87 |
| Figura 21 – Curso mais almejado pelos professores na área de planejamento | 88 |
| Figura 22 – Cursos indicados pelos gestores na área da avaliação | 89 |
| Figura 23 – Principais atividades do projeto Vivescer | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Achados da busca com os descritores da pesquisa | 24 |
| Quadro 2 – Análise de conteúdo: aproximações entre Kosik, Bardin e Gil | 29 |
| Quadro 3 – Dispositivos educacionais legais em nível nacional para o enfrentamento à pandemia em 2020-2021 | 47 |
| Quadro 4 – Protocolo das cinco primeiras semanas de aulas presenciais | 49 |
| Quadro 5 – Áreas do plano de retorno às atividades presenciais | 50 |
| Quadro 6 – Organizador Curricular para o Retorno às aulas Presenciais | 53 |
| Quadro 7 – Descrição das cinco primeiras semanas letivas | 55 |
| Quadro 8 – Comparativo entre a educação tradicional e a educação inovadora | 58 |
| Quadro 9 – Diretrizes para a ação pedagógica nas escolas de educação integral | 72 |
| Quadro 10 – Estrutura do Plano de retorno às aulas | 75 |
| Quadro 11 – Indicação de cursos de formação continuada por professores e pedagogos | 89 |
| Quadro 12 – Ciclos do retorno às aulas nas escolas da capital | 90 |
| Quadro 13 – Organização do retorno em blocos | 91 |
| Quadro 14 – Cursos oferecidos aos docentes no retorno às aulas presenciais | 100 |
| Quadro 15 – Recursos digitais didático-pedagógicos oferecidos aos docentes da rede | 100 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------------|--|
| AM | Amazonas |
| AVAM | Avaliação de verificação de aprendizagem no Amazonas |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEMEAM | Centro de Mídias de Educação do Amazonas |
| CEPAN | Centro de Formação Padre José de Anchieta |
| CETI | Centro de Educação de Tempo Integral |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretarias de Educação |
| DEPPE | Departamento de Políticas e Programas Educacionais |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FVS | Fundação Vigilância em Saúde |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MINTER | Mestrado Interinstitucional |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| SEAP | Secretaria Executiva Ajunta Pedagógica |
| SEDUC | Secretaria de estado da Educação e Cultura |
| TDICs | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNILASALLE | Universidade La Salle |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 18 |
| 2.1 Caracterização do estudo..... | 18 |
| 2.2 Relevância, problema e objetivos do estudo..... | 19 |
| 2.2.1 <i>Relevância pessoal-profissional</i> | 20 |
| 2.2.2 <i>Relevância social</i> | 22 |
| 2.2.3. <i>Relevância acadêmico-científica</i> | 23 |
| 2.2.4 <i>Problema de pesquisa.....</i> | 27 |
| 2.2.5 <i>Objetivos.....</i> | 27 |
| 2.3 O corpus da pesquisa | 27 |
| 2.4 Análise dos dados..... | 28 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO | 30 |
| 3.1 David Ausubel, o criador do conceito da aprendizagem significativa: uma breve biografia..... | 30 |
| 3.2 A aprendizagem significativa: pressupostos teóricos | 31 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 38 |
| 4.1 A pandemia da Covid-19: reflexos sobre a educação na rede pública estadual de ensino do Amazonas | 38 |
| 4.2 A aprendizagem significativa no contexto da pandemia da Covid-19..... | 42 |
| 4.3 Dispositivos legais orientadores para a volta às aulas na rede estadual de ensino do Amazonas após a pandemia: contextualização e cenário | 46 |
| 4.4 Primeiro documento - Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual | 50 |
| 4.4.1 <i>A Finalidade do Dispositivo Legal.....</i> | 51 |
| 4.4.2 <i>As diretrizes pedagógicas e curriculares</i> | 52 |
| 4.4.3 <i>Os organizadores curriculares</i> | 53 |
| 4.4.4 <i>As recomendações estratégicas do formato de ensino híbrido</i> | 55 |
| 4.4.5 <i>A organização do currículo por projetos</i> | 58 |
| 4.4.6 <i>O atendimento da rede estadual de ensino.....</i> | 60 |
| 4.4.6.1 <i>A Educação Física no novo contexto</i> | 60 |
| 4.4.6.2 <i>A Educação Escolar Indígena.....</i> | 61 |
| 4.4.6.3 <i>A Educação de Jovens e Adultos.....</i> | 62 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.6.3 O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica | 65 |
| 4.4.6.4 A Educação em Tempo Integral | 69 |
| 4.5 Segundo documento - Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19 | 74 |
| <i>4.5.1 Prestação de contas</i> | 76 |
| 4.5.1.1 Educação no Amazonas | 76 |
| 4.5.1.2 Aula em casa | 77 |
| 4.5.1.3 Diálogos formativos | 79 |
| 4.5.1.4 Merenda em casa | 80 |
| 4.5.1.5 Gestão | 81 |
| <i>4.5.2 Pesquisa volta às aulas</i> | 85 |
| <i>4.5.3 Protocolos De Saúde</i> | 90 |
| <i>4.5.4 Gestão pedagógica</i> | 96 |
| <i>4.5.5 Atenção à saúde e à família</i> | 101 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS | 108 |

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, no artigo 227 afirma que a educação é de responsabilidade da família, da sociedade e do estado. Dessa maneira, a educação faz parte dos direitos sociais do indivíduo, como está pautado no artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir dessa perspectiva, o direito à educação é um direito de todos, assegurado constitucionalmente.

No início do ano de 2020 o Ministério da Saúde brasileiro, seguindo determinação da Organização Mundial da Saúde (OMS), declara, em 11 de março, que a COVID-19 foi considerada uma pandemia global, tendo em vista a alta taxa de transmissão do vírus. A partir dessa situação, no Brasil e no mundo passam a ser decretadas medidas de isolamento social como forma de estabilizar a evolução da doença. Essas medidas incluíram o fechamento do comércio, das escolas e restrições, inclusive, em locais que vendiam alimentos.

O estado do Amazonas foi um dos mais afetados pela pandemia que, em junho de 2021 bateu a marca de meio milhão de brasileiros mortos pela doença. De acordo com a Fundação Vigilância em Saúde (FVS), órgão ligado ao governo do Amazonas, até o final de julho 2021 o acumulado de mortes chegava a quase 14 mil no estado. Nesse contexto, a preocupação com a escola, que já vinha enfrentando problemas de acesso, de infraestrutura e de abandono, deu lugar à preocupação com a vida. Ainda assim, algumas instituições, especialmente da rede privada, passaram a praticar o ensino remoto, por meio de artefatos digitais, como plataformas e repositórios de materiais, com encontros síncronos e assíncronos.

Frente à necessidade de fechamento das escolas, isolamento social e aulas remotas, a falta de acesso aos recursos tecnológicos acabou inviabilizando a aprendizagem significativa de muitas crianças e jovens no nosso país.

A aprendizagem significativa é entendida a partir de Ausubel (1968) como aquela em que a nova informação se relaciona com conhecimentos já existentes, os quais servem como uma espécie de âncora na estrutura cognitiva do estudante. Dessa maneira, quando as novas informações não proporcionam associações com conhecimentos já existentes, ocorre uma aprendizagem mecânica, a qual poderá ser efêmera, ou seja, logo esquecida. Por outro lado, a aprendizagem significativa é mais duradoura, uma vez que possibilita relações com o dia a dia do estudante.

O ensino remoto acabou deixando à mostra outro problema: a inclusão digital. De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021, p. 5), “em novembro

de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia”. Quando observamos a região norte do país, percebemos que este problema é ainda mais grave.

Diante do exposto, a pandemia COVID-19 veio a agravar as desigualdades socioeducacionais e econômicas, comprometendo a efetividade desse direito do direito à educação, especialmente entre aqueles que já viviam em situação de vulnerabilidade.

A aprendizagem, no Estado do Amazonas, tem se tornado, há anos, um enorme desafio às gestões estaduais e municipais. Em Manaus, devido ao surgimento de bairros periféricos, e no interior do Estado, a extensão territorial e a densidade demográfica dificultam o atendimento de crianças, adolescentes e jovens, moradores de áreas pouco habitadas. O acesso ao interior do Estado se configura e acompanha o ritmo das águas, através de embarcações que se lançam em rios, lagos e igarapés, levando professores e alunos para as escolas; em outros momentos, alunos e professores caminham por longas distâncias, na seca dos rios, por varadouros (espécie de estrada feita pelos moradores da região em meio à floresta) para chegarem à escola. A Figura 1 mostra um dos barcos ribeirinhos que transportam os estudantes e professores até as escolas ribeirinhas amazonenses.

Figura 1 – Barcos ribeirinhos



Fonte: Agência Brasil (2014).

Dito isso, a pesquisa, do tipo documental tem como temática principal a aprendizagem significativa no contexto pós-pandemia da Covid-19 no estado do Amazonas. O trabalho, em nível mestrado, insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação – Programa Minter Manaus – da Universidade La Salle de Canoas. Tem como problema de pesquisa: Como é abordada a aprendizagem significativa nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM? Dessa forma, o objetivo geral consiste em: Analisar como é abordada a aprendizagem significativa nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM.

Em consonância com o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever a situação da rede pública estadual de ensino em Manaus durante a pandemia da Covid-19 no que se refere ao atendimento aos estudantes;
- 2) Investigar, nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM, a abordagem conferida à aprendizagem, numa perspectiva da aprendizagem significativa; e
- 3) Problematizar o conceito de aprendizagem significativa, em especial no cenário da pandemia da Covid-19, na rede pública estadual em Manaus.

A justificativa para a realização do estudo consiste no tripé da sua relevância, como descrevemos no próximo capítulo, relacionado à relevância pessoal-profissional, uma vez que a autora possui uma carreira de mais de 20 anos dedicados à docência e nunca havia vivido momentos tão desafiadores como os que se apresentaram com a pandemia da Covid-19. Com relação à relevância acadêmico-científica, a justificativa consiste em realizar uma análise à luz dos documentos norteadores da ação pedagógica pós-pandemia no estado do Amazonas, buscando contribuir com reflexões relevantes na área e contribuindo com conhecimento original a respeito da temática da aprendizagem significativa. Por fim, a relevância social ancora-se à necessidade de discutirmos a aprendizagem de nossas crianças e jovens após um período tão longo de isolamento social e de aulas remotas.

Conforme exposto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho documental, seguindo as orientações de Bardin (2016) no que tange à análise de Conteúdo para o exame dos dados.

O *corpus* investigativo está composto pelos dois principais dispositivos legais orientadores ao retorno às aulas presenciais no estado do Amazonas lançados pela Secretaria

de Estado de Educação e Desporto (SEDUC): Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual (SEDUC/AM, 2020a) e Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19 (SEDUC/AM, 2020b).

A fundamentação teórica da pesquisa está alicerçada nos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968, 1980, 2003), estabelecendo-se um diálogo com autores tais como Libâneo (2004); Moreira e Masini (1988), entre outros.

Com relação à estrutura do relatório de pesquisa, após a introdução, no capítulo 2, apresentamos os caminhos metodológicos, com atenção especial à caracterização do estudo, sua relevância, problema e os objetivos da investigação, descrição do *corpus* da pesquisa e da análise dos dados.

O capítulo 3 destina-se ao referencial teórico, no qual abordamos a aprendizagem significativa. Em um primeiro momento apresentamos David Ausubel, o autor da teoria. Na sequência, abordamos os principais pressupostos desenvolvidos pelo autor.

O capítulo 4 apresenta a análise documental propriamente dita, desenvolvendo um diálogo entre os documentos em análise à luz da teoria da aprendizagem significativa. Além disso, traz uma contextualização da situação da educação amazonense no contexto da pandemia e seus reflexos sobre o sistema de ensino estadual do Amazonas, problematizando como ficou essa relação a partir de um contexto tão desafiador.

Por fim, o capítulo 5 está dedicado às considerações finais acerca da pesquisa realizada, suas limitações e perspectivas de estudos futuros sobre a temática.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo caracterizamos o estudo e explicitamos as justificativas que conferem relevância à pesquisa realizada. Da mesma forma, apresentamos o problema e objetivos norteadores da investigação, bem como os documentos que compõe o corpus investigativo e a técnica adotada para a análise dos mesmos. De acordo com Gil (2008, p. 17), uma pesquisa científica pode ser definida como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Ainda de acordo com o autor, todo procedimento de pesquisa científica passa por fases previamente definidas e cuidadosamente delineadas, como descrevemos neste capítulo.

2.1 Caracterização do estudo

O método mais apropriado para o estudo será o da pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (2008), este tipo de pesquisa não utiliza cálculos estatísticos e acaba se caracterizando por uma análise mais subjetiva.

Com relação à tipologia, trata-se de uma pesquisa de cunho documental. Este tipo de estudo, de acordo com Gil (2008), assemelha-se à pesquisa bibliográfica, contudo, a diferença está, fundamentalmente, no fato de que a “pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico (GIL, 2008, p. 45), como é o caso dos dois documentos que constituem o *corpus* da pesquisa: as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual (SEDUC/AM, 2020a) e o Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19 (SEDUC/AM, 2020b). No mesmo sentido, Bardin (2016, p. 115) explica que a análise qualitativa “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. Além disso, a autora alerta que é possível utilizar dados quantitativos, se estes estiverem disponíveis, sem a necessidade de desprezá-los, de forma a enriquecer ainda mais o corpus investigativo: “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (BARDIN, 2016, p. 115).

No que diz respeito aos passos de uma pesquisa documental, a recomendação é a seguinte: “a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho” (GIL, 2008, p. 87). Assim, uma vez delimitados os objetivos geral e específicos, elaboramos um

projeto de pesquisa, com a identificação dos documentos citados para análise, os quais puderam ser obtidos na plataforma digital da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc) do Amazonas¹, tendo sido acessados e armazenados em pasta virtual própria. Juntamente com o material, foi localizado material de análise que compôs o mapeamento de estudos científicos da pesquisa, com os descritores *rede pública estadual de ensino de Manaus + pandemia* e *aprendizagem significativa + pandemia*, os quais foram buscados nas plataformas Capes Periódicos e Capes teses e Dissertações. A busca não retornou muitos resultados, como descrito na sequência, o que comprova a sua originalidade, com potencial para, a partir da análise nesta dissertação, gerar conhecimento original para a linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

2.2 Relevância, problema e objetivos do estudo

De acordo com Gil (2008), ao pensarmos em pesquisar determinada temática para a realização de uma pesquisa, é necessário fazer-se algumas perguntas como:

O tema é de interesse do pesquisador? O problema apresenta relevância teórica e prática? A qualificação do pesquisador é adequada para seu tratamento? Existe material bibliográfico suficiente e disponível para seu equacionamento e solução? O problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva? O pesquisador dispõe de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa? (GIL, 2008, p. 62).

Nessa perspectiva, a pesquisadora está profundamente envolvida com o seu objeto de estudo, uma vez que atua na rede estadual de ensino do estado do Amazonas já há mais de 20 anos. Além disso, acredita que a escola pública precisa se organizar de forma adequada com o propósito de constituir-se em um espaço favorável à plena formação do aluno, possibilitando uma educação de qualidade. E no contexto pós-pandemia o desafio torna-se ainda maior, porque nem todas as crianças e jovens tiveram contato com a educação remota durante o período de isolamento social.

Dito isso, a relevância do estudo, como já anunciamos, ancora-se à sua justificativa pessoal-profissional, social e acadêmico-científica. Na sequência descrevemos cada uma delas.

¹ Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: agosto de 2021.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional

Permito-me escrever sobre minha trajetória pessoal profissional e acadêmica em primeira pessoa do singular. Este exercício exigiu, em princípio, relembrar momentos que estavam esquecidos, mas rememorá-los foi como mergulhar no passado, nas dificuldades encontradas por minha família, italianos e espanhóis, que buscaram no Brasil melhores condições de vida. Meus avós, mãe e tios, italianos; meu pai, filho de espanhol, sempre lutaram com muitas dificuldades, mas venceram com muito trabalho e dedicação.

Tive uma infância feliz, cresci ouvindo histórias sobre nossa família, meu avô italiano que obteve uma sólida situação financeira, mas que devido à Segunda Guerra, foram perseguidos por serem italianos e perderam quase tudo. Eu não havia nascido, mas ouvi muitas conversas sobre os tempos de bonança. No entanto, mesmo humildes, vivíamos para estudar, pois era um sonho do meu avô e da minha mãe. Eles acompanharam minha infância e dos meus irmãos, todos da família participavam das brincadeiras e acompanhávamos às noites, depois do jantar, meu avô contando sobre sua terra, infância e escola. Eu gosto de lembrar da minha infância e sinto saudades. Na minha casa sempre teve coleções de revistas, mesmo escritas em italiano, mas que fazíamos nosso avô ler para nós. Os livros, clássicos da literatura, eram da minha mãe, que fez com que me interessasse pela leitura, passando esse interesse, muito tempo depois, para os meus filhos.

A minha formação educacional começou aos seis anos, na Escola Divina Providência, lá conheci uma amiga que faz parte da minha vida até hoje. Depois, completei o Ensino Fundamental I na Escola Estadual Cônego Azevedo, para terminar o Ensino Fundamental II, fui para a Escola Estadual Pedro II. O Magistério entrou na minha vida através da minha irmã, que me convenceu a estudar na Escola Normal Instituto de Educação. Fizemos uma prova para ingressar na escola porque eram poucas vagas e a disputa era muito grande para ter acesso a ela. A partir daí percebia a importância do curso no qual acabava de ingressar, os estágios, as salas de aula, uma nova realidade que vislumbrava e o impacto que o magistério iria causar na minha vida.

Recém-formada no curso de Magistério, prestei concurso vestibular para Letras, na Universidade Federal do Amazonas. A opção pelo curso foi algo subjetivo, derivado do gosto pela leitura dos grandes clássicos da literatura brasileira e portuguesa, herança da minha infância. Quando comecei o curso de graduação não fazia ideia do que seria estudar em uma universidade, só sabia que o curso iria me direcionar para ser professora.

Gostei muito e logo me integrei rapidamente à vida acadêmica com muitas noites de estudo e idas diárias à biblioteca da universidade.

Logo em seguida prestei concurso público para a Secretaria de Educação do Amazonas e passei a atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Fui designada para a Escola Estadual Vicente Schettini, no bairro de Aparecida e dois anos depois fui transferida para a Escola Estadual Hermenegildo de Campos, no bairro Presidente Vargas. A experiência nesse espaço aguçou não só a preocupação com as questões pedagógicas, mas também se tornaram inquietações associadas às possíveis relações entre as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, principalmente porque as crianças que frequentavam essas escolas eram provenientes das classes populares da zona centro-sul de Manaus.

Minha trajetória na escola pública estadual e municipal foi recheada de angústias e de um desejo de mudança acerca da educação no país. Permaneci alguns anos na escola pública estadual e municipal. Os confrontos com as dificuldades foram intensos, convivi com os descasos e as mazelas de um poder público ineficiente e incapaz de suprir as reais necessidades de estudantes de baixa renda que, muitas vezes, iam apenas para ter uma refeição decente no dia. A ausência de políticas públicas no setor educacional continuou persistindo ao longo do tempo em que permaneci no ensino público estadual, pois já havia deixado o municipal.

Resolvi prestar concurso para o Colégio Militar de Manaus, entidade mantida pelo governo federal e com uma melhor estrutura educacional para assumir um novo desafio, a busca pela qualidade de educação num outro segmento público, só que no âmbito federal. Novo contexto social, novos desafios, melhor estrutura e novas inquietações foram surgindo acerca das práticas escolares brasileiras.

Quando já havia saído do ensino público estadual, observei que foram implementadas políticas públicas no sentido de evitar os altos índices de abandono escolar. a Secretaria de Educação do Amazonas realizou um projeto-piloto nas escolas estaduais Petrônio Portela e Marcantônio Vilaça, que atendiam alunos do Ensino Médio e adaptar essas escolas em atendimento integral de 8h diárias apostando na educação como estratégia para a redução do índice de vulnerabilidade social (UNICEF, 2013).

Paralelamente a esses desafios e apreensões de dimensões subjetivas e uma nova realidade que enfrentava no ensino federal, vivenciando um outro contexto social e educacional, procurei fazer cursos de aperfeiçoamento e uma pós-graduação para fortalecer minha prática enquanto docente no sentido de refletir sobre novas possibilidades de observações, desafios e

análises no ambiente interno e externo da escola. Durante os cursos, procurei reconstruir o pensamento crítico dos autores no sentido de agregar a minha própria convicção profissional.

Os desafios diante das questões educacionais foram me levando a buscar estratégias capazes de potencializar a construção de um bom conhecimento para objetivar uma aprendizagem significativa para o aluno, e essa busca me levou ao Mestrado em Educação da Universidade La Salle, uma experiência motivadora que reforçou a reflexão acerca das práticas escolares para uma aprendizagem significativa e a defesa de uma escola pública de qualidade, especialmente neste período de pandemia.

2.2.2 Relevância social

A relevância social da pesquisa está relacionada à importância de uma educação que seja pautada na aprendizagem significativa dos estudantes, sendo capaz de superar o conteudismo e a educação bancária, descrita por Freire (1996) como aquela em que o estudante, em uma atitude de passividade, espera que o professor *deposite* os conhecimentos para mais tarde sacá-los no momento da avaliação. De acordo com o autor, é necessário que busquemos “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 1996, p. 13).

Questões como o analfabetismo funcional, o abandono escolar e as altas taxas de reprovação têm sido grandes problemas na educação brasileira há décadas. Neste sentido, acredita-se que a aprendizagem significativa, ou seja, aquela que leva em conta os saberes prévios dos estudantes, fazendo sentido na sua vida, será capaz de auxiliar no combate aos desafios que se colocam para a nossa educação.

De acordo com os últimos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, em inglês - *Programme for International Student Assessment*), de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as regiões Nordeste e Norte são as que apresentam os resultados mais preocupantes, como apresenta a Figura 2. E hoje, em um cenário (pós)pandêmico, essa preocupação com os estudantes dessas regiões se redobra, uma vez que muitos acabaram ficando por meses sem acesso à escola.

Figura 2 – Resultados do PISA 2018 – por regiões do Brasil

| Região | Matemática | | Leitura | | Ciências | |
|-----------------|------------|---------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Média | Erro Padrão | Média | Erro Padrão | Média | Erro Padrão |
| TOTAL | 370 | 2,933 | 393 | 3,743 | 390 | 2,786 |
| C. OESTE | 378 | 9,461 | 388 | 10,163 | 396 | 8,868 |
| NORDESTE | 333 | 6,353 | 359 | 9,336 | 359 | 4,859 |
| NORTE | 339 | 10,162 | 377 | 8,758 | 372 | 6,984 |
| SUDESTE | 378 | 4,358 | 404 | 4,931 | 396 | 4,330 |
| SUL | 405 | 6,854 | 419 | 8,140 | 424 | 6,529 |

Fonte: Plataforma digital do INEP.

Essa situação, aliada à dificuldade de acesso digital durante a pandemia, torna o contexto ainda mais delicado. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD)², um terço dos estudantes da rede pública na região Norte não tinha acesso à internet em 2019, o que foi considerado o maior percentual do país. Podemos perceber que muitas crianças e jovens acabaram ficando sem acesso digital durante a pandemia, impossibilitando o ensino remoto. Dessa forma, investigar como se aborda a questão da aprendizagem nos dispositivos legais norteadores do retorno presencial pós-pandemia torna-se urgente e relevante.

2.2.3. Relevância acadêmico-científica

A relevância acadêmico-científica relaciona-se com a produção científica já disponível na área da temática escolhida pelo pesquisador. De acordo com Gil (2008), é importante que seja realizada uma busca com palavras-chave da pesquisa, que aqui denominamos também de descritores da pesquisa. Este mapeamento, segundo o autor, serve para que se tenha uma noção do que a academia tem pesquisado sobre o nosso objeto de estudo. Sobre as fontes de busca,

² Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: ago. 2021.

explica que “em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por meio de bases de dados e sistemas de busca” (GIL, 2008, p. 68). Assim, utilizamos como fontes de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o repositório da Capes Periódicos (CAPES, 2021). A escolha dessas bases de dados se deve a que, sendo a pandemia algo recente, tínhamos não encontrar ainda teses e/ou dissertações sobre a temática no repositório, o que de fato ocorreu, uma vez que o repositório não tem sido alimentado desde o ano de 2018 e a pandemia teve início em 2020.

Os descritores (ou palavras-chave) escolhidos para a pesquisa foram, como já referimos: *rede pública estadual de ensino de Manaus + pandemia*; e *aprendizagem significativa + pandemia*. Devido à ausência de achados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, partimos para repositório de artigos também da Capes. Assim sendo, com o primeiro descritor tampouco tivemos nenhum resultado, de forma que partimos para a busca com o segundo descritor, quando retornaram cinco artigos. Após a leitura, percebemos que dois deles se relacionavam à área da saúde, portanto, ficamos com três artigos para análise. O quadro 1 apresenta os detalhes dessas publicações.

Quadro 1 – Achados da busca com os descritores da pesquisa

| Autor | Título | Ano | Afiliação |
|--|---|------------|--|
| José Renilson de Brito Lima, Maria Raiane Cesar Abel, Nayara Silva do Nascimento | O ensino exploratório como metodologia de ensino no processo de aprendizagem matemática por meio do ensino remoto | 2021 | Universidade Estadual do Ceará |
| Aniele D. de Lima, Flávio L. Macanha, Marcela M. R. da Silva, Karla A. Zucoloto | Reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem em situações de ensino remoto ao longo da pandemia da Covid-19 | 2021 | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Campus Poços de Caldas |
| Jucélia Cruz, Elisabeth dos Santos Tavares, Michel da Costa | Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto | 2020 | Universidade Metropolitana de Santos |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

O artigo intitulado *O ensino exploratório como metodologia de ensino no processo de aprendizagem matemática por meio do ensino remoto*, de Lima, Abel e Nascimento (2021) debruça-se sobre uma experiência realizada em uma escola frente às novas normas adaptadas

de ensino com os alunos na disciplina de matemática, defendendo a utilização das tecnologias digitais como suporte para o ensino e aprendizagem dos alunos. Os autores consideram uma prática inovadora e desafiadora para os professores e docentes da área da matemática, com argumentos de que o ensino tradicional em sala de aula não viabiliza aos alunos explorar os conteúdos de matemática. Dessa forma, segundo explicam, acabam recebendo os conhecimentos de forma pronta, forçando o aluno a memorizar os conteúdos para obter resultados positivos em exames internos e externos. Assim, os autores buscam utilizar-se de uma prática baseada no ensino-aprendizagem exploratório, que tem por objetivo o estudante ser o protagonista de sua aprendizagem e um agente ativo na construção dos conceitos matemáticos, possibilitando uma maior interação entre aluno-professor e aluno-aluno, visto que o diálogo entre os sujeitos é um dos principais percussores da formalização do conhecimento. Contudo, para isso ocorrer de forma que o ensino exploratório permita que o aluno possa investigar os conhecimentos matemáticos, é necessário que o professor busque antecipadamente, em seu planejamento, solucionar a tarefa que será trabalhada em aula das mais diferentes formas possíveis.

Ao analisar o artigo intitulado *Reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem em situações de ensino remoto ao longo da pandemia da Covid-19*, Lima, Macanha, Silva e Zucoloto salientam que a Educação foi a área mais afetada e sem previsão de retorno para desacelerar o contágio. Logo em sua apresentação sobre o tema, os autores afirmam que a aprendizagem e desenvolvimento não são as mesmas coisas. Debruçando nos estudos de Palangana (2002), explicam que há uma relação íntima e complexa entre aprendizagem, desenvolvimento e ensino. Os autores ainda argumentam que a educação tem o papel de estruturar o desenvolvimento da criança e ampliar seus conhecimentos, capacidades e habilidades. Segundo explicam, isso só é possível com a interação social, cultural e ambiental que atuam no processo de aprendizagem e formação do aluno. Logo, a falta dessa relação, observada durante a pandemia, tem trazido problemas emocionais, psíquicos, físicos e comportamentais. Em suas discussões, sinalizam que o Ensino Remoto Emergencial apresenta entraves como a não acessibilidade e sua eficácia, pois por mais que todas as áreas de formação tenham sido contempladas, nem todos tiveram assistência por parte da instituição de ensino, sem mencionar a pressão para a produção e altas cargas horárias. Conforme a relação entre professor e aluno, os professores ouvidos na pesquisa notaram uma grande defasagem escolar e baixa compreensão dos conteúdos, como o distanciamento na relação professor e aluno. Quanto aos alunos, relataram que o ensino remoto se mostrou muito falho. A partir dessas

constatações, os autores explicam que essa negativa é um reflexo do despreparo das instituições e que existe uma grande pressão para um alto rendimento e produção durante o período de isolamento social.

O último artigo a ser analisado, intitulado *Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto* (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020) tem como objetivo apresentar as tecnologias de comunicação e informação como fator motivacional para o ensino frente à pandemia da Covid-19. Os autores ressaltam que, para o compartilhamento do conhecimento é imprescindível a vontade do aluno estar na escola, fazendo o que se propõe, considerando o currículo como instrumento com a potencialidade de estruturar as ações elaboradas pelas instituições de forma crítica e reflexiva. A proposta dos autores para enfrentar o isolamento social e o ensino remoto, propõe a utilizar os estudos sobre a aprendizagem significativa de David Ausubel, que tem como base uma aprendizagem por compreensão, caracterizando-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Segundo explicam, o novo conhecimento tem significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica cada vez mais rico, diferenciado, elaborado em termos de significados e adquire mais estabilidade. Sendo assim, trata-se de uma proposta psicoeducativa que vai ao encontro de explicar a aprendizagem escolar e o ensino em uma perspectiva cognitiva e atualmente em uma visão crítica. Os autores Cruz, Tavares e Costa, (2020) comentam ainda que a suspensão das aulas presenciais colocou em evidência duas situações das instituições brasileiras: a desigualdade social e as lacunas existentes no uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), tanto em recursos quanto na formação docente. Somado a essa cena atual, os autores trazem resultados de uma pesquisa realizada com docentes que apontam dificuldades como: conscientização das famílias para a importância do ensino remoto, acesso aos recursos tecnológicos pelos alunos e a formação dos docentes para o uso de diferentes mídias no processo educativo.

Como se pode perceber, ainda não foi possível localizar estudos que realizam uma análise de dispositivos legais norteadores da volta ao ensino presencial pós-pandemia no contexto da educação pública do estado do Amazonas. Contudo, a aprendizagem significativa é alvo de estudos e uma preocupação constante. Dessa forma, a originalidade do presente estudo encontra-se juntamente no objetivo que se propõe, que é o de analisar como é abordada a aprendizagem nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM.

2.2.4 Problema de pesquisa

De acordo com Gil (2008, p. 117) o problema de pesquisa nos auxilia a “estabelecer as relações possíveis que interferem no problema”, por isso deve ser estabelecido com rigor e não ser demasiadamente amplo. Seguindo essas orientações, o problema de pesquisa que estabelecemos para esta pesquisa consiste na seguinte questão: Como é abordada a aprendizagem nos documentos orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual de Manaus/Amazonas?.

2.2.5 Objetivos

Os objetivos derivam do problema de pesquisa e, portanto, auxiliam na exploração do material, por isso, de acordo com Gil (2008, p. 133), é “necessário ter objetivos claros”.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral: Analisar como é abordada a aprendizagem significativa nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM.

Os objetivos específicos são:

- 1) Descrever a situação da rede pública estadual de ensino em Manaus durante a pandemia da Covid-19 no que se refere ao atendimento aos estudantes;
- 2) Investigar, nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM, a abordagem conferida à aprendizagem, numa perspectiva da aprendizagem significativa;
- 3) Problematizar o conceito de aprendizagem significativa, em especial no cenário da pandemia da Covid-19, na rede pública estadual em Manaus.

2.3 O corpus da pesquisa

O *corpus* da pesquisa documental está composto pelos seguintes dispositivos legais: as *Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual* (SEDUC/AM, 2020a) e o *Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19* (SEDUC/AM, 2020b). Ainda que outros documentos sejam também consultados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), de 20 de dezembro de 1996 e a própria Constituição Federal de 1998, o escopo

da análise, nesta pesquisa, recai sobre os dois. Tal escolha se deve à própria problemática em estudo, que busca a concepção de aprendizagem significativa conferida aos estudantes da rede pública amazonense no período pós-pandemia nestes documentos.

2.4 Análise dos dados

A análise dos dados segue as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016). Segundo a autora, este método consiste em “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 9). Este tipo de tratamento de dados pode ser utilizado tanto em pesquisas qualitativas, como para estudos quantitativos. No caso desta dissertação, um estudo documental de abordagem qualitativa, trata-se de “[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (BARDIN, 2016, p. 9).

No mesmo sentido, Gil (2008) explica que a Análise de Conteúdo é adequada para pesquisadas documentais. Segundo explica, o

[...] processo de análise e interpretação é fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunida. (GIL, 2008, p. 90).

Com relação às fases da análise de conteúdo, tanto Gil (2008), como Bardin (2016), além de Kosik (1976) identificam as mesmas. O quadro 2, a seguir, elaborado por Jung (2016), mostra essas aproximações entre os autores.

Quadro 2 – Análise de conteúdo: aproximações entre Kosik, Bardin e Gil

| KOSIK (1976) | BARDIN (2008) | GIL (2008) |
|-----------------------------------|--|---------------------|
| Aproximação da matéria | Pré-análise | Leitura flutuante |
| Análise do material | Exploração do material | Fase de exploração |
| Investigação da coerência interna | Tratamento dos dados, inferência e interpretação | Validação dos dados |

Fonte: Jung (2018, p. 36).

A partir desse entendimento, compreendemos que, num primeiro momento é realizado uma espécie de reconhecimento do material. Num segundo momento, acontece a análise ou exploração, fase na qual se foi construído o projeto. A partir daí, após a banca de qualificação,

chegamos ao tratamento dos dados, quando ocorreu a interpretação e inferências. Neste momento os dados foram validados à luz da teoria.

Este momento final da pesquisa, no qual foram elaboradas as inferências, é quando, segundo Bardin (2016, p. 101), o pesquisador parte para “a interpretação dos dados a partir “dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Dito isso, no próximo capítulo apresentamos o referencial teórico que embasa o estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa está alicerçado nos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa. A partir desse lastro teórico, temos argumentos norteadores para lançar o olhar à pandemia dos anos de 2020 e 2021 e sua interface com a educação, especialmente no que se refere aos dispositivos legais norteadores do retorno às atividades presenciais, tendo como pano de fundo a rede estadual de ensino do Amazonas, no norte do Brasil, na perspectiva da aprendizagem significativa.

3.1 David Ausubel, o criador do conceito da aprendizagem significativa: uma breve biografia

O conceito de aprendizagem significativa foi criado por David Ausubel, psicólogo estadunidense. De acordo com Puhl, Müller e Lima (2020), devido à sua origem judia e pobre, a infância de Ausubel foi marcada pela perseguição aos judeus nos Estados Unidos da América (EUA) por parte do movimento Ku Klux Klan³, em especial entre os anos de 1915 e 1944, sob a justificativa de que os europeus de classe baixa seriam os responsáveis pelo aumento da criminalidade no país. David foi o terceiro filho do casal Herman e Lillian Ausubel, nascido no dia 25 de outubro 1918, nascido já em Nova Iorque, após a migração.

Em 1939 Ausubel formou-se em psicologia pela *University of Pennsylvania*, ingressando ao mestrado em Psicologia Experimental já no ano seguinte. Três anos mais tarde, em 1943, formou-se em medicina pela *Middlesex University*. Naquele mesmo ano, segundo Puhl, Müller e Lima (2020, p. 65), “[...] foi à Alemanha prestar serviço de saúde pública aos EUA pela realização de tratamentos médicos às pessoas deslocadas depois da Segunda Guerra Mundial”. Em 1950 concluiu seu doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela *Columbia University*.

David Ausubel atuou como docente em diversas universidades,

[...] como a Long Island University (1948-1949); a University of Illinois (1950- 1966); o Ontario Institute for Studies in Education e a University of Toronto (1966-1968); a

³A sociedade secreta terrorista e racista Ku Klux Klan foi criada após o final da Guerra de Secessão e da depressão no Sul do País, através de alguns veteranos confederados, ou seja, do lado derrotado do confronto. A princípio, esses rapazes oriundos de famílias brancas queriam divertimento à custa do temor dos negros, mas ao perceberem o pânico que produziam nos negros ex-escravos, essa crueldade ganhou forças ideológicas. [...] A intimação contra os negros atingia também em menor escala brancos que simpatizavam com eles, além de judeus, católicos, hispânicos e qualquer indivíduo contrário à segregação racial (SALDANHAS, 2013, 245-246).

City University of New York (1968-1973), onde foi também diretor do Programa em Psicologia Internacional, e outras (PUHL; MÜLLER; LIMA, 2020, p. 66).

Em 1973 passou a dedicar-se integralmente à prática da psiquiatria. Na área da Educação, destacam-se, principalmente, duas obras: *Psicologia Educacional* (1968) e *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (2003).

De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a escola primária que ele frequentou na infância também acabava reprimindo e castigando os estudantes judeus, os quais eram submetidos a humilhações e castigos físicos. Essas experiências desafiadoras na infância e na adolescência acabaram despertando o seu interesse para uma aprendizagem que realmente fosse significativa, e não algo doloroso ou sem significado.

Segundo Ausubel (1969), a aprendizagem significativa precisa ser construída a partir de conhecimentos prévios do estudante, para que faça sentido ou, como costumava dizer o autor, ser significativa, gerando significados. Nas palavras de Ausubel (2003, p. 54):

O surgimento de significados, à medida que se incorporam novos conceitos e ideias na estrutura cognitiva, está longe de ser um fenômeno passivo [...] antes de os significados poderem ser retidos, necessitam, em primeiro lugar, de ser adquiridos e o processo de aquisição é extremamente activo.

A partir desta breve biografia de David Ausubel, o próximo tópico dedica-se aos pressupostos da aprendizagem significativa.

3.2 A aprendizagem significativa: pressupostos teóricos

De acordo com o autor, para que ocorra a aprendizagem significativa, três condições são necessárias: a primeira está relacionada com o desejo, a vontade de aprender, e a segunda é que o conteúdo a ser aprendido precisa fazer sentido, ou seja, precisa ser lógica e psicologicamente significativo. A terceira condição diz respeito à presença de uma base de conhecimentos prévios, que o autor denomina subsunçores, os quais permitirão que a segunda condição se efetive. Dessa forma, os processos mentais e a linguagem têm um grande papel na aprendizagem significativa, pois “[...] a aquisição de ideias e de conhecimentos de matérias depende da aprendizagem verbal e outras formas de aprendizagem simbólica [...] devido à linguagem e ao simbolismo que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível”. (AUSUBEL, 2003, p. 97).

A partir do exposto, pode-se perceber que, para uma aprendizagem significativa, fatores como a motivação, a curiosidade e o interesse caminham lado a lado com a forma como são explorados os conteúdos. Trata-se, mais do que nunca, partir de algo que faça sentido para o estudante e, assim, “elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem-sucedida” (AUSUBEL, 1980, p. 359).

Ainda segundo Ausubel (1969; 1980; 2003), a aprendizagem pode ser de duas formas: memorística e significativa. A primeira é aquela que pouco utiliza os processos psicológicos. A segunda, contudo, é aquela em que acontece a descoberta e a relação entre os conhecimentos anteriores se dá de maneira não arbitrária, ou seja, por meio de associações, trazendo relevância ao que se está estudando. Ao contrário do que possa parecer, o autor não rechaça a aprendizagem memorística. Segundo explica, quando não existem subsunçores (conhecimentos prévios) para que ocorra a aprendizagem significativa, é possível utilizar, provisoriamente, a memorização para criar as condições que, aos poucos, começarão a fazer sentido. Moreira e Masini, pesquisadores da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, explicam:

[...] após a descoberta em si, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto ligar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, quer por recepção ou por descoberta, a aprendizagem é significativa, segundo a concepção ausubeliana, se a nova informação incorporar-se de forma não arbitrária à estrutura cognitiva (MOREIRA; MASINI, 1988, p. 9).

Para que ocorra a aprendizagem significativa, Ausubel (1980) esclarece que é necessária a assimilação dos novos conhecimentos que, ao se ligarem aos conhecimentos já existentes, passam a construir os subsunçores, os quais passam a facilitar a compreensão de forma lógica. A Figura 3 ilustra o processo que se acaba de descrever.

Figura 3 – A assimilação e o processo de subsunção



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Moreira e Masini (1988).

Assim sendo, é importante deixar claro que nos processos de ensino e aprendizagem, os docentes precisam complementar os seus conhecimentos com outras teorias, como a

Aprendizagem Significativa, que tem uma proposta da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, por exemplo, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, dessa maneira, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (PELIZZARI *et al.*, 2002, p. 37).

Sobre as condições para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso antes de tudo que se entenda o processo de modificação do conhecimento. Em lugar do comportamento em um sentido externo e observável, como explanam em seu texto os autores Pelizzari et al. (2002, p. 38), “é preciso reconhecer a importância que os processos mentais têm no desenvolvimento do ser humano”.

As formulações de Ausubel foram feitas no início dos anos 1960, cujas ideias estão entre as primeiras propostas psicoeducativas com explicações concretas sobre a aprendizagem escolar e o ensino. Neste processo, a nova informação interage com a estrutura de conhecimento específico que Ausubel chamou de subsunçor, que é quando o conteúdo escolar a ser aprendido é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno, passando a ter significado para ele com seu conhecimento prévio (AUSUBEL, 2003).

Quando esse conhecimento, conteúdo escolar não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel (1982) chamou de aprendizagem mecânica, porque as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos existentes na estrutura cognitiva do aluno, dessa maneira, ele passa a apenas memorizar os assuntos para a avaliação, e depois esquece esse conteúdo.

Para que ocorra a aprendizagem significativa faz-se necessário entender as condições desse processo. Neste sentido, Ausubel (1982) colocou duas condições necessárias: primeiro, o aluno precisa ter disposição para aprender. No entanto, se este quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, esta aprendizagem será feita de maneira mecânica. Em segundo lugar, o conteúdo escolar a ser aprendido precisa ser significativo, isto para que tenha lógica e se torne psicologicamente significativo, pois depende da natureza do conteúdo e significado psicológico que cada pessoa tem. O aprendiz faz uma espécie de filtragem nos conteúdos que têm significado para si e descartam os outros que não se ligaram aos seus conhecimentos prévios.

As proposições de Ausubel (1980) a partir desses marcos de referência partem do princípio de que os indivíduos apresentam uma organização interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual. A estrutura cognitiva é como uma rede de conceitos, que o autor demonstrou em seus estudos no início dos anos 1960 e continuam bastante atuais, de maneira que esta rede de conceitos é organizada de modo hierárquico, com o grau de abstração e de

generalização. Partindo daí, ocorre a aprendizagem escolar, como a assimilação dessa rede de conhecimentos conceituais, selecionados socialmente e organizados em áreas de conhecimentos.

De acordo com as ideias de Ausubel (1969; 1980; 2003), é nessa interação que acabam se construindo os conhecimentos prévios tão necessários à aprendizagem significativa. Assim,

A interacção entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (AUSUBEL, 2003, p. 17).

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), outra forma de potencializar a aprendizagem significativa é por meio de metodologias desafiadoras, como a resolução de problemas e o estímulo à criatividade. De acordo com os autores,

Tanto la resolución de problemas como la creatividad son formas de aprendizaje significativo por descubrimiento. La resolución significativa de problemas, en contraste con el aprendizaje de ensayo y error, constituye un aprendizaje por descubrimiento orientado hacia la hipótesis que exige la transformación y la reintegración del conocimiento existente para adaptarse a las demandas de una meta específica o de una relación medios-fines (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 485).

Para que de fato tenhamos uma aprendizagem significativa, Ausubel (1969; 1980; 2003) explica que devemos promover a abertura do estudante para o aprender, aconselhando que sejam utilizadas emoções positivas como a alegria, a surpresa e o interesse. Dessa forma, o simples fato de chegar à escola e perceber algo novo, como figuras com cores vivas, algo não corriqueiro, já existe uma pré-disposição e expectativa de que haverá algo agradável, o que desperta o interesse e a curiosidade. A partir dessa postura, a aprendizagem significativa pode ser estimulada com algumas atitudes nada complexas, como mostra a figura 4, na sequência.

Figura 4 – Atitudes docentes para uma aprendizagem significativa



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Ausubel (1969; 1980; 2003).

Com relação à busca de conhecimentos prévios, Ausubel (2003) explica que o docente deve promover questionamentos ao início de cada aula, lançando perguntas para que os estudantes possam colocar à prova seus saberes prévios. Neste sentido, Moreira e Masini (1988, p. 101) explicam que “a aprendizagem significativa é a aquisição de novos significados”. A partir dessa perspectiva, podemos inferir que, instigando o espírito crítico e a reflexão será possível essa construção, que parte daquilo que o estudante já sabe, para algo mais complexo e mais elaborado, evitando a memorização sem assimilação de conhecimentos.

No que se refere ao trabalho com uma diversidade de estímulos, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) explicam que não é possível manter o interesse dos estudantes à força. Dessa forma, o melhor a fazer é evitar distrações, com uma variedade de estímulos, ritmos da voz, mudar a forma como está organizada a sala, permitir que os estudantes se movimentem, utilizar recursos como músicas, jogos, imagens, vídeos, competições e mapas mentais. Essas são algumas maneiras recomendadas para manter o interesse e a motivação. Por outro lado, as práticas autoritárias, repetitivas e enfadonhas não são recomendadas, pois se os estudantes “[...] son incitados a aceptar, por miedo y sin crítica, las concepciones de sus maestros y a memorizar materiales que no entienden en realidad, no necesitarán aprender a pensar por sí mismos ni tampoco a establecer los fundamentos de un cuerpo de conocimientos estable y útil” (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 396).

A aprendizagem precisa ser considerada relevante para aquele que aprende. Quando consideramos uma aprendizagem relevante, é possível fazer relações desse novo conhecimento com nossa vida, com algo que realmente faça sentido. Estes conhecimentos serão recordados com mais facilidade. Entretanto, o material utilizado precisa ser potencialmente significativo para o aprendiz, o que pressupõe:

(1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante [...] e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos.

Como podemos perceber, é preciso realizar uma conexão entre a experiência real e individual de cada estudante e os conteúdos. Neste sentido, são fundamentais as estratégias didáticas que permitam a participação, a reflexão, a problematização e a descoberta. Ausubel (2003) explica que a empatia é fundamental neste processo, para que o professor perceba se realmente está ocorrendo essa aproximação entre o novo conhecimento e os saberes prévios dos estudantes.

O oferecimento de *feedbacks* constantes auxilia o nível de consciência do estudante sobre a sua aprendizagem. Mais que isso, o auto *feedback* permite que o aprendiz externalize como está sua percepção sobre a própria aprendizagem. Para Ausubel (1968), o clima emocional, social e escolar desfavorável, podem comprometer o aproveitamento acadêmico, já estes fatores afetam a motivação, considerada uma das chaves para o interesse e, conseqüentemente, para a aprendizagem significativa.

A partir dessa concepção, inferimos que os fatores intrapessoais e afetivo-sociais têm um papel significativo na aprendizagem significativa. Assim,

El aprendizaje de salón de clases no ocurre en el vacío social, sino tan sólo en relación con otros individuos que generan en la persona reacciones emocionales y sirven de representantes impersonales de la cultura. Durante el desarrollo de su personalidad el individuo adquiere también una orientación motivacional característica hacia el aprendizaje. Esto no afecta solamente su modo de adquirir nuevos juicios de valor, sino que también influye en los alcances, profundidad y eficiencia del proceso de aprendizaje. (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 40).

Contudo, em um período pandêmico, no qual foi necessário fechar as escolas para que pudesse ser preservada a vida, como proporcionar as vivências necessárias para forjar a

descoberta, a motivação e o interesse para o desenvolvimento intelectual das crianças e dos jovens?

No próximo capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados, partindo da contextualização da pandemia do Covid-19 e seus reflexos sobre a educação na rede pública estadual de ensino do Amazonas. Na sequência, examinamos os dois dispositivos legais norteadores do retorno às aulas (que compõem o *corpus* da presente pesquisa) na perspectiva da aprendizagem significativa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A pandemia da Covid-19: reflexos sobre a educação na rede pública estadual de ensino do Amazonas

Conforme os dados do Qedu⁴ obtidos pelas Prova Brasil 2019, a educação na rede pública estadual do Estado do Amazonas até o 5º ano contava com 57% dos alunos atingindo a competência de leitura e interpretação de textos e 43% dos alunos a competência de resolução de problemas. Para os alunos até o 9º ano, contava com 31% atingindo a competência de leitura e interpretação de textos, e 14% a competência de resolução de problemas. O Ensino Médio, por sua vez, contava com apenas 16% dos alunos atingindo a competência de leitura e interpretação de textos e 2% a competência de resolução de problemas até o 3º ano.

Seguindo esses dados, a pesquisa sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil (2021) alerta que na Região Norte os percentuais de alunos que estão fora da escola apresentam números mais elevados em comparação aos demais estados, acima da média nacional de 2,7%. Da mesma forma, indica “a menor queda percentual na exclusão escolar entre os anos 2016 e 2019” (UNICEF, 2021, p. 14). Contudo, apresenta uma queda em relação ao percentual de 2016, quando a região apresentou 4,9% e em 2019 4,3%. Os dados destacam as faixas etárias das crianças com 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos como a maioria nesses percentuais.

Os dados apresentados preocupam porque sabe-se da diversidade de desigualdades enfrentadas em cada região, tendo a escola o papel de muitas vezes ser “[...] o único lugar de convívio e socialização fora da família” (UNICEF, 2021, p. 20). As pesquisas apontam que os alunos mais atingidos são aqueles que vivem em áreas rurais ou isoladas.

Surge, então, um imprevisto que nenhum calendário escolar poderia prever: uma pandemia mundial. A doença coronavírus - Covid-19, “[...] uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves” (BRASIL, 2020), cresceu de forma descontrolada pelo mundo ao final de 2019, inicialmente sem muito conhecimento sobre seu efeito sobre o ser humano e curas. O estado do Amazonas contabilizou um total de 420.524 mil casos desde o primeiro caso confirmado de COVID-19 em março de 2020, chegando ao número

⁴ Este portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Usamos alta tecnologia e conceitos teóricos sólidos para desenvolver o Portal. (QEDU, 2021).

de 13.605 mil óbitos, segundo dados obtidos pela Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas.

Assim, a Covid-19 atinge as escolas, agravando dificuldades e trazendo novos obstáculos à aprendizagem das crianças e jovens, além de dor e sofrimento pela perda de entes próximos (e, não raramente, os provedores da família). Devido a uma doença “com comportamento errático e de rápida disseminação pelo mundo, a pandemia da Covid-19 tornou-se uma emergência de saúde pública [...]” (RAFAEL *et al.* 2020, p.2), emergindo a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, repensando as metodologias e estratégias didático-pedagógicas. Afinal, a prevenção mais eficaz na contenção do vírus acabou sendo o distanciamento social e o conseqüente fechamento das escolas e todos os outros espaços públicos, de forma a evitar aglomerações e preservar a vida, como recomendou a Organização Mundial da Saúde (OMS).

A paralisação compulsória trouxe ao ponto principal do debate, o uso das tecnologias educacionais para que fossem realizadas as atividades escolares não presenciais. No caso do Estado do Amazonas, a SEDUC/AM utilizou as aulas remotas do projeto Aula em Casa, dessa maneira o regime especial das aulas não presenciais foi estabelecido no Amazonas em 18 de março de 2020 com a aprovação da resolução nº. 30/2020 pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), que definiu as ações pedagógicas e administrativas, as quais seriam planejadas em colaboração com o corpo docente (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 2020).

A partir da publicação da Portaria GS nº. 311/2020, a Secretaria de Educação (SEDUC-AM) iniciou, dois dias após a decisão do CEE/AM, o regime das aulas não presenciais. Para operar esse regime especial de aulas não presenciais e também para dar início ao ano escolar de 2020, a SEDUC/AM, estabeleceu uma parceria com o Centro de Mídias de Educação do Amazonas e a TV Encontro das Águas com três canais abertos para a transmissão dos conteúdos educacionais voltados para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (SEDUC/AM, 2020a).

É importante salientar que, após meses de isolamento, com o primeiro caso de Covid-19 no Amazonas, no dia 13 de março de 2020, Manaus foi a primeira cidade a colapsar em seu sistema de saúde no país, em razão do grande número de casos de infecção pelo novo coronavírus. Um dos recursos idealizados para suprir a necessidade das aulas presenciais foi o projeto multimídia Aula em Casa, com conteúdos didático-pedagógicos disponibilizados e produzidos pelo Centro de Mídias de Educação, departamento da Secretaria de Estado de

Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) em parceria com a Prefeitura de Manaus. Com a transmissão de aulas pela TV aberta, em horários diferenciados por níveis de ensino, e a criação de canais no Youtube intitulados *Aula em casa Amazonas*, a educação básica passou a ter acesso a estratégias pedagógicas diversificadas como: videoaulas com atividades e aulas expositivas para cada segmento; videoaulas ao vivo; atividades interativas, cartelas de apoio às videoaulas; testes on-line; cadernos digitais, roteiros de estudo e tutoriais. A foto da figura 5 mostra o Centro de Mídias da SEDUC/AM.

Figura 5 – Centro de Mídias da SEDUC/AM



Fonte: SEDUC/AM (2019).

Entre as estratégias, cada ano e etapa constou com a sua *playlist* e seu canal específico de videoaulas contemplando educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos canais também houve a disponibilização de materiais de apoio aos professores da rede.

Contudo, com a pandemia, os dados preocupantes ficaram ainda mais evidentes ao destacar a exclusão dos alunos por falta de acesso à educação, que passa a ser integralmente realizada no formato remoto. Chegou-se ao final do ano letivo de 2020 com o dado de que “5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p. 44). Os estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram os maiores índices. O

Amazonas está entre os estados da Região Norte que apresentou “os maiores percentuais de exclusão escolar em relação ao total da população entre 6 e 17 anos” (UNICEF, 2021, p. 48). Dentre estes destacam-se educandos(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas.

A exclusão dos educandos durante a pandemia se agravou por conta da dificuldade de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). As TDIC's foram os principais recursos utilizados pelos professores para que a educação continuasse a chegar até os educandos. Um número expressivo de educandos não teve acesso a essas aulas disponibilizadas. Não possuem internet ou uma qualidade de internet de dados que seja suficiente para o acesso e participação:

Soma-se às diferentes facetas do atual quadro, as precárias condições de moradia nas favelas e periferias do país que é motivo de intensa preocupação. Ademais, a grande quantidade de famílias que dependem do trabalho informal nesses territórios e que estão com sua renda comprometida só revela que o Coronavírus é mais que uma pandemia, é também uma crise social e econômica, e mais ainda uma questão geopolítica, de luta de classes e o aprofundamento do capitalismo em sua versão mais perversa (SILVA; MUNIZ, 2020, p.3).

Assim, o letramento digital se torna uma habilidade necessária aos educandos e professores que ainda estava sendo construída e desenvolvida nas práticas de sala de aula, porque:

[...] para compreendermos essa construção do conhecimento em espaços digitais virtuais, precisamos viver e conviver com os estudantes, ou seja, configurar em espaços digitais virtuais uma convivência com o outro, e somente dessa maneira é que podemos tomar consciência sobre como se aprende nesse contexto e promover novas oportunidades para a construção do conhecimento (BACKES, 2015, p. 12).

Com base na pesquisa sobre acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019 realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), houve aumento no uso de internet móvel em comparação ao ano de 2018, com o celular como principal meio de acesso. Assim, “o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 83,8% para 86,7%, em área urbana, e aumentou de 49,2% para 55,6%, em área rural” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2021, p. 5). Já em relação à existência de televisores, a pesquisa apontou um aumento deste aparelho na proporção em domicílios particulares. Entre as regiões, destaca que a “maior redução na proporção de domicílios com televisão ocorreu na Região Norte, passando de 92,3% em 2018 para 91,6% em 2019” (IBGE, 2021, p.2). Entretanto, a existência de televisores não indica acesso ao sinal

aberto de TV. O estudo ressaltou que houve uma crescente no recebimento do sinal, estando a região Norte entre aquelas com menor aumento. Dessa forma, percebe-se que, apesar de todo o esforço da administração pública em oferecer ensino remoto pela TV aberta, inclusive com investimento na formação docente para este fim, nem todas as crianças e jovens puderam usufruir deste benefício, pela absoluta falta de acesso devido às dificuldades econômicas.

Como podemos perceber, são grandes os reflexos da pandemia sobre as escolas, docentes e secretarias estaduais, que precisam estar constantemente modificando as estratégias de atingir os educandos. Por mais preparada tecnologicamente que a população esteja, ainda há muita defasagem entre o real acesso às TDIC's e a construção de conhecimentos com uma aprendizagem significativa por parte dos educandos que não conseguem acompanhar as aulas disponibilizadas nos canais digitais e, em muitos casos, nem na TV aberta.

4.2 A aprendizagem significativa no contexto da pandemia da Covid-19

A sociedade brasileira aspira por políticas públicas que envolvam a educação e as instituições de ensino como instrumento para garantia de direitos a todos. Cury (2008) defende que a garantia desses direitos tenha uma intervenção mais direta na diminuição das desigualdades sociais.

A desigualdade social é caracterizada a partir de algumas situações e de diferentes fatores, tais como a forma de viver, de morar, de vestir, de lidar com a vida. Esse é um quadro social e econômico vivenciado por muitos moradores dos complexos periféricos das grandes cidades brasileiras, como é o caso de Manaus/AM. Se uma parcela importante da população brasileira é excluída de direitos básicos, de viver com dignidade, a educação torna-se um consenso em estratégia para o desenvolvimento do país.

Dessa maneira, pode-se inferir que a presença da escola em alguns lugares periféricos marcados pela ausência das mesmas, de acordo com Algebaile (2009, p. 328), “é uma estratégia para a promoção de políticas públicas mais eficazes, pois estas são um dos poucos serviços públicos que chegam às periferias das grandes cidades”, pressionando o poder público para outras formas de organização institucional, como saúde por exemplo.

A luta pela escola pública de qualidade vem sendo postulada durante muito tempo na história do país. A educação pública, durante muito tempo ficou às margens das políticas públicas. De acordo com Nunes (2010, p. 17), no início do século XX,

o governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor a adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas [...]. Alunos eram vistos escrevendo no chão, faziam exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou em volta de cadeiras, inclusive sendo presenciados por Anísio Teixeira quando assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino.

Um marco na história da educação nacional e a melhora da qualidade das escolas e da educação nacional foi a LDB (BRASIL, 1996), que reiterou o direito à escola pública gratuita para todos já prevista na Constituição Federal de 1988. A partir da LDB, outros dispositivos entraram em vigor, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o qual ganhou status permanente no ano de 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020⁵.

No contexto amazonense, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM) tem empreendido grandes esforços no sentido de atender e ampliar toda a rede, especialmente no que se refere às escolas ribeirinhas.

No contexto dos resultados da educação estadual no Amazonas, no que se refere ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os resultados estavam indo bem, como se pode perceber com os resultados de 2015. A Figura 6 mostra os resultados de 2015 e a projeção de metas até 2021. Segundo o relatório da SEDUC/AM, a rede estadual do Amazonas já atingiu as metas para 2017 em todos os níveis de ensino. Nos anos iniciais já atingiu a meta de 2021 e, nos anos finais, já atingiu a meta de 2019.

Figura 6 – Resultados IDEB de 2015 e a projeção de metas até 2021

| REDE ESTADUAL | | | | | |
|----------------------|------------|-------|------|------|------|
| Nível de Ensino | IDEB 2015 | Metas | | | |
| | | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Anos Iniciais | 5,5 | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Anos Finais | 4,4 | 3,9 | 4,1 | 4,4 | 4,7 |
| Ensino Médio | 3,5 | 3,1 | 3,5 | 3,8 | 4,0 |

Fonte: SEDUC/AM (2016).

⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. [...] O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020". (GOV.BR. 2021)

A pandemia da Covid-19 atingiu o estado do Amazonas de maneira muito forte logo no início, em janeiro de 2020. Até agosto de 2021 foram quase meio milhão de casos e mais de 13,5 mil mortes⁶. Dessa forma, o ano de 2020 já iniciou em forma de educação remota. Contudo, essa não foi exatamente a realidade de todas as crianças da rede pública do estado do Amazonas, uma vez que quase metade das crianças não tinham acesso aos recursos digitais, como já tratamos nesta pesquisa. As escolas ribeirinhas, as do meio rural e as escolas indígenas acabaram sendo as mais atingidas. As Figuras 7, 8 e 9 mostram, respectivamente, cada uma dessas escolas, antes da pandemia do Covid-19

Figura 7 – Escola ribeirinha



Fonte: SEDUC/AM (2019a).

⁶ Fonte: <https://ourworldindata.org/>. Acesso em: ago. 2021.

Figura 8 – Escola indígena



Fonte: SEDUC/AM (2019b).

Figura 9 – Escola do meio rural em Patintins/AM



Fonte: SEDUC/AM (2020).

No início de junho de 2021 cerca de 228 mil estudantes retornam para a sala de aula, em 150 escolas da rede estadual em Manaus⁷. Aí, mais uma vez, o desafio da docência foi

⁷ Segundo o jornal digital G1, “Para evitar aglomeração em sala de aula as turmas foram divididas pela metade: uma parte assiste às aulas em um dia, enquanto o resto da classe acompanha pela internet. No outro dia, as turmas se invertem. Os estudantes têm acesso presencial aos professores em pelo menos dois dias por semana. Fonte:

grande, pois havia, em uma mesma sala de aula, estudantes que não perderam sequer um dia de ensino remoto e puderam, de uma forma ou outra, ter contato com os conhecimentos escolares. Por sua vez, havia crianças que ficaram um ano fora da sala de aula, sem nenhum contato com os saberes escolares e, muito menos, com a dinâmica da sala de aula. Assim como explicam Neves, Jung e Altmann (2020, p. 5), foi necessária muita compreensão e atenção por parte dos professores para com estes estudantes:

[...] é de extrema necessidade que saibamos reconhecer as limitações de nossos alunos, que muitas vezes estão desejosos de aprender, mas se não conseguem alcançar o ritmo das aulas, por diversos motivos, poderão ficar cada vez mais confusos com relação aos conteúdos trabalhados, causando assim o desinteresse e a desmotivação.

Na visão de Carcanholo (2015, p. 28), quando nos referimos às dinâmicas de sala de aula e às estratégias para uma aprendizagem significativa,

A relação entre o que é ideal e o que é possível de ser realizado é análogo à dicotomia existente entre teoria e prática. Por mais que os professores estejam esclarecidos sobre qual metodologia é mais adequada para a aprendizagem de seus alunos, outras questões impedem que a realizem. (CARCANHOLO, 2015, p. 28).

Assim, a SEDUC/AM preocupou-se com a elaboração de dispositivos legais para orientar a volta às aulas na rede estadual de ensino do Amazonas após pandemia. O próximo tópico dedica-se a iniciar o exame desses documentos norteadores, como segue, tendo como perspectiva de análise a aprendizagem significativa das crianças e jovens do estado em questão.

4.3 Dispositivos legais orientadores para a volta às aulas na rede estadual de ensino do Amazonas após a pandemia: contextualização e cenário

Antes dar início à discussão propriamente dita sobre os dois dispositivos legais em tela, acreditamos que é importante contextualizá-los em termos de legislação nacional, uma vez que, enquanto um dos estados da Federação, o Amazonas segue as determinações legais da União. Dessa forma, o quadro 3, que segue, apresenta oito dispositivos legais brasileiros que consideramos relevantes para a compreensão da origem dos documentos analisados na presente pesquisa.

Quadro 3 – Dispositivos educacionais legais em nível nacional para o enfrentamento à pandemia em 2020-2021⁸

| Dispositivo legal | Assunto |
|--|--|
| Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a) | Normatiza a reorganização do Calendário Escolar e insere a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 |
| Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020 (BRASIL, 2020b) | Regulamenta a guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19 |
| Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c) | Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 |
| Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020d) | Prorroga o prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19 |
| Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020e) | Apresenta orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. |
| Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020f) | Estabelece as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 |
| Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020g) | Reexamina o item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. |
| Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020h) | Reexamina o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

A educação escolar visa ajudar o aluno, através das matérias e programas, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, entendendo-se, como explica Libâneo (2004, p. 22) que “todos os seres humanos precisam internalizar conhecimentos para que possam desenvolver suas capacidades cognitivas como condição de sua existência social”. Contudo, para que uma

⁸ Aqui apresentamos oito dispositivos legais em nível nacional que foram considerados relevantes para a contextualização da presente pesquisa pela banca de qualificação do projeto. Não significa que poderiam ser incluídos outros neste quadro. Importante salientar também que não é escopo desta dissertação a análise dos referidos documentos, por isso somente realizamos a sua apresentação, sem uma análise mais detalhada do seu conteúdo.

aprendizagem seja significativa, Ausubel (2000) explica que ela precisa estar relacionada aos seus conhecimentos prévios, o que vai despertar o interesse e então faz sentido para que ocorra a compreensão.

Entretanto, em um contexto pandêmico, o que está em questão é como a escola pode proporcionar aos alunos, numa situação atípica, o suporte necessário para que possam desenvolver competências e habilidades cognitivas, e por quais meios os estudantes conseguiriam melhorar e potencializar sua aprendizagem. Trata-se, basicamente, de uma maneira de estimular as capacidades que os estudantes já possuem, ajudando-os a desenvolver, como preconiza Libâneo (2004, p. 6) “competências e habilidades mentais”. Isto é possível, segundo o autor, devido às interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e os diferentes agentes que atuam como mediadores da cultura, no caso, pais e docentes.

Como já apresentado nesta pesquisa, durante o período de isolamento social, ainda que no estado do Amazonas tenham ocorrido as aulas remotas por meio do Aula em Casa, muitos fatores acabaram dificultando esse processo. Foi preciso o comprometimento e participação de toda a comunidade escolar nesse processo, bem como de suporte técnico para a execução e planejamento.

O Estado do Amazonas, de acordo com a SEDUC/AM (2020), foi o primeiro estado a retomar as atividades pedagógicas, e para auxiliar nesse processo colocaram em prática o programa Merenda em Casa, com a distribuição da alimentação escolar em forma de kits, e dessa maneira estimular os alunos a acompanharem as aulas pela TV aberta, YouTube, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Saber+. Os alunos poderiam acompanhar as transmissões do projeto Aula em Casa, e também acessar as atividades complementares e exercícios.

Ainda assim, mesmo com todo esse aparato, muitos alunos não puderam acompanhar as aulas em sistema remoto. Dessa forma, ainda em 2020 foram lançados os dois principais dispositivos legais norteadores do retorno às aulas no estado. São eles: *Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual* (SEDUC/AM, 2020a) e o *Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19* (SEDUC/AM, 2020b).

As *Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual* (SEDUC/AM, 2020) possuem como finalidade:

- I. Disponibilizar orientações pedagógicas e curriculares para o atendimento aos estudantes no retorno às aulas presenciais;
- II. Garantir aos estudantes as aprendizagens

essenciais, a cada etapa de ensino e modalidade da Educação Básica, considerando os objetos de conhecimento e expectativas de aprendizagens essenciais no contexto da pandemia da Covid-19. (SEDUC/AM, 2020a, p. 3).

Como se pode perceber, a aprendizagem é uma das preocupações do documento. Além disso, o atendimento aos estudantes levando em conta a situação em que retornaram à escola também está prevista: “(i) Estudantes que deram continuidade às aprendizagens pelo Regime Especial de Aulas não presenciais, seja pelo Projeto Aula em Casa, seja pela adoção de outras estratégias do ensino remoto; e (ii) Estudantes sem continuidade às aprendizagens”. (SEDUC/AM, 2020a, p. 3).

Assim, as orientações previram cinco semanas de ambientação para todos os estudantes de todas as escolas, aconselhando que os professores procedessem como disposto no quadro 4, que segue.

Quadro 4 – Protocolo das cinco primeiras semanas de aulas presenciais

| Semana | Ação |
|----------------|---|
| 1 ^a | Semana de acolhimento aos estudantes, nas quais se deve priorizar o processo de escuta aos mesmos; |
| 2 ^a | Aplicação da Avaliação Diagnóstica (AVAM) e revisão dos conteúdos trabalhados no decurso do 1º Bimestre, conforme Diretrizes específicas; |
| 3 ^a | Verificação da Aprendizagem referente ao 1º Bimestre; |
| 4 ^a | Revisão dos objetos de conhecimento referentes ao 2º Bimestre; |
| 5 ^a | Verificação da Aprendizagem referente ao 2º Bimestre. |

Fonte: SEDUC/AM (2020a).

Além disso, esse mesmo documento prevê estratégias para o trabalho no sistema híbrido, além de orientações para o trabalho curricular por projetos de aprendizagem, incluindo um quadro comparativo entre a educação tradicional e a educação inovadora. Por fim, traz diretrizes para o atendimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na educação física, educação indígena, ensino presencial com mediação tecnológica e para a educação em tempo integral. Como podemos perceber, trata-se de um documento que prevê situações e modalidades de educação formal nunca imaginadas em tempos anteriores à pandemia do Covid-19.

O segundo documento analisado na presente pesquisa constitui o *Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19* (SEDUC/AM, 2020b). O documento em tela está dividido em cinco grandes áreas, como apresenta o quadro 5, na sequência.

Quadro 5 – Áreas do plano de retorno às atividades presenciais

| Dimensão | Ações |
|-----------------------------|--|
| Prestação de contas | Traz uma espécie de relatório sobre as atividades desenvolvidas durante o período de isolamento social, com ênfase especial para o “Aula em Casa” e “Merenda em Casa”. Segundo dados apresentados, mais de 3,5 mil toneladas de alimentos foram distribuídas durante o período de isolamento social; |
| Pesquisa de volta às aulas | Tanto pais e/ou responsáveis (82%), como pedagogos (97%), professores (97,14%) e gestores (97,69%), elegeram o sistema híbrido como a forma mais segura de retorno às atividades escolares; |
| Protocolos de saúde | Descreve a forma gradual de retorno, desde o escalonamento de horários, até os casos específicos de algumas escolas; |
| Gestão pedagógica | Inclui a busca ativa de estudantes fora da escola, a reorganização do calendário, a avaliação, a recuperação da aprendizagem, o plantão virtual e o material didático; |
| Atenção à saúde e à família | Esta dimensão aborda o projeto <i>A escola como espaço de aprendizagem socioemocional</i> , além de uma plataforma de formação psicossocial denominada <i>Vivescer</i> , contendo cursos totalmente EaD, destinados aos professores da rede estadual de ensino do Amazonas. |

Fonte: SEDUC/AM (2020b).

Este documento é composto de 65 páginas contendo todo o estudo pertinente a um retorno das aulas presenciais com todos os protocolos de segurança bem como adaptando as demandas e necessidades da comunidade escolar e de segurança nos protocolos de saúde, além de definir os processos de aprendizagem considerados essenciais para o estudante desenvolver ao final do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. De forma geral, pode-se perceber uma preocupação recorrente com relação à questão da aprendizagem nos dois documentos, inclusive prevendo o atendimento às crianças e jovens que estiveram sem nenhum contato com a escolarização formal, pese aos esforços já descritos. Na sequência, dá-se início à análise propriamente dita dos dois documentos, o que não significa que, em alguns momentos, possamos recorrer a outros documentos que os venham a complementar.

4.4 Primeiro documento - Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual

As metas são bastante relevantes no documento implementado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM), da Secretaria Executiva Ajunta Pedagógica (SEAP) e do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE). A ideia foi reunir profissionais capacitados para todas as áreas, professores especialistas em: Áreas de Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática e Ensino Religioso, além

de uma equipe de colaboradores técnico-pedagógicos, coordenação técnica e coordenação geral para que determinassem ações e redistribuição dos conteúdos e metodologias para suprir a suspensão das aulas da Educação Básica, devido à disseminação da Covid-19.

A volta às aulas presenciais no Amazonas ocorreu a partir da queda dos indicadores de contaminação e da ocupação de leitos clínicos para Covid-19 no Amazonas. De acordo com dados do Comitê de Enfrentamento à Covid-19 do Amazonas e da Fundação de Vigilância em Saúde (FVS), o Governo autorizou o retorno às aulas presenciais em 23 de agosto de 2021 em Manaus, e no dia 08 de setembro de 2021 no interior do Estado, 100% presencial. O programa de ensino remoto adotado continuou como reforço de conteúdo trabalhado em sala de aula. Além disso, a SEDUC-AM (2021) informou que a volta às aulas presenciais ocorreu por conta do esquema de vacinação, a partir do qual mais de 16 mil professores completaram o sistema de vacinação, bem como a vacinação de mais de 12 mil adolescentes e jovens (FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, FVS, 2021). Ainda de acordo com a SEDUC/AM (2021), toda a equipe escolar da Secretaria de Educação foi preparada e orientada para fazer e efetivar as medidas de combate à Covid-19, uso obrigatório de máscaras em todos os ambientes escolares, vacinação dos alunos e professores da rede estadual do Amazonas e higienização correta com álcool em gel e sabão (AMAZONAS, FVS, 2021).

A estrutura do dispositivo legal em análise neste tópico contempla, em um primeiro momento, a sua finalidade, passando pela descrição das diretrizes pedagógicas e curriculares e organizações curriculares, as recomendações estratégicas do formato de ensino híbrido, até a organização do currículo por projetos e o atendimento na rede estadual de ensino do Amazonas (contemplando a Educação Física no novo contexto, a Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, e a Educação em Tempo Integral). Para maior objetividade da discussão e análise, dividimos este tópico em subtópicos, como segue.

4.4.1 A Finalidade do Dispositivo Legal

O documento em tela mostra, desde a descrição da sua finalidade, uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes, uma vez que, que já anunciamos, além de disponibilizar as orientações pedagógicas e curriculares para o atendimento aos estudantes no retorno às aulas presenciais, preocupa-se com a garantia das “aprendizagens essenciais, a cada etapa de ensino

e modalidade da Educação Básica, considerando os objetos de conhecimento e expectativas de aprendizagens essenciais no contexto da pandemia da Covid-19” (SEDUC, 2020a).

4.4.2 As diretrizes pedagógicas e curriculares

Com relação às diretrizes pedagógicas e curriculares, o documento dispõe sobre os objetos de conhecimento essenciais, bem como as expectativas de aprendizagem dos estudantes para o período de retorno às aulas presenciais. Neste sentido, anuncia que

A definição dos objetos de conhecimento deu-se a partir dos critérios de essencialidade e predecessores, considerando-se os seguintes cenários contextuais: (i) Estudantes que deram continuidade às aprendizagens pelo Regime Especial de Aulas não presenciais, seja pelo Projeto Aula em Casa, seja pela adoção de outras estratégias do ensino remoto; e (ii) Estudantes sem continuidade às aprendizagens (SEDUC/AM, 2020a, p.3).

Pode-se perceber, neste contexto que, ao contemplar as expectativas de aprendizagem dos estudantes, existe uma preocupação com os seus saberes prévios. O conteúdo curricular sob uma abordagem ausubeliana, em termos de significados, implica em muitos pontos de interesse para garantir, em tempos de pandemia, a continuidade dos estudos e as aprendizagens essenciais (AUSUBEL, 1980).

Assim, para a aprendizagem significativa de conhecimentos que farão parte do currículo, podendo identificar a estrutura de significados aceita no contexto da matéria de ensino, bem como identificar os subsunçores, os objetos da aprendizagem são necessários para identificar os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aluno (SOARES; SANTANA; COMPER, 2020). Além de organizar sequencialmente o conteúdo e selecionar materiais curriculares, torna-se possível usar as ideias de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como princípios e ensinar usando organizadores prévios, pré-requisito para alcançar significado no que o aluno está aprendendo, ou seja, fazer uma ponte entre significados que ele já tem e os que ele precisaria ter para aprender significativamente a matéria de ensino. Dessa forma, alcançará o estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente e adequado para dar significados aos novos materiais de aprendizagem. Para David Ausubel (1968), o que importa no processo de ensino é que a aprendizagem esta seja significativa, que o material aprendido faça sentido para o aluno, e que este queira aprender.

4.4.3 Os organizadores curriculares

Organizador Curricular da Secretaria de Educação do Amazonas contempla campos com a descrição do que é essencial por ano e série e por componente trabalhado. Neste ponto do documento, é trazida uma descrição da realidade vivida e, a partir dela, um alinhamento epistemológico com a educação almejada:

Estamos retornando às aulas, após alguns meses de total isolamento que nos colocou frente a momentos inimagináveis por todos nós, em todo o planeta. Momentos que nos mostraram que reinventar-se é só o começo da exigência deste século XXI. Nosso caminhar, junto à educação, tem se evidenciado pelos quatro pilares da educação baseados no relatório para a UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. E isto nos tem desafiado todos os dias, a darmos continuidade, principalmente, nos estudos (SEDUC/AM, 2020a, p. 4).

Ainda que não que não haja um tópico contemplando a aprendizagem significativa, a partir do alinhamento com os pilares da educação trazidos por Delors (1996)⁹ no relatório disponibilizado à Unesco, percebemos que o professor pode trabalhar com os conhecimentos prévios do aluno, e assim conferir à aprendizagem o sentido necessário ao que está aprendendo, como os conhecimentos essenciais e predecessores, estabelecendo as expectativas de aprendizagem (AUSUBEL, 1968).

Com relação à descrição do que é necessário para o retorno às aulas presenciais, o Organizador Curricular para o Retorno às aulas presenciais na rede pública do Amazonas apresenta um quadro descrevendo desde os eixos de aprendizagem, habilidades, objetivos, sugestões metodológicas, expectativas de aprendizagem, até o número de aulas, conforme apresenta o quadro 6, na sequência.

Quadro 6 – Organizador Curricular para o Retorno às aulas Presenciais

| Aspecto pontuado | Descrição |
|--|---|
| Eixos de aprendizagem e Unidades Temáticas | Conforme as propostas curriculares vigentes |
| Conteúdos e Objetos do conhecimento | Conteúdos essenciais e predecessores, tópicos e/ou subtópicos |
| Habilidades e Objetivos da aprendizagem | Conforme as propostas curriculares vigentes |
| Sugestões metodológicas | Procedimentos metodológicos, considerando o ensino híbrido, a necessidade de distanciamento e protocolos de higiene |
| Expectativas de aprendizagem | O que o aluno possa conhecer, compreender ou realizar ao final do período de aprendizagem |

⁹ O francês Jacques Delors presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que elaborou para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) um documento chamado: Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

| | |
|--|--|
| Habilidades priorizadas | Sinalizar que o objeto e a habilidade também fazem parte da matriz de referência do SADEAM |
| Número de aulas | Que faz parte do componente curricular, aulas presenciais e a distância, semanais, conforme as diretrizes da Resolução no. 57/2020 do CEE/AM |
| Período de aula | Refere-se ao quantitativo de semanas letivas até o final do ano de 2020, correspondente aos 3º e 4º bimestres, organizado em semanas e dois períodos com as cinco primeiras semanas para o acolhimento e revisão |
| Número de aulas para aprendizagens remotas | Sugestão do número de aulas para aprendizagem à distância /remota considerando o rodízio de alunos nas aulas presenciais |
| Unidades do Projeto Aula em Casa | Aulas transmitidas no Projeto Aula em Casa pelos meios de comunicação, TV Encontro das Águas e plataformas digitais disponibilizadas pelo CEMEAM. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020a).

A partir da Repriorização Curricular definida pela Secretaria de Educação do Amazonas, sob a ótica dos especialistas, cada professor deverá considerar a realidade contextual dos alunos, bem como o ritmo de aprendizagem deles. Aqui pode-se inferir que há uma preocupação com a aprendizagem significativa, mesmo que o documento não faça a articulação sobre essa teoria, mas deixa a cargo do professor a busca pelos saberes prévios dos estudantes, no sentido que eles possam articular metodologias para recuperar conteúdos necessários à aprendizagem. O professor pode ser o elo mobilizador do processo na forma de construir sentidos e significados que se aproximem das propostas para ensinar o conteúdo a partir do que o aprendiz conhece, cognições já adquiridas e construídas pelo aprendiz. A aprendizagem significativa de Ausubel (1968) é uma aprendizagem por compreensão e o interagir entre professor e aluno com autonomia no processo de aprendizagem. Como explica La Taille et al. (1992) só o livre intercâmbio de pontos de vista permite a autonomia e a possibilidade de crianças e adultos se emanciparem nos aspectos intelectual, moral e afetivo.

Vale ressaltar que em uma abordagem a luz dessas ideias, percebe-se o quanto é importante a interação e o questionamento no desenvolvimento da aprendizagem. E fazer colocações sobre a interação entre professor e aluno, torna-se de grande relevância, ao mostrar conceitos e reflexões sobre a importância dessa interação para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, Paulo Freire (1996) concebe que tanto o educador quanto o aluno ensinam juntos, ambos em sua interação se educam, ocorrendo o diálogo, tão importante para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

Percebemos, pela forma como está organizado o retorno às aulas neste documento, que existe uma preocupação com um retorno gradual, uma vez que, como já aludimos, trata-se de receber, muitas vezes em um mesmo ambiente, estudantes que puderam participar das aulas

remotas e outros que estiveram afastados da escola por mais de um ano. Dessa forma, as cinco primeiras semanas foram assim organizadas, como mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Descrição das cinco primeiras semanas letivas

| Semana | Descrição |
|-----------------|--|
| Primeira semana | Acolhimento dos estudantes |
| Segunda semana | Aplicação da Avaliação Diagnóstica (AVAM) e revisão dos conteúdos trabalhados no decurso do 1º. Bimestre |
| Terceira semana | Verificação da Aprendizagem referente ao 1º Bimestre |
| Quarta semana | Revisão dos objetos de conhecimento referentes ao 2º. Bimestre |
| Quinta semana | Verificação de aprendizagem ao 2º. Bimestre |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SEDUC/AM (2020a).

Segundo a orientação, “No processo de revisão, o professor poderá inserir objetos de conhecimento com menor desempenho pela Avaliação Diagnóstica” (SEDUC/AM, 2020a, p. 7). Percebemos que a avaliação diagnóstica, neste cenário, se coloca a serviço da aprendizagem significativa, de forma que auxilia os professores a compreender o contexto de cada estudante, seus saberes prévios. Dessa forma, “[...] as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações (AUSUBEM, 2003, p. 19).

4.4.4 As recomendações estratégicas do formato de ensino híbrido

Com relação ao Ensino Híbrido, Sales e Pinheiro (2018, p. 173) defendem o que chamam “de convergência entre as modalidades presencial e à distância”. O hibridismo já possui um suporte legal, que se origina a partir da autorização para a oferta semipresencial em cursos de graduação desde 2004 com a Portaria nº. 4059/2004. Este formato é regulado pela Portaria nº. 1428/2018 e pode oferecer entre 20% e 40% de carga horária dos cursos na modalidade à distância, bem como “[...] incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação (TIC), para a realização de objetivos pedagógicos (BRASIL, 2017, p. 02).

O Ensino Remoto ganhou visibilidade nacional a partir da pandemia da Covid-19, tanto que a legislação vigente não contempla esse tipo de ensino como modalidade educacional, mas se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos, que tentavam nomear ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que tange à educação (SANTANA; SALES, 2020, p. 81).

Foram criadas portarias pelo Ministério da Educação para contemplar a educação superior e a educação profissional com as Portarias de nº. 376, de 3 de abril de 2020, e a de nº. 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto permanecer a pandemia da Covid-19, em nível nacional (BRASIL, 2020 b, p. 1).

No caso de estados e municípios, as ações voltadas para a Educação Básica, estes optaram por dispositivos legais diversos. O Estado do Amazonas, por exemplo, adotou uma conduta diferenciada como nome de Regime Especial de Aulas Não Presenciais contempladas por uma Resolução, a nº. 039/2020 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM). A construção deste planejamento apoiou-se nos dispositivos legais que disciplinam e normatizam a Educação Escolar do País, como a Lei nº. 9394/96, que dispõe em seu Artigo 32 parágrafo 4º que o ensino à distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no Ensino Fundamental. Também a Resolução nº. 30/2020 (CEE/AM), que dispõe sobre o Regime Especial de Aulas Não Presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas como medida preventiva de saúde à pandemia da Covid-19, e a Portaria nº. 311, de 20 de março de 2020 da SEDUC/AM, que institui no âmbito da Rede Pública Estadual do Amazonas, o Regime Especial de Aulas Não Presenciais para a Educação Básica. Além disso, Instrução Normativa nº. 001/2020 estabelece as normas para o registro de Diário de Classe e SIGEAM, relativos a esse período excepcional de aulas não presenciais, a Resolução nº. 039, de 30 de abril de 2020 do CEE/AM, estabelece e orienta a reorganização das atividades e dos calendários escolares de 2020, com o Parecer CNE/CP nº. 5/2020 para as orientações com vistas à Reorganização do Calendário Escolar (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 2020, p. 8).

O Estado do Amazonas e a Secretaria de educação optaram por oferecer, no momento de retorno às aulas, o ensino híbrido, por ser uma metodologia que busca alinhamento entre as aprendizagens a distância (*online*) e presencial. Nesse contexto, o aluno é desafiado a construir seu conhecimento de forma autônoma. Com relação à parte presencial, “o aluno deverá interligar e compartilhar os conhecimentos adquiridos no ensino online com seus professores e colegas de sala de aula. São os dois momentos conectados a um objetivo principal, a aprendizagem” (SEDUC, 2020a, p. 7-8).

Neste sentido, Moran (2018, p.8) assevera que:

[...] os processos de ensino e aprendizagem em contextos híbridos, que integram as tecnologias e mídias digitais, realidade virtual e aumentada, plataformas adaptativas,

trazem mais mobilidade, possibilidade de personalização, de compartilhamento, de design de experiências diferentes de aprendizagem. Dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola.

Segundo Alves (2020, p. 358) as práticas de educação remota caracterizam-se pela construção de inúmeras atividades que podem ser feitas mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, “com encontro frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia”. Considerando o processo de ensino e aprendizagem na modalidade híbrida, Darcy Furquim (2009, p. 87) coloca que este “não se resume a apenas colocar computadores e novas tecnologias na frente das crianças. É preciso aplicar algumas técnicas e manter os alunos sempre sob a supervisão de um profissional”.

Os professores, ao adotarem o ensino híbrido, poderão trabalhar com diversas metodologias, entre elas, a sala de aula invertida, que é um facilitador da aprendizagem e autonomia do aluno e seu uso contribui de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem. A aula invertida é uma abordagem híbrida de ensino proposta pelo educador americano Salman Khan e desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aron Sams, em 2007 para resolver o problema de estudantes do ensino médio que se encontravam ausentes nas aulas presenciais. No modelo de aula invertida, as instruções dos conteúdos se realizam fora da sala de aula através de leituras, videoaulas e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula liberado para a realização de atividades ativas nas quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam com o auxílio e supervisão do professor (DATIG; RUSWICK, 2013).

A partir desse contexto, o documento em análise salienta que:

Para a utilização do Ensino Híbrido há a necessidade de um planejamento cuidadoso do professor, considerando a gestão de sala de aula, em conformidade com o seu plano pedagógico, observando as individualidades dos estudantes, que passarão a serem protagonistas de suas aprendizagens, no momento em que estiverem em espaços escolares formais e não formais (SEDUC/AM, 2020a, p. 8).

A partir do exposto, inferimos que a aprendizagem significativa se encontra contemplada também nesta modalidade, uma vez que os contextos, as individualidades e o protagonismo de cada estudante estão na pauta das recomendações, como orientam Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 351): “Si el aprendizaje ha de ser activo, la responsabilidad principal deberá recaer en los alumnos”.

4.4.5 A organização do currículo por projetos

A reorganização do currículo por projetos é uma proposta defendida pelo educador espanhol Fernando Hernandez com base nas ideias de John Dewey (1859-1952) que defendia “a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática”. Dessa maneira, esse modelo propõe que o docente abandone o papel de transmissor de conteúdos, assumindo o papel de pesquisador, e o estudante, de receptor passivo para sujeito do processo. É uma estratégia educacional inovadora, centrada no aluno. Não é só aprender a aprender, mas aprender fazendo, bem distante da metodologia tradicional centrada no aluno.

Trata-se da resignificação do espaço escolar, transformando-o em um local vivo de interações, aberto ao real e suas múltiplas dimensões. Conforme D’Agord (2000, p. 2), “passamos de uma aprendizagem centrada no aprendente – aluno para uma aprendizagem descentralizada, na medida em que o centro não é mais o aluno, mas os participantes de um projeto: cidadãos, professores, alunos”. É traçar e construir as aprendizagens.

Com relação às orientações para a retomada das aulas e a organização do currículo por projetos, o documento em análise apresenta um quadro comparativo entre as estratégias educacionais inovadoras e as estratégias educacionais tradicionais, como reproduzimos, no quadro 8, que segue.

Quadro 8 – Comparativo entre a educação tradicional e a educação inovadora

| Estratégia Educacional inovadora | Estratégia Educacional Tradicional |
|---|--|
| Avaliação formativa contínua | Avaliação somativa fora de contexto |
| Centrada em estudantes ativos e com objetivos | Centrada nos docentes e estudantes passivos |
| Uso de recursos tradicionais múltiplos e relevantes | Uso de exposições repetitivas |
| Considera qualidades pessoais e estilos. Promove destreza educacional | Não há espaço para o indivíduo. Entrega passiva de informação |
| Autoaprendizagem. Autoanalítica, criativa. Uso de alternativas | Programas estabelecidos. Usa oportunidades existentes. Não aceita programas alternativos |
| Crítica, baseada em problemas relevantes, promove raciocínio | Não crítica, baseada no uso da memória |
| Integra conceitos transferíveis, destrezas, qualidades | Sequencial, desintegrada e impositiva |
| Organizada em grupos, favorece os trabalhos de equipes | Impessoal e individualista |

Fonte: SEDUC/AM (2020a, p. 9).

Como percebemos, no método tradicional a organização da informação escolar fica centrada no professor, mas quando o currículo é organizado por projetos, o professor conta com a colaboração dos estudantes. Hernandez (1998) destaca que o fio condutor do projeto deve estar relacionado ao Projeto Curricular Institucional. Assim, a escola, ao reorganizar o currículo por projetos, em lugar dos tradicionais componentes curriculares, “tem maior possibilidade de trabalhar de maneira interdisciplinar e este passa a ser compreendido como um todo integrado e abrangente, e não apenas como uma lista de conteúdos a serem cumpridos” (SEDUC, 2020a, p.10). Com relação à metodologia, o documento estabelece que:

A partir dessa seleção, é necessário definir a metodologia do trabalho. Será preciso estabelecer os objetivos a serem alcançados, formar os grupos de pesquisa, definir os assuntos a serem pesquisados, os procedimentos, os recursos, a duração, as metas e a avaliação do projeto. Além disso, o projeto pode envolver diversos caminhos para resolver a questão norteadora, por exemplo, debates, projeção de filmes, estudo de artigos, coleta de material bibliográfico, palestras de especialistas, entrevistas, experimentos em laboratórios ou em sala de aula, coleta de dados, produção de maquetes, cartazes, glossários, dramatização, escrita de relatórios, excursões etc. Faz-se necessário que o(s) professor(es) gerencie(m) e acompanhe(m) todo o processo (SEDUC, 2020a, p. 10).

Como vimos, a problematização e as atividades diversificadas recomendadas por Ausubel (1980, 2003) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980) também estão contempladas no dispositivo legal, o que acaba por facilitar a aprendizagem significativa dos estudantes. Como frisam os autores, é necessário oferecer experiências que permitam “sentir, ver, conocer, pensar, desejar, respirar, etc” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN (1980, p. 496).

A organização curricular por projeto envolve, como vimos, a definição e persecução de uma questão norteadora. De forma bem específica sobre a resolução de problemas, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) explicam que, ao planejar levando em conta a resolução de problemas podemos considerar dez pontos principais:

1. Formular y delimitar el problema antes de tratar de resolverlo; 2. Evitar la concentración de la atención en un solo aspecto del problema; 3. Ir más allá de lo obvio; 4. Percatarse de la posibilidad de que ocurran fijación funcional y transferencia negativa y tratar entonces de evitarlas; 5. Abandonar las guías infructuosas y explorar otras posibilidades; 6. Poner en duda la confiabilidad y representatividad de los datos; 7. Hacer explícitas las suposiciones de cualquier conjunto de premisas; 8. Distinguir con claridad entre datos e inferencias; 9. Emplear la información proveniente de las hipótesis descartadas; 10. Aceptar con prudencia las conclusiones que concuerden mejor con las propias opiniones (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 499).

Percebemos, portanto, que a (re)organização do currículo por projetos consiste em uma relevante oportunidade de oferecer aos estudantes uma aprendizagem significativa.

4.4.6 O atendimento da rede estadual de ensino

Neste tópico, o documento esclarece que a rede Estadual de Ensino do Amazonas atende a estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, com a responsabilidade de garantir educação e direitos de aprendizagem em todas as etapas e modalidades de ensino, considerando todas as diversidades no contexto do amazônico. Devido à pandemia, “definiu-se os objetos de conhecimento prioritários do Núcleo Comum, ficando a parte diversificada a ser orientada conforme as especificidades do atendimento na rede estadual” (SEDUC/AM, 2020a, p. 11).

Apesar de considerar importante a interação social durante as aulas presenciais, o dispositivo legal em análise mostra uma preocupação pontual com relação aos protocolos sanitários, que maneira que destinou tópicos específicos para a Educação Física, a Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica e a Educação em Tempo Integral.

4.4.6.1 A Educação Física no novo contexto

Com relação às aulas de Educação Física, cuja rotina é marcada pela prática coletiva e interativa, o documento norteador sinaliza que antes de iniciar as atividades práticas, o professor deve fazer uma anamnese com os alunos, a fim de identificar informações como histórico de viagens, contato com alguém exposto ao vírus, apresentação de sintomas, entre outros. As aulas de educação física não devem ter intensidades elevadas, respeitando o princípio da adaptabilidade, evitando atividades que exijam aglomerações e contato físico. Além disso, sugere a adaptação das aulas de acordo com as possibilidades de cada escola no que se refere a materiais, espaços e orientações da secretaria de educação e órgãos de saúde (SEDUC/AM, 2020a).

Com relação às recomendações pedagógicas, estabelece:

- i) Adaptar as aulas de acordo com as possibilidades de cada escola, no que se refere a materiais, espaços, e orientações da Secretaria e órgãos de saúde; ii) Priorizar aquelas atividades que podem ser realizadas com o devido distanciamento social; (iii) Privilegiar as experiências motoras que utilizem o próprio corpo sem a necessidade de utilização e manuseio de materiais de uso comum; (iv) Recriar formas adaptadas para a realização das atividades dentro e fora do ambiente escolar de forma segura; (v) Utilizar aulas dirigidas, nas quais o professor descreva ou demonstre a atividade e o aluno execute de forma segura, mantendo o distanciamento social adequado; (vi) Recomendar atividades que podem ser realizadas em casa individualmente, ou com o auxílio do responsável (SEDUC/AM, 2020a, p. 13-14).

Podemos perceber que, no caso da Educação Física, a aprendizagem significa ocorre dentro dos limites dos protocolos de saúde, tendo como prioridade, neste momento, a preservação à vida. Ainda assim, inferimos que o protagonismo do estudante e a criatividade de ambos – professor e aluno – podem auxiliar neste momento, indo ao encontro do que referimos no tópico anterior, ao discutir sobre a resolução de problemas, com Ausubel, Novak e Hanesian (1980).

4.4.6.2 A Educação Escolar Indígena

As diretrizes para a educação escolar indígena seguem o parecer CNE/CP 5/2020, artigo 23 e a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que as unidades escolares seguirão as recomendações de que as atividades serão realizadas de maneira presencial e não presencial, a partir de estudos dirigidos e outras atividades nas comunidades. O período de aulas será ampliado para que sejam atendidas as horas mínimas de dias letivos estabelecidos, observando os protocolos de prevenção da Covid-19.

Com relação às metodologias,

[...] as metodologias sugeridas atendem, de forma interdisciplinar, à Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio para as escolas indígenas do estado do Amazonas, partindo do local para o universal, tecendo uma teia entre os saberes tradicionais dos povos e das áreas de conhecimento nos campos das ciências.

Ainda que a educação Indígena não seja o foco da presente pesquisa, podemos perceber que existe grande preocupação com os saberes primevos destes povos originários, o que se alinha forma muito estreita à teoria de Ausubel (1968; 1980; 2003) especialmente no que tange à valorização dos saberes prévios dos estudantes, o que o autor chama de ancoragem: “De forma a indicar que a aprendizagem significativa envolve uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo” (AUSUBEL, 2003, p. 19).

Seguindo com a análise, o documento indica que:

a) Do 1º ao 9º ano, as áreas de conhecimento e seus componentes seguirão a língua indígena; arte, cultura e mitologia; práticas corporais e esportivas; formas próprias de educar: oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais; matemática; ciências da natureza e ciências humanas;

b) Para o Ensino Médio: matemática; ciências da natureza; ciências humanas; língua indígena; arte; cultura e mitologia; práticas corporais e esportiva; formas próprias de educar: oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais.

A escola é o espaço de reafirmação de identidades e da construção permanente da autonomia. Dessa forma, a educação indígena tem um enorme desafio para que esse estudante possa orgulhar-se de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, que possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, e de sentir-se indígena (BERNARDI; CALDEIRA, 2011).

4.4.6.3 A Educação de Jovens e Adultos

As atividades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando da suspensão das aulas presenciais, continuaram por meio de recursos e ferramentas digitais através do ensino remoto, com aulas elaboradas pelos professores e enviadas aos alunos semanalmente. Com relação ao retorno às atividades presenciais, o documento em análise indica: “O retorno das aulas, no contexto da pandemia, realizar-se-á mediante aulas presenciais e ensino remoto por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) com o projeto Aula em Casa e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)” (SEDUC/AM, 2020a, p. 17). Trata-se, portanto, de um retorno na modalidade híbrida.

Ainda de acordo com este dispositivo legal,

A proposta curricular vigente da EJA fundamenta-se no princípio filosófico da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que tem como pressuposto básico a concepção de homem como ser que está sempre se construindo. A metodologia a ser desenvolvida nessa modalidade baseia-se no processo interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, no qual as áreas de conhecimento integram-se para que o conhecimento do estudante seja global, holístico (SEDUC, 2020a, p. 17).

Neste sentido, Paulo Freire (1967, p. 90) afirma que “É fundamental de que o homem ser relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. Os objetos de conhecimento devem contribuir para que os alunos estabeleçam relações com o aprendizado escolar e sua vivência do cotidiano social, e assim conseguir tecer uma teia de conhecimentos que faça sentido para sua compreensão de mundo. Na prática pedagógica desse segmento, o professor deve focar nos contextos didáticos que deem prioridade a saberes e práticas dos cidadãos e das comunidades locais sem prescindir do saber universal. Tanto que a Proposta Pedagógica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertada nas Escolas Estaduais do Amazonas considera o estudante como “um sujeito sócio-histórico-cultural com diferentes

experiências de vida, que não conseguiu consolidar sua educação devido a fatores de ordem social, econômica, políticos e/ou culturais, muitas vezes com ingresso prematuro no mundo do trabalho, repetência escolar e evasão” (SEDUC/AM, 2020, p. 18).

Neste sentido, Paulo Freire (1967) relata que a educação precisa identificar a realidade do educando, dos alfabetizandos. A prática pedagógica de Freire baseia-se na liberdade dos alfabetizados. Seu método partia sempre de uma palavra geradora, apresentada aos educandos, com relevância social e significados para eles, para depois iniciar os debates sobre os temas que a palavra geradora suscita.

A partir do contexto apresentado, mais uma vez percebemos grande aproximação entre as recomendações do documento e a teoria da aprendizagem significativa, ainda que não seja utilizada esta nomenclatura. Como antes relatado, “no processo de subsunção, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações” (AUSUBEL, 2003, p. 19).

De acordo com o documento, as estratégias e os procedimentos metodológicos têm seus processos baseados no diagnóstico das necessidades dos alunos, que poderão sofrer adaptações de acordo com a aprendizagem e do planejamento de cada escola. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos deverá adotar os mesmos objetos do conhecimento e conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amazonas. Todos os Componentes das Áreas do Conhecimento possuem caráter interdisciplinar e devem ser desenvolvidos a partir da adaptação metodológica dos conteúdos da Educação Básica, observando as especificidades de cada atendimento da EJA, tanto nas escolas regulares como nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, no artigo 37 traz preocupação em garantir a continuidade e o acesso aos estudos pelas pessoas que não tiveram oportunidade de, por algum motivo, não concluíram os estudos em idade própria. O Parecer CEB/2000, que regulamentou As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a CEB nº. 11/2000 foi aprovado em 10 de maio de 2000 e informa que a EJA não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, qualificadora e equalizadora por ser uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social. A figura 10 apresenta uma turma de EJA no retorno após o isolamento social.

Figura 10 – Turma de EJA no retorno às aulas presenciais



Fonte: SEDUC/AM (2021).

Ao utilizar as concepções filosóficas de Freire (1996) na Educação de Jovens e Adultos, o conhecimento através da educação é o instrumento do homem sobre o mundo e toda essa ação produz mudança, portanto, não é um ato neutro, mas o ato de educar é um ato político. A metodologia de Paulo Freire ressalta a importância de conhecer a realidade do aluno, conhecer seu cotidiano, pois são alunos que não conseguiram concluir seus estudos, mas que retornaram e a EJA pode proporcionar esse elo perdido, reorientar a sua educação. Nesse sentido, o vínculo afetivo e o reconhecimento do outro torna-se primordial em uma sala de aula de jovens e adultos.

A reflexão anterior encontra correspondência no que referem Ausubel, Novak e Hanesian (1980) quando os autores exploram os fatores motivacionais da aprendizagem. Segundo explicam,

La motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 347).

Como podemos inferir, os motivos da aprendizagem estão interligados de maneira bastante íntima aos fatores afetivos e, conseqüentemente, aos fatores emocionais.

4.4.6.3 O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica

No delineamento sobre essa modalidade de ensino, que atende alunos da zona rural e ribeirinhos, devido à extensão territorial com 62 municípios e cerca de 16 milhões de Km² (IBGE, 2010) o que representa 18,4% do território nacional, esta foi a modalidade de ensino para conseguir levar a educação aos lugares mais distantes do Amazonas. Além disso, sua rede hidrográfica é a maior e mais diversificada do mundo. Por isso, “um dos principais meios de locomoção da região é o transporte fluvial, que sofre alterações nos trajetos em épocas de vazante dos rios, o que faz com que grande parte deles mude o curso ou fique com os leitos praticamente vazios” (MAIA, 2010, p. 47).

O Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica foi implementado em 2007, uma experiência inovadora e pioneira no campo da educação. Utiliza-se de tecnologia de transmissão de dados via satélite e videoconferência multiponto (MCU – Unidade de Controle Multiponto, que conecta diversos pontos de videoconferência), como ferramenta metodológica e pedagógica para a oferta do Ensino Médio às comunidades rurais e ribeirinhas do Amazonas (AMAZONAS, SEDUC, 2014).

O projeto em questão, idealizado pela SEDUC-AM, foi inspirado no PROFORMAR (formação de professores, através de EAD, da Universidade Estadual do Amazonas), aprovado e autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas em abril de 2006, Resolução nº. 27/2006/CEE – AM. “O reconhecimento do Ensino Médio Presencial com Medicação Tecnológica ocorreu em 2010” (SEDUC/AM, 2020a). Esse projeto justifica-se pela dificuldade em ofertar o Ensino Médio Regular para as comunidades rurais e as ribeirinhas do Amazonas. As dificuldades são inúmeras e evidencia-se pelo estado possuir um dos maiores mananciais de água doce do mundo, este serve de malha fluvial para transporte de cargas e da população. As distâncias entre as comunidades são grandes, muitas vezes só possíveis de percorrer com o transporte fluvial o que impossibilita que os filhos dos moradores dessas áreas curse o Ensino Médio nas áreas urbanas.

Portanto, o projeto tem como objetivo reduzir o percentual de alunos que abandonam o Ensino Médio, e também de universalizar a última etapa da Educação Básica. As aulas dos estudantes atendidos pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas por meio do Ensino Presencial com Medicação Tecnológica ocorreram de forma simultânea para as etapas/modalidades do Ensino Fundamental Anos Finais, obedecendo ao calendário oficial com a reorganização dos dias letivos em cumprimento ao total de 800h/aulas e de acordo com as

Diretrizes que fazem parte desse documento norteador. A Figura 11 apresenta uma turma de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica antes da pandemia.

Figura 11 – Turma de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica



Fonte: SEDUC/AM (2012).

Como afirma Soares (2007, p. 40), “vivemos em comunidade e buscamos comunidades, e isso somente pode ser feito através da comunicação e o uso de todos os seus meios”. Por isso as novas tecnologias tornam-se muito importantes para a Educação. A oferta do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica ocorre em módulos, realizando atividades intercaladas síncronas e assíncronas, além de momentos de interação entre professores ministrantes e estudantes por meio do IPTV. Essa nova concepção de ensino reúne instrumentos da EAD com elementos do Ensino Presencial Convencional sustentado por um processo tecnológico de alta qualidade. A sala virtual na qual as transmissões são feitas e toda a interatividade acontecem é por meio da IPTV, com soluções de software para videoconferência, colaboração eletrônica, TV interativa por IP, que são transmitidas pelos estúdios do Centro de Mídias do Amazonas (CEMEAM), em Manaus, contando com uma estrutura televisiva com isolamento acústico apropriado, cenários com mobiliário e iluminação adequados para diferentes dinâmicas de aula. A figura 12 mostra um pouco da estrutura e rotina do CEMEAM.

Figura 12 – Estrutura do CEMEAM



Fonte: SEDUC/AM (2020c).

De acordo com a Seduc-AM (2020), a produção do CEMEAM tem oportunizado a formação para estudantes de outras regiões, não só do Amazonas, pois é fornecido material didático e objetos digitais para professores da rede regular de todo o país. Como podemos perceber, já havia uma estrutura que estava sendo utilizada para as aulas do projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, o qual pôde ser aproveitado e potencializado com a chegada da pandemia. O conteúdo utilizado para as aulas durante a pandemia da Covid-19 acabou sendo o pacote de aulas televisivas e o pacote didático-pedagógico produzidos para o ano letivo de 2019, alinhado com as diretrizes curriculares pedagógicas da SEDUC/AM, tendo em vista que aconteceu a repriorização curricular devido o contexto da pandemia do novo coronavírus (SEDUC, 2020a, p. 19).

De acordo com as estratégias metodológicas definidas e para cumprir a carga horária obrigatória, o desenvolvimento das ações deu-se com:

a) Aulas síncronas – transmissão televisiva em tempo real dividida em dois momentos, uma com Exposição do conteúdo, Dinâmica Local Interativa – DLI (realizada pelos estudantes

de maneira presencial em sala de aula e mediadas pelo professor presencial) e a Interatividade, esta realizada ao vivo pelos professores ministrantes);

b) Aulas assíncronas – com aula sem transmissão, planejada pelo professor ministrante e mediado pelo professor presencial;

c) Aulas diversificadas - as atividades diversificadas compreendem várias atividades desenvolvidas pelo aluno no contraturno e autônomas, complementadas pelo professor presencial, que poderão ser: roteiros de estudo, planos de estudo e outros; o Guia de Estudo foi disponibilizado, impresso e elaborado de acordo como Projeto Aula em Casa.

Como se pode observar, esta prática de ensino e aprendizagem é uma proposta inovadora que a Secretaria de Educação e o Governo do Amazonas implementaram no Amazonas, para atender os municípios do estado e suas respectivas zonas rurais e ribeirinhas. A eficácia do projeto está na gestão da comunicação, junto aos ambientes de aprendizagem, bem como pela equipe técnica, diretor de estúdio, técnico de IPTV e auxiliar de estúdio, que dão suporte para que coordenadores pedagógicos, professores especialistas e generalistas permitam a integração de diferentes culturas, distantes umas das outras, mas que criam uma identidade e sentimento de pertencimento entre professores e alunos, essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

Como materiais de suporte e de apoio, a SEDUC/AM oferece para estudantes e professores:

Cadastro de Roteiros de Estudos na Plataforma Saber Mais; Elaboração de material de apoio/orientação aos professores e aos estudantes; Disponibilização de cartelas e textos de apoio com resumo dos conteúdos abordados nas videoaulas; Curadoria de conteúdos complementares por meio da indicação de links para acesso a recursos digitais de aprendizagem, entre outros; Disponibilização do Guia de Estudo (material didático impresso elaborado de acordo com os conteúdos abordados no Projeto Aula em Casa, sendo ele composto pela síntese dos conteúdos, DLIs e Exercícios Complementares) (SEDUC/AM, 2020a, p. 19-20).

Em consonância com a teoria da aprendizagem significativa, mais uma vez encontramos correspondência com a questão da motivação. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 349),

[...] el hambre, la sed, el dolor, etc., rara vez motivan el aprendizaje humano; y aunque las recompensas materiales sean efectivas a menudo, los motivos intrínsecos (orientados a la tarea) y de mejoramiento del yo, con el avance de la edad tienden a dominar cada vez más el cuadro motivacional. Las recompensas materiales también tienden a volverse menos fines en sí mismas, que los símbolos del estatus obtenido o atribuido y las fuentes de autoestimación.

Há, portanto, que criar condições para a automotivação, de forma que os recursos tecnológicos se tornaram uma forma de não perder o foco, o interesse e, por óbvio, a motivação no processo de aprendizagem.

4.4.6.4 A Educação em Tempo Integral

As primeiras escolas em Tempo Integral em Manaus foram criadas nos anos de 2001 e 2004, como um projeto experimental para evitar a evasão e a repetência no Ensino Médio, chamadas de Escolas Estaduais de Tempo Integral (ETIs). Foi iniciado o projeto piloto de Tempo Integral em duas escolas que atendiam apenas o Ensino Médio. A Educação de Tempo Integral no Amazonas está pautada na Constituição Estadual promulgada em 05 de outubro de 1989, cujo artigo 199 trata sobre os princípios da educação, determinando no inciso I a “implantação progressiva do turno de oito horas diárias no ensino pré-escolar, alfabetização e de primeiro grau” (AMAZONAS, 1989).

Em 2002, o Estado do Amazonas deu os primeiros passos em direção a criação de escolas de Tempo Integral, nas Escolas Estaduais Marcantônio Vilaça e Petrônio Portela, ambas de Ensino Médio, mas que viviam um período de graves problemas, de acordo com Cardoso (2016) e Ferreira (2012), com o alto índice de abandono escolar, principalmente pela entrada desses jovens no mercado de trabalho; problemas relacionados ao uso de drogas e gravidez precoce, além da desmotivação e a falta de entusiasmo em continuar os estudos, que levavam essas escolas a terem em alto índice de reprovação. Com uma realidade dessa natureza, a ampliação da jornada escolar foi a proposta de uma estratégia para que os alunos do Ensino Médio permanecessem mais tempo na escola, reduzindo a vulnerabilidade social (UNICEF, 2013).

Cavaliere (2007) assevera que a experiência do Amazonas, ao iniciar a Educação de Tempo Integral com o Ensino Médio foi um caso raro no país, o que motivou a criação de outras políticas de Educação em Tempo Integral. A experiência na Rede Estadual de Educação do Amazonas promoveu um módulo de educação que estava esquecido, desde Anísio Teixeira e sua concepção de educação com jornada ampliada ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, na Bahia, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Através da Resolução nº. 112/2008, a Rede Estadual de Educação do Estado do Amazonas iniciou a ampliação da Escolas de Tempo Integral por meio de um projeto

arquitetônico padronizado para a construção dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs), sendo que em 2010 foi inaugurado o primeiro, com uma estrutura física e pedagógica planejadas para o funcionamento com o projeto pedagógico. Para Colares e Siqueira (2017, p. 252), “os CETIs são considerados centros de excelência no sentido de agregarem ambientes seguros e adequados aos alunos, bem como oferece atividades como dança, sala de música, piscina semiolímpica, ginásio entre outros ambientes, salas de aula confortáveis, refeitórios entre outros”. É um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos, com 96 dependências, inclusive com acessibilidade para portadores de necessidades especiais. São estruturas padronizadas, visando atender alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com esses espaços padronizados. Os CETIs atendem em suas dependências, “pela manhã com as aulas que integram disciplinas da Parte Comum, e a Diversificada, acontece o período Vespertino” (MACIEL et al., 2013, p. 183). Dessa maneira, no processo de formação do estudante torna-se necessário que se considere o sujeito como um todo, no desenvolvimento do ser em sua totalidade, não se restringindo às questões cognitivas e à formação para o trabalho (PARO, 2009). A figura 13 mostra o CETI de Tefé, município do interior do estado do Amazonas.

Figura 13 – CETI de Tefé



Fonte: SEDUC/AM (2021).

Considerando o contexto da pandemia, no retorno às aulas presenciais e de acordo com o documento norteador ora em análise, a sugestão dada para essas escolas é que podem realizar avaliação diagnóstica, conforme o Plano de Retorno da Secretaria de Educação do Amazonas, dando especial atenção aos objetos de conhecimento e aos conteúdos que ainda precisam ser

contemplados. Além disso, foi recomendada a criação de um Plano de Recuperação da Aprendizagem de maneira a consolidar aprendizagens daqueles estudantes que deram continuidade às aprendizagens no período das aulas não presenciais. Por fim, foi prevista a revisão do planejamento Bimestral e Anual para o retorno às aulas, principalmente das atividades previstas para o restante do ano letivo de 2020, nas demandas da Parte Flexível e Parte Diversificada a serem conduzidas até o final do período letivo, considerando-se os critérios do que é essencialidade e predecessor (SEDUC/AM, 2020a).

Com relação à Parte Diversificada, esta será trabalhada conforme a Proposta Curricular vigente e de acordo com as ementas das disciplinas propostas e as atividades devem ser desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares a partir da exploração de temas transversais, vivência em situações que possam favorecer o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do aluno, todos norteados pela pedagogia por projetos, que funciona por meio da intencionalidade da atividade pedagógica e de práticas interdisciplinares, centrado no aluno. Esta metodologia tem a resolução de problemas como elemento motivador do estudo e integrador do conhecimento.

A Pedagogia por Projetos tem sua origem na teoria do conhecimento do filósofo John Dewey (no final do século XIX), e posteriormente desenvolvida por Willian N. Bender (2015). Surgindo como uma opção para a sala de aula do século XXI, esse tipo de metodologia está bastante alinhado às propostas de Ausubel, especialmente no que se refere à problematização. Segundo o próprio autor, já é de amplo conhecimento que essas práticas são facilitadoras de uma aprendizagem significativa. Assim não é raro ver:

[...] as abordagens cognitivas (reconhecendo o papel da estrutura cognitiva existente no estudante na aquisição, retenção, organização e transferência de novos significados) se aplicam, actualmente, em áreas da aprendizagem escolar, tais como aprendizagem através do domínio, aquisição de conceitos, resolução de problemas, criatividade, reflexão e julgamento (AUSUBEL, 2003, p. 15).

Segundo o documento, toda a ação pedagógica deve estar pautada nas diretrizes que reproduzimos por meio do Quadro 9, na sequência.

Quadro 9 – Diretrizes para a ação pedagógica nas escolas de educação integral

| |
|--|
| a) Disciplinas ELETIVAS (SOMENTE para as Escolas com ELETIVAS) serão escolhidas conforme as necessidades da escola levando em consideração a avaliação diagnóstica e, neste sentido, serão reforçados os objetos de conhecimento prioritários e não aprendidos pelos estudantes, considerando-se a área de formação do professor responsável pela ELETIVA. |
| b) Construir roteiros educativos que integrem disciplinas da parte comum com atividades complementares da parte diversificada. |
| c) Propor atividades a serem disponibilizadas por meio de plataformas digitais, material impresso, <i>classroom</i> e outros. |
| d) Utilizar, para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações com textos, estudo dirigido e avaliações, bem como outros meios remotos; |
| e) Elaborar e disponibilizar Plano de Estudo, correspondente ao primeiro semestre da parte Diversificada, a fim de rever os objetos de conhecimento não ministrados durante o Regime especial de aulas não presenciais. |
| f) Colaboração dos Líderes de Turmas e/ou Grêmios Estudantis das escolas que ofertam Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas atividades diversificadas ou complementares. |
| g) Trabalhar de forma colaborativa com outros professores da escola, criando comunidades de aprendizagem para compartilhar desafios e propor estratégias articuladas que respondam às demandas do desenvolvimento integral. |
| h) Desenvolver atividades ao ar livre (pátio, quadra e outros espaços pedagógicos), seguindo os protocolos de saúde desta Secretaria. |
| i) Criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento. |
| j) Criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplem os objetos de conhecimento principais abordados nessas atividades. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020a, p. 21-22).

Conforme pontua Moll (2011, p. 24) “a extensão do tempo-quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo-qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na escola”. Dessa maneira, percebemos que essa reorganização curricular poderá possibilitar um melhor aproveitamento do tempo que os estudantes permanecem na escola, podendo propiciar aprendizagens para uma emancipação cidadã e a uma formação que atenda a todas as dimensões necessárias ao seu desenvolvimento.

O currículo repriorizado conta com uma ferramenta de Planejamento Mensal, com a indicação dos objetos de conhecimento e da carga horária destinada às atividades presenciais e remotas, em conformidade com a Resolução nº. 039/2020 – CEE-AM. O Monitoramento do Currículo ministrado é feito através do preenchimento de formulários mensais e acompanhados pelas Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação. O currículo é um importante auxílio para o processo pedagógico do professor, pois este não só aborda as disciplinas, mas orienta a aplicabilidade do conhecimento a ser adquirido pelo educando. Como explicam Lopes e Macedo (2011, p. 54), o currículo pode ser compreendido como “uma ideia de organização, prévia ou não, de experiências e situações de aprendizagem realizada por docentes e redes de ensino, forma de levar a cabo um processo educativo”.

No ambiente escolar, o currículo torna-se imprescindível e direciona toda prática educativa, na qual Pereira (2012) considera que é importante a comunidade participar de sua construção, pois deve ser elaborado baseado nas leis da educação, nas concepções do corpo docente, mas verificando os anseios e necessidades da comunidade. No pensamento de Saviani (2016), deve haver um currículo para cada região, para cada escola e até para cada classe. Na realidade, para o autor, o currículo deve respeitar a realidade de cada escola, prever formas de flexibilização perante as adversidades que surgem, como o caso das populações ribeirinhas e urbanas do interior do Estado do Amazonas, que sofrem com a subida e a descida dos rios, pois ora são períodos de cheias, ora de seca.

Consideramos que seria interessante que uma adaptação pudesse ser oferecida no currículo em relação aos períodos de seca e cheia dos rios no Amazonas, e oferecesse às populações ribeirinhas um currículo flexível com o planejamento em relação aos conteúdos ministrados, pois são muitas as dificuldades enfrentadas, tanto no período de seca, quando ocorre a evasão escolar, e durante a cheia, pois as dificuldades acontecem especialmente nas escolas de várzea. Nesta realidade, os rios aumentam seus níveis, muitas vezes inundam casas, as crianças nem sempre conseguem chegar à escola nos barcos disponíveis e ainda há os riscos de afogamentos e de acidentes (ALENCAR; COSTA, 2019).

Para minimizar esses problemas, a escola deve verificar estratégias e selecionar os conteúdos curriculares, reduzindo-os e selecionando aqueles que são pré-requisitos para a continuidade escolar, sem que haja prejuízos aos estudantes das áreas ribeirinhas. O professor que trabalha nas comunidades ribeirinhas precisa se adaptar todos os anos para conseguir ministrar suas aulas, em diferentes períodos sazonais, que se alternam entre seca e cheia dos rios. Nesse sentido, o documento destaca que as Coordenadorias acompanharão, por meio de formulário específico, o currículo implementado nas escolas, bem como as equipes pedagógicas farão o acompanhamento deste currículo.

Dessa maneira, nas escolas de educação integral do Amazonas compete aos gestores e pedagogos a orientação para elaborar o plano mensal, a partir do currículo repriorizado, e assim, manter o plano mensal em arquivo digital na instituição para fins de comprovação, cabendo aos professores elaborar e entregar os planos mensais à equipe pedagógica da instituição e cumprir o currículo repriorizado de acordo com cada modalidade de ensino, considerando o ritmo e o nível de aprendizagem de cada estudante (SEDUC/AM, 2020a).

A partir desta análise e discussão das Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos Desafios do Contexto Atual (SEDUC/AM, 2020a) pudemos perceber que existe uma

preocupação constante com a aprendizagem significativa dos estudantes, ainda que não se encontre a utilização desse termo, nem relação com a teoria de David Ausubel (1968; 1980; 2003). Não podemos deixar de perceber que se trata de uma região com diversidades e, ao mesmo tempo, especificidades que não podem deixar de ser consideradas, como as localidades distantes e de difícil acesso, tendo os rios e sua malha hidroviária como meio de locomoção para as comunidades ribeirinhas e rurais, com professores e alunos enfrentando as adversidades da natureza. Nesse contexto, encontram-se estudantes do campo, ribeirinhos e indígenas.

Na sequência damos início à análise do segundo documento, que é o Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19 (2020b).

4.5 Segundo documento - Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19

Este documento visa normatizar as mudanças e adaptações implantadas pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC-AM) acarretadas pela pandemia da Covid-19 no Estado do Amazonas, através do plano de retorno às aulas presenciais, reordenando o impacto da paralisação das aulas presenciais na educação pública estadual.

É preciso ter em mente que, mesmo com a implantação do ensino remoto, muitos alunos não tiveram acesso aos meios digitais, o que interferiu na qualidade da educação, que é direito de todos os cidadãos brasileiros, como já abordado na presente pesquisa.

Como explicam De Oliveira e De Souza (2020), não só os que estão na linha de frente executando as atividades (gestores escolares, professores e todos os envolvidos no processo educacional), mas também todos aqueles com poder da caneta precisam definir as diretrizes a serem seguidas na área educacional no sentido de pensar em estratégias para atenuar os impactos da pandemia no setor educacional.

A construção do Plano de retorno as aulas presenciais do Governo do Amazonas, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC-AM) ocorreu por meio de uma equipe multiprofissional, de maneira a contemplar todos os itens importantes recomendados para atender as demandas e necessidades da comunidade escolar e adaptar as diretrizes à realidade amazônica. Também foram avaliados aspectos relacionados à saúde física e psicossocial, formação e preocupações com o retorno às atividades presenciais. Da mesma forma como na

discussão sobre o documento anterior, consideramos relevante apresentá-lo por tópicos, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Estrutura do Plano de retorno às aulas

| Título | Subtítulo |
|-------------------------|--|
| PRESTAÇÃO DE CONTAS | Educação no Amazonas |
| | Aula em casa |
| | Diálogos formativos |
| | Merenda em casa |
| | Gestão, no que se refere à Economicidade, Gestão de pessoas, Processos licitatórios, Transporte escolar na zona rural, Alimentação preparada e ao Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM). |
| PESQUISA VOLTA ÀS AULAS | Resultados da pesquisa |
| | Regime híbrido com aulas presenciais e remotas |
| | Protocolos de saúde |
| | Saúde da comunidade escolar |
| | Aula em Casa |
| | Formação |
| PROTOCOLOS DE SAÚDE | Volta às aulas presenciais |
| | Escalonamento de horários |
| | Horários – escolas regulares |
| | Horários escolas do Programa Pro-ETI |
| | Horários – Escolas de Tempo Integral e Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs) |
| | Condições gerais para a efetivação do protocolo de horários escalonados |
| | Procedimento operacional |
| | Protocolo de saúde – gestores |
| | Protocolo de saúde – professores |
| | Protocolo de saúde – estudantes |
| | Protocolo de saúde – merendeiros |
| | Protocolo de saúde – limpeza e transporte |
| | Protocolo de atendimento para educação especial |
| | Detalhamento do protocolo |
| | Orientações às escolas inclusivas |
| | Atendimento Educacional Especializado (AEE)/ Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) |
| | Orientações às escolas específicas (EE Diofanto Vieira, EE Manoel Marçal, EE Augusto Carneiro, EE Joana Vieira) |
| | Protocolos de saúde – bibliotecas |
| | Recursos e infraestrutura |
| | Aluno monitor |
| GESTÃO PEDAGÓGICA | Busca ativa do escolar |
| | Reorganização do calendaprio escolar |
| | Repriorização do calendário escolar |
| | Repriorização curricular |
| | Avaliação de verificação de aprendizagem no Amazonas – AVAM |
| | Proposta de projeto |
| | Programa intensivo de recuperação da aprendizagem |
| | Programa intensivo de formação da aprendizagem |
| | Plantão virtual de aprendizagem |
| | Material didático |

| | |
|-----------------------------|------------------------------|
| ATENÇÃO À SAÚDE E À FAMÍLIA | Atenção à saúde psicossocial |
| | Formação psicossocial |

Fonte: SEDUC (2020b).

4.5.1 Prestação de contas

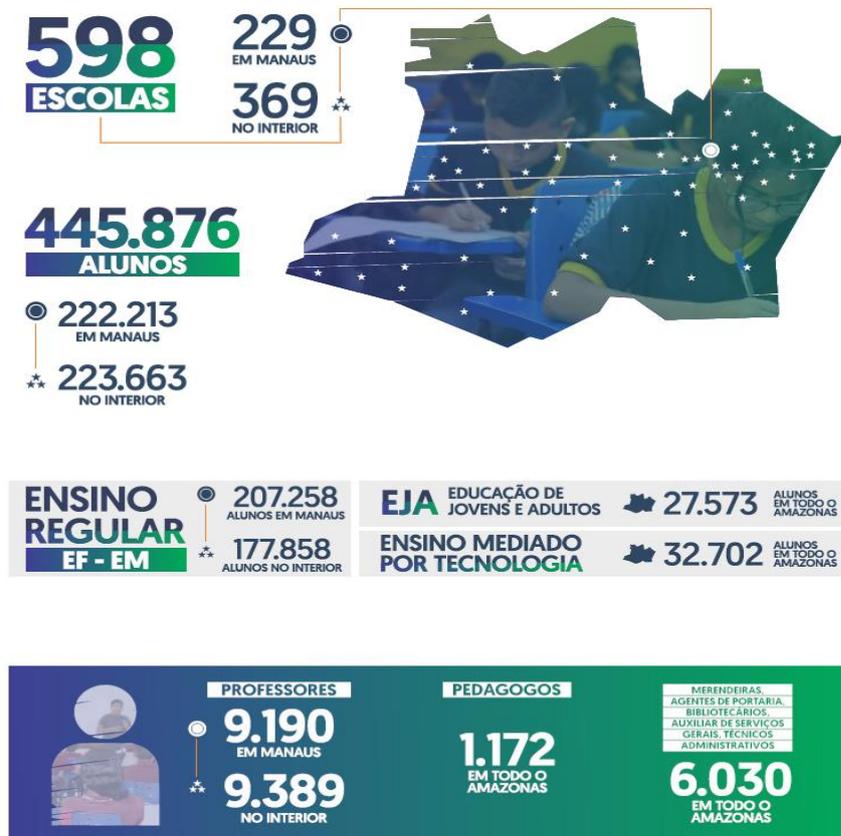
A prestação de contas da rede estadual pública de ensino dá conta de que havia mais de 440 mil estudantes matriculados no início do ano de 2020. Com a suspensão das aulas presenciais, a SEDUC/AM implementou o ensino remoto com o Centro de Mídias da Educação do Amazonas (CEMEAM), atendendo a comunidade escolar com o Projeto Aula em Casa, após uma semana da suspensão das atividades escolares. Nesse caso, o Amazonas foi o primeiro estado brasileiro a retomar as atividades pedagógicas em plena pandemia da Covid-19. Para auxiliar esse processo, foi criado também, o Programa Merenda em Casa, com a distribuição de kits de alimentação, garantindo a segurança alimentar dos estudantes durante a pandemia.

Na primeira etapa da descrição do documento verificamos que há uma preocupação em trazer todas as questões relacionadas aos aspectos da fundamentação legal, tanto da paralisação das aulas, como do retorno seguro, em termos de saúde e proteção dos envolvidos, bem como do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, as primeiras páginas trazem os motivos que levaram a equipe da SEDUC/AM a criarem estratégias, protocolos para proporcionar condições seguras de retorno às atividades presenciais nas unidades de ensino público estadual do Amazonas. Dessa forma, podemos compreender as medidas normativas legais disciplinadoras dos protocolos sanitários e de segurança, compostos também pelos dispositivos legais que disciplinam e normatizam a Educação Escolar do País (SEDUC/AM, 2020B).

4.5.1.1 Educação no Amazonas

O cenário apresenta o número de alunos matriculados na rede estadual do Amazonas, professores, pedagogos, técnicos, entre outros profissionais da educação, como mostra a figura 14, que reproduzimos do documento em tela.

Figura 14 – Cenário da educação no Amazonas



Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 12).

A maior parte dos estudantes pertence ao Ensino Fundamental, sendo que o Ensino Médio detém 37% do total.

4.5.1.2 Aula em casa

O projeto Aula em Casa, como já aludimos na presente dissertação, teve como principal ponto de partida a recuperação do ano letivo de 2020 durante a pandemia. Tão logo as aulas foram suspensas, a SEDUC/AM usou de sua experiência em aulas mediadas por tecnologia, fazendo com que o Amazonas fosse o primeiro estado do Brasil a ofertar as aulas nesta modalidade durante a pandemia da Covid-19. Outro dado importante: a Secretaria de Educação do Amazonas compartilhou seus conteúdos e metodologias do Projeto Aula em Casa para 4.495.391 alunos dos estados do Amapá, Espírito Santo, Sergipe e São Paulo.

As aulas do projeto passam a ser exibidas na TV aberta, por meio do Centro de Mídias da Educação (CEMEAM), que há treze anos trabalha com o ensino à distância mediado por tecnologia, uma solução multiplataforma, explorando ferramentas de *streaming* como

YouTube, plataformas da Seduc-AM, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Saber+. Com essas ferramentas, todos os estudantes com acesso a sinal de TV ou de Internet puderam acompanhar as transmissões do Aula em Casa, e também tiveram acesso às atividades complementares e exercícios.

As modalidades alcançadas por este projeto são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA/AVANÇAR. Na TV aberta foram disponibilizados quatro canais de televisão exclusivos para o projeto. No YouTube, quatro canais, no Aplicativo Aula em Casa e no AVA e Saber+, conteúdos organizados e disponíveis a qualquer momento para professores e estudantes.

Para o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil foi firmado um Termo de Cooperação Técnica no sentido de garantir que muitos alunos tivessem acesso à educação. Nas 34 cidades onde não foi possível levar o conteúdo do projeto Aula em Casa, sob a orientação da Secretaria Adjunta Pedagógica e do Interior, gestores e coordenadores das escolas forneceram materiais de apoio aos alunos no sentido de que pudessem aprender e praticar os exercícios das disciplinas. Dessa forma, disponibilizaram material impresso para os alunos e os professores montaram planos de estudo para os estudantes em diferentes realidades para que tivessem acesso aos conteúdos. Outro canal utilizado nas cidades do interior do Amazonas foi o WhatsApp. Por ser uma plataforma mais leve e precisar de menos dados móveis para acessar vídeos, muitos desses conteúdos eram enviados aos pais dos alunos, que depois de feitas as atividades os enviavam de volta aos professores para que os docentes acompanhassem o ensino remoto (SEDUC/AM, 2020b, p.14).

No intuito de facilitar e cumprir os desafios impostos pela pandemia, também para que os alunos tivessem acesso aos conteúdos do Aula em Casa, foi criado um aplicativo, mantido no retorno às aulas presenciais. Dessa forma, a nova proposta educacional para suprir as necessidades de aprendizagem devido à pandemia da Covid-19 implica no uso de tecnologia, e a educação remota aparece como uma possibilidade de ensino, permitindo ao aluno o acesso ao conhecimento por meio de multimídias e dispositivos eletrônicos, proporcionando uma interação entre professor e aluno através dos meios digitais.

O Ensino a Distância depende do comprometimento e uma autonomia do estudante, pois o professor será um colaborador da aprendizagem em um ambiente virtual educacional marcado por ferramentas tecnológicas. Essa foi a forma que a SEDUC/AM encontrou para continuar propagando a educação para os alunos das escolas públicas estaduais.

Como podemos perceber, houve muitos esforços para que a aprendizagem significativa dos estudantes se consolidasse, especialmente no que se refere a manter o estudante motivado (AUSUBEL, 2003), seja por meio da mediação da tecnologia digital, seja por meio de material impresso.

4.5.1.3 Diálogos formativos

Por meio da TV Aberta, Canal do Youtube e Aplicativo, foram criados os programas Diálogos Formativos e Sala do Professor. No novo contexto educacional imposto pela pandemia, professores, pedagogos, gestores e coordenadores precisaram colocar em prática o ensino digital, principalmente pensando em como, nas circunstâncias do momento, colocar o estudante como protagonista da própria aprendizagem. Com isso houve a necessidade de formações voltadas a suprir essas demandas, quando foram referidos programas no intuito de dar suporte, formação, apoio aos professores e servidores das escolas.

A saúde psicossocial do professor também “foi amplamente discutida por profissionais da área de Saúde e Educação que buscavam apoio, dicas e exercícios sobre como manter a calma com a nova rotina, estipular horários de trabalho, e também diminuir o estresse” (SEDUC/AM, 2020b, p. 15) nesse novo tipo de ensino.

No Diálogos Formativos, as pautas foram pensadas para auxiliar os profissionais da educação estadual do Amazonas para compartilharem experiências e pensar em uma educação em tempos especiais de pandemia. Na segunda edição da roda de conversa Diálogos Formativos, que aconteceu em 15 de abril de 2020, o doutor Antônio Nóvoa, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade foi o convidado para uma palestra aos professores do projeto Aula em Casa. A roda de conversa com Antônio Nóvoa teve a duração de 40 minutos e o tema abordado tratou do assunto *Alunos on-line e professores off-line: Os desafios da escola e do professor no cenário de mudanças do século 21*.

Ainda, segundo o documento Plano de retorno às aulas presenciais de 2020 (p. 15), o “Sala do Professor trouxe debates acerca do tema pandemia e educação, bem como em relação à realidade amazonense, sempre pautadas por discussões acerca do Amazonas estar encaixado em uma geografia diferenciada e composta por inúmeros desafios”. O Amazonas é composto por uma pluralidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, que Pezzuti e Chaves (2009) colocam como um verdadeiro mosaico, composto

por indígenas, ribeirinhos, extrativistas, caboclos, quilombolas e migrantes. Cada um com sua identidade cultural e política própria.

Como se pode perceber, houve uma preocupação especial com a formação docente, a qual não poderia ser deixada de fora do planejamento desse retorno às aulas presenciais. No que se refere à teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, o papel de protagonismo pertence ao aluno: “El profesor no puede aprender por el alumno a navegar intelectualmente. Sólo puede presentarle las ideas tan significativamente como sea posible” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 351). Contudo, para que o professor delegue ao estudante este lugar, é necessário que ele esteja preparado para isso, pois os estudantes precisam ser guiados, desafiados de modo a desenvolverem o interesse e a motivação necessária. Neste sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 361) alertam: “El profesor que imagine que la mayoría de sus alumnos continuará estudiando sin programas estructurados, sin tareas, sin plazos y sin exámenes, está viviendo en un mundo de fantasías”. O docente, portanto, precisa estar preparado para desenvolver esse papel de mediador do conhecimento.

4.5.1.4 Merenda em casa

No cerne das ações pedagógicas e de gestão e saúde, por meio do programa Merenda em casa foram distribuídas, de acordo com a SEDUC/AM (2020, p. 16), “440 mil kits da merenda escolar”. Na capital funcionou com o sistema de *delivery*, mas nas cidades do interior do Estado do Amazonas esses kits foram retirados nas escolas. Nas áreas mais remotas, foi desenvolvida uma operação logística para levar os kits até a casa dos estudantes.

Ainda de acordo com este documento, a alimentação é parte fundamental de todo e qualquer processo de educação, entendimento que encontra respaldo em Ausubel, Novak e Hanesian (1980) quando os autores se referem aos fatores internos e externos da aprendizagem significativa. Neste sentido, sentimentos de fome, frio, medo ou desconforto de forma geral são dificultadores da motivação e do interesse.

O total de alunos beneficiados com o programa da Merenda em Casa totalizou 440 mil e para que fosse possível fazer esse atendimento, o Governo do Amazonas criou o programa por meio do Decreto nº. 42.196 de 17 de abril de 2020, tendo como foco a manutenção da segurança alimentar dos alunos da rede pública estadual nos 62 municípios do Estado e da capital Manaus. Mais de três mil profissionais desenvolveram uma força-tarefa em operação logística para levar a alimentação até a casa dos alunos. Além disso, esse programa alcançou

estudantes de todas as localidades e de todas as modalidades de educação ofertadas pela rede pública de ensino: “Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e os alunos das Escolas Militares da Polícia, e de Tempo Integral” (SEDUC/AM, 2020b, p. 17).

4.5.1.5 Gestão

A descrição da prestação de contas relativa à gestão da pandemia durante as aulas remotas e no retorno às salas de aulas se refere à Economicidade, Gestão de pessoas, Processos licitatórios, Transporte escolar na zona rural, Alimentação preparada e Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM).

Com relação ao primeiro aspecto, o documento esclarece que as medidas tomadas visaram a adotar estratégias no sentido de garantir a continuidade do trabalho com prioridades e evitar a indisponibilidade financeira para quando as aulas presenciais fossem retomadas. Assim, no que concerne à gestão, mesmo durante a pandemia e a redução dos serviços, “o trabalho continuou com a contratação de dois mil pedagogos e professores e garantir recursos humanos voltados para os desafios da educação nesse novo cenário” (SEDUC/AM, 2020b, p. 18).

Os processos licitatórios, por sua vez, contemplaram principalmente alimentação e transporte. Este, especialmente no que se refere ao transporte escolar, as licitações envolveram o atendimento a estudantes de 23 municípios, como mostra a figura 15, retirada do dispositivo legal em análise.

Figura 15 – Cobertura do transporte escolar no Amazonas

| LOTES | TRANSPORTE | LOCALIDADE | Nº DE ALUNOS | TOTAL DE MUNICÍPIOS |
|-------|------------|---|--------------|---------------------|
| 1 | RODOVIÁRIO | CARAUARI, CAREIRO, EIRUNEPÉ, ENVIRA, GUAJARÁ E MANAQUIRI. | 5.265 | 6 |
| 5 | FLUVIAL | | | |
| 2 | RODOVIÁRIO | CAREIRO DA VÁRZEA, MANACAPURU, NOVO AIRÃO, PRES. FIGUEIREDO, RIO PRETO DA EVA E IRANDUBA. | 9.262 | 6 |
| 6 | FLUVIAL | | | |
| 3 | RODOVIÁRIO | ITACOATIARA, ITAPIRANGA, SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÁ, SILVES E URUCARÁ. | 3.640 | 5 |
| 7 | FLUVIAL | | | |
| 4 | RODOVIÁRIO | BARREIRINHA, BOA VISTA DO RAMOS, MAUÉS, NHAMUNDÁ, PARINTINS, E URUCURITUBA. | 6.156 | 6 |
| 8 | FLUVIAL | | | |
| TOTAL | | | 24.323 | 23 |

Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 20).

Como podemos perceber, quando se fala em transporte no contexto amazonense, está incluído o deslocamento pelos rios.

No que se refere à alimentação escolar, o processo licitatório envolveu a contratação de “alimentação preparada, atendendo aos preceitos do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)” (SEDUC/AM, 2020b, p. 21). As figuras 16 e 17, retiradas do documento, mostram o total de estudantes atendidos na capital e no interior, como segue.

Figura 16 – Alimentação escolar em Manaus

|  MANAUS 49 UNIDADES DE ENSINO COM REFEIÇÃO PARA 32 MIL ALUNOS DA REDE ESTADUAL | | | | | | |
|--|---------------------------------------|-----------------|--------|----------------|-----------|----------------------|
| LOTES | PREVISÃO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS 2019 | REFEIÇÃO DIÁRIA | | TOTAL REFEIÇÃO | | TOTAL GERAL REFEIÇÃO |
| | | ALMOÇO | LANCHE | ALMOÇO | LANCHE | |
| I,II,III E IV | 32.331 | 21.985 | 31.967 | 4.397.000 | 6.393.400 | 10.790.000 |

Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 21)

Figura 17 – Alimentação escolar no interior do estado do Amazonas

|  INTERIOR 36 UNIDADES DE ENSINO COM ATENDIMENTO A 19 MIL ALUNOS DA REDE ESTADUAL | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|-----------------|--------|----------------|-----------|----------------------|----------------------|
| LOTES | PREVISÃO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS 2019 | REFEIÇÃO DIÁRIA | | TOTAL REFEIÇÃO | | TOTAL GERAL REFEIÇÃO | MUNICÍPIOS ATENDIDOS |
| | | ALMOÇO | LANCHE | ALMOÇO | LANCHE | | |
| I,II,III E IV | 19.189 | 19.189 | 19.189 | 3.837.800 | 3.837.800 | 7.675.600 | 26 |

Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 22).

Concernentemente ao Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), o documento afirma que este contemplou a alternativa EAD para a Educação Básica no Amazonas, no Regime Especial de Aulas não presenciais, principalmente por ser o responsável pela transmissão do projeto Aula em Casa. O CEMEAM é um projeto do Governo do Amazonas voltado para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que realiza ensino presencial mediado por tecnologias. As aulas ocorrem por meio de teleconferência, a partir dos estúdios de televisão localizados em Manaus e são transmitidas

diariamente por satélite via sistema de IPTV (Internet por televisão), com interatividade de som, imagens e dados (SEDUC/AM, 2020b).

As aulas são planejadas por professores de cada disciplina do currículo. Dos estúdios do CEMEAM, educadores ministram aulas em tempo real. Em outra ponta fica um professor, que faz o papel de mediador e facilitador, coordenando as classes nas comunidades rurais e ribeirinhas do Amazonas. O Centro de Mídias de Educação do Amazonas foi criado em 2006 a partir do projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica, iniciando suas atividades no ano de 2007. O Centro já recebeu inúmeros prêmios nacionais e internacionais, e é responsável por 43 mil alunos, que são orientados por professores presenciais em mais de 2,2 mil comunidades localizados nos 62 municípios do Amazonas (CENPEC, 2019)

Como vimos, a tecnologia é a ferramenta utilizada para encurtar as distâncias no Amazonas e levar educação aos lugares mais distantes do maior estado do Brasil. As aulas são ministradas de estúdios de televisão localizados no Centro de Mídias em Manaus, em formato de videoconferência. Nas comunidades rurais e ribeirinhas, os alunos conseguem estudar o Ensino Médio, e em alguns casos o Ensino Fundamental, nunca havia sido ofertado a essas populações. Nas comunidades atendidas, cada sala de aula está equipada com material tecnológico, composto por Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora a laser e nobreak. Professores e alunos podem interagir como se estivessem no mesmo espaço, devido à alta complexidade tecnológica empregada nessas aulas. Há ainda professores previamente capacitados para o projeto. O conteúdo das dez disciplinas é ministrado em módulos e a carga horária é a mesma do ensino padrão, com 800 horas/aula anuais conforme preconiza a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 (SEDUC/AM, 2020b).

Como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19, no Amazonas, o ano letivo de 2021 das redes públicas estadual e municipal teve início no dia 18 de fevereiro, com o projeto Aula em Casa. Esse projeto foi distribuído em doze estados brasileiros, em 2020, e as aulas consistiram na transmissão de videoaulas pela TV aberta e internet. A iniciativa teve o propósito de dar continuidade às atividades letivas no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos, além de preservar a vida de toda escolar (SEDUC/AM, 2020b).

O conteúdo curricular foi reorganizado no sentido de atender às necessidades dos alunos em cada nível, etapa e modalidade de ensino da educação Básica. Em 2021, a programação foi dividida em blocos, cada um correspondendo a um período de cinco semanas, divididos em: Educação Infantil -1 (anos iniciais); Ensino Fundamental-2 (anos finais); Ensino Médio;

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos esses grupos iniciaram as aulas em 18 de fevereiro de 2021, com o projeto Aula em Casa, transmitido por três canais da TV Encontro das Águas, no canal 2.2, Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (anos iniciais); no 2.3, ensino Fundamental 2 (anos finais) e EJA; no 2.4, Ensino Médio e EJA. Cada canal teve dois tempos por série, de segunda a sexta-feira. Pela parte da manhã, foram exibidas as aulas inéditas e, à tarde, houve reprise para que o aluno reforçasse os conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Um dado bastante importante que vale a pena ressaltar, foi que, para o aluno ter acesso a esses conteúdos pela TV Encontro das Águas, as famílias foram orientadas a atualizar os canais abertos do aparelho, bastando acessar o menu pelo controle remoto e procurar a opção que mais se assemelha a “busca por canais”. Depois, era só clicar na opção e seguir as orientações da tela. Também a internet se mostrou uma aliada importante do projeto Aula em Casa. Além disso, foram disponibilizadas: aplicativo aula em casa; plataforma Saber +, podendo o aluno acessar os exercícios para reforçar os conteúdos da Aula em Casa. Uma novidade do projeto Aula em Casa foi o Caderno Digital, uma ferramenta disponibilizada aos professores e alunos da rede pública, que o utilizaram para fazer os exercícios e reforçar os conteúdos das aulas. Em Manaus, a distribuição foi on-line, e nos municípios do interior do Amazonas, de forma física. Tanto que o Caderno Digital se mostrou um grande aliado para os estudantes que não tinham acesso à TV Encontro das Águas e à Internet. (AMAZONAS, 2021).

Dessa maneira, Carvalho (2008) explica que, respeitando a pluralidade da educação em qualquer nível em que possa ser exercida, deve sempre concentrar esforços na construção de saberes que não neguem nenhuma diversidade, que enfrentem os desafios do conhecimento e novas formas de entendimento do mundo. No concerne à aprendizagem significativa, percebemos que houve grande preocupação neste aspecto nos momentos antes, durante e pós-isolamento social. Neste sentido, a preocupação com o oferecimento das aulas em mais de um horário, tanto mostra a preocupação em contemplar um número maior de estudantes, uma vez que um dos horários poderia não propício, como tratar de promover pontos de ancoragem, como explicam Moreira e Masini (1988, p. 4): novas ideias e informações “podem ser aprendidas e retiradas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem para a novas ideias e conceitos”.

4.5.2 Pesquisa volta às aulas

Na construção do plano de retorno às aulas presenciais nas escolas públicas estaduais, a SEDUC-AM foram feitas consultas públicas com pais, responsáveis, gestores, professores, pedagogos, merendeiros e auxiliares administrativos que colaboraram na pesquisa institucional, reunindo mais de 80 mil respostas. O resultado da amostragem da pesquisa realizada, que teve uma margem de segurança em torno de 95%, com uma margem de erro entre 2% e 4%, de acordo com a SEDUC-AM, demonstrou que há confiança nas adequações e adoção de Protocolos de Saúde para receber a comunidade escolar no retorno às aulas presenciais nas escolas públicas do Amazonas. (SEDUC-AM, 2020b).

Participaram da pesquisa 72 mil pais e responsáveis, na capital e no interior, gestores em torno de 474, dos quais 79,53% consideraram positivo o retorno às aulas presenciais. Dos 7.432 professores consultados, 44,84% estiveram de acordo. Dos 504 pedagogos, 53,96% e dos 2.177 administrativos, 36,10% aprovaram o retorno presencial. Esses números foram suficientes para que o governo do estado e a secretaria de educação levasse em consideração, planejar o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas estaduais.

Com os resultados das pesquisas favoráveis ao retorno, alinhados com as propostas das organizações de saúde para o funcionamento dos estabelecimentos escolares, a comunidade escolar considerou o modelo de aulas híbrido, com aulas presenciais e remotas o mais seguro para o contexto amazônico, dividindo as turmas em dois grupos e reduzindo a quantidade de alunos nas salas de aula. O documento também coloca que 82% dos pais e responsáveis validaram essa maneira como a mais segura. Desse total, “43,90% preferem o regime híbrido, com aulas presenciais e remotas com turmas divididas em grupos” (SEDUC/AM, 2020b, p. 25). No interior, do estado, 97,71% consideram mais adequado o regime híbrido. Na capital Manaus, 97,14% apontaram essa estratégia como a mais adequada para o momento. Entre as medidas necessárias para um retorno seguro, a comunidade escolar considerou necessário o distanciamento para os horários de intervalo e saída dos alunos nas escolas, uso de máscaras; medição de temperatura na entrada das escolas; disponibilização de totens de álcool em gel e mais pias nos banheiros para higienização das mãos; redução da quantidade de alunos nas salas de aula (metade das turmas em aulas presenciais e metade em aulas remotas); apoio psicossocial aos estudantes.

Na avaliação das metodologias de ensino aplicadas durante o regime especial de aulas não presenciais com o projeto de Aula em Casa, a SEDUC/AM consultou a comunidade escolar. Pais e responsáveis avaliaram o projeto da seguinte forma, como mostra a figura 18.

Figura 18 – Avaliação do Projeto Aula em Casa pelos pais e responsáveis

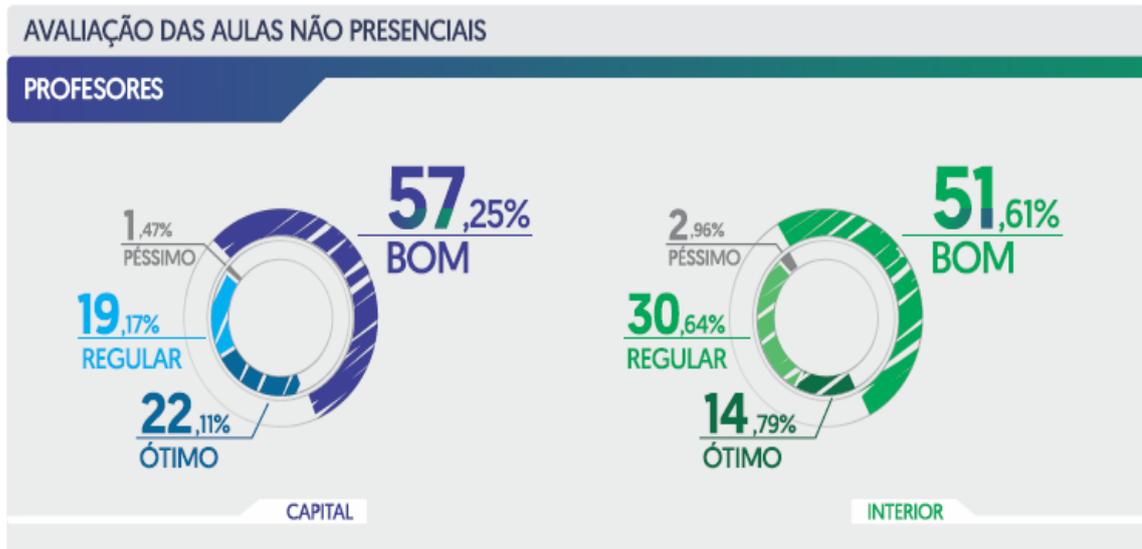


Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 28).

Entre as dificuldades relatadas pelos pais e responsáveis, a falta de acesso à internet ou equipamentos tecnológicos foram: 12,44% não tem acesso à internet; 12% não tem computador ou notebook; 6,01% têm dificuldade de contato com a escola; 4,99% não participou das aulas; 2,49% não tem televisão; 27,40% não possuem dificuldade de acompanhar as aulas dos filhos; e 34,64% só tiveram dificuldades em algumas disciplinas. 98,76% dos professores acompanharam as aulas do projeto Aula em Casa na capital. No interior do estado do Amazonas, 88,77% acompanharam o projeto, e 11,23% não acompanharam a programação. Todos os dados foram retirados do Plano de Atividades Presenciais elaborado pelo Governo do Amazonas junto com a secretaria de Educação no ano de 2020 (SEDUC/AM, 2020b).

O projeto das aulas não presenciais foi bem avaliado pelos professores da rede estadual de ensino, como mostra a figura 19.

Figura 19 – Avaliação dos docentes com relação ao projeto Aula em Casa



Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 30).

O que se depreende de tudo isso é que existe a necessidade de levar a inovação tecnológica para as escolas por meio de formação de professores voltada para a transformação da educação, que envolva a comunidade e os alunos. Uma formação que utilize de metodologias necessárias para habilitar as pessoas, levando para a comunidade as coisas que têm valor para aprendizagem delas e construir as soluções importantes para a aprendizagem significativa (NOGUEIRA, 2020).

No quesito Eixos de formação – cursos por categorias, professores e pedagogos das escolas públicas estaduais responderam à seguinte pergunta: - Em saúde, quais dos cursos abaixo você gostaria de ter? As respostas são apresentadas na figura 20.

Figura 20 – Cursos que professores e pedagogos gostariam de ter na área da saúde



Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 31).

Com relação ao planejamento, percebemos a preocupação do professor com a necessidade de inovar e de tornar o estudante protagonista do seu aprendizado, pois quando perguntados sobre o curso que gostariam de ter nessa área, a maioria indicou o desejo de aprender mais sobre as metodologias ativas, como mostra a figura 21, que segue.

Figura 21 – Curso mais almejado pelos professores na área de planejamento



Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 32).

Essa pesquisa denota que a SEDUC/AM e os próprios docentes estão preocupados com a formação continuada dos envolvidos na educação, e o ensino remoto não deve se resumir a somente ministrar aulas *on-line*, pois o professor pode diversificar as experiências de aprendizagem com estratégias pedagógicas já reconhecidas no ensino presencial, com aulas que promovam a resolução de problemas mais complexos, a investigação e a construção colaborativa do conhecimento. No caso das tecnologias educacionais, os docentes possuem papel fundamental para que os alunos tenham um resultado positivo no desempenho acadêmico (BARREIRA-OSARIO, 2009).

Considerando o contexto das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas, professores e pedagogos indicam os cursos mais relevantes para a formação continuada, além das metodologias ativas, o uso de computadores e internet nas atividades de ensino, como mostra o Quadro 11, que segue.

Quadro 11 – Indicação de cursos de formação continuada por professores e pedagogos

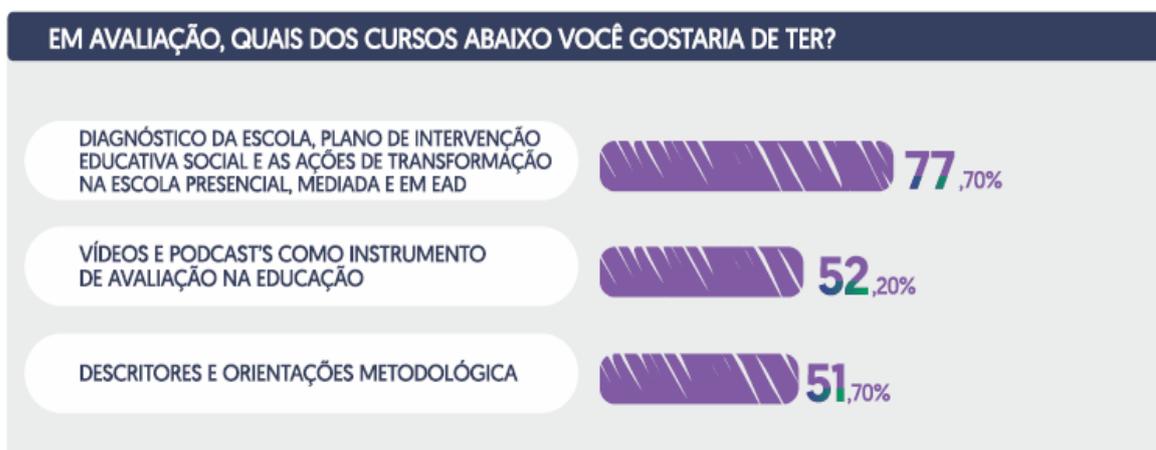
| CONTEXTO AMAZÔNICO | |
|--|---|
| Professores e Pedagogos indicam os cursos para a formação continuada | |
| 55,70% | Metodologias ativas; |
| 53,80% | Planejamento híbrido: Desafios em pensar a prática pedagógica presencial e à distância; |
| 41,30% | Projetos de aprendizagem, novas tecnologias e a sala de aula multidimensional; |
| 40,20% | Ferramentas do Google Education e a elaboração de instrumentos de avaliação; |
| 36,90% | Aula On-line e participação dos alunos: entre o real, o imaginário e o possível |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020b).

Percebemos, pelo percentual em relação aos cursos escolhidos pelos professores para a formação continuada, que em cenários atuais, estão preocupados tanto com as soluções tecnológicas para a educação, como também de uma metodologia que contemple uma aprendizagem significativa para os alunos. Assim sendo, os professores seguem sendo o ativo mais importante para os desafios educacionais que agora se apresentam com a pandemia da Covid-19. Neste sentido, Ausubel (1963) explica que, para evitarmos a mera memorização que não leva a uma aprendizagem significativa, os professores devem desafiar-se a propor aos estudantes situações-problema criativos e não familiares, de forma a exigir do novo conceito a máxima transformação possível. Em outras palavras, a aprendizagem significativa requer professores criativos e desafiadores.

Para os gestores também foram oferecidos cursos que contemplassem a formação continuada, sendo que 55,40%, responderam que gostariam de participar do curso sobre Relações Interpessoais em Tempos de Mudança Social e Educação Presencial, EAD e mediada por tecnologias. Como podemos denotar, os gestores compreendem que a escola precisará se reinventar e o gestor terá um papel muito importante nessa nova caminhada e novos tempos. Vários cursos de eixos de formação e cursos por categorias foram considerados pela SEDUC/AM e oferecidos para a comunidade escolar, como o Diagnóstico da Escola, Plano de Intervenção Educativa Social e as Ações e Transformação na Escola Presencial, Mediada e em EAD, que recebeu 77,70% da preferência dos gestores. No que se refere ao tema avaliação escolar, os gestores optaram pelos seguintes cursos, como mostra a figura 22.

Figura 22 – cursos indicados pelos gestores na área da avaliação



Fonte: Fonte: SEDUC/AM (2020b, p. 32).

Refletir sobre a formação de professores é um processo necessário, principalmente em tempos de pandemia, tornando a ação docente mais eficaz, até porque há um modelo novo de

escola devido à pandemia do novo coronavírus. A escola, mais do que nunca, assume um papel social. Consoante a situação vivida, na atuação do professor para o uso das tecnologias, Moran (2013) defende que se precisa compreender a importância das redes de comunicação e da internet em tempo real e gerenciar de maneira equilibrada e inovadora esses diferentes espaços de aprendizagem.

Diante do exposto, Nóvoa (1995) remete ao pressuposto de que o desafio da formação dos professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo e democrático onde ensinar e aprender, trabalhar e formar não devem ser concebidas como atividades diferentes. Percebemos, portanto, que a preocupação com a aprendizagem significativa está presente não somente no dispositivo legal em tela, mas também na concepção de professores, pedagogos e gestores ouvidos durante a pesquisa realizada, mostrando que buscam formação pedagógica, técnica e desenvolvimento interpessoal. Neste sentido, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 381) afirmam que aspectos motivacionais ligados à aprendizagem significativa “sugieren un manejo interpersonal diferencial de parte de los profesores”.

4.5.3 Protocolos De Saúde

A volta às aulas presenciais no Amazonas, inicialmente, deu-se por ciclos, gradual e escalonada, tendo como foco o monitoramento e a observação dos índices de contaminação por Covid-19, para que as próximas subsequentes fossem liberadas de maneira segura. De acordo com o documento em análise, todas as diretrizes e planejamento seguem as normas preconizadas pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed); da Organização Mundial de Saúde (OMS); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); World Bank Group; e do movimento nacional Todos pela Educação (SEDUC/AM, 2020b).

A justificativa para o retorno presencial do ensino fundamental no segundo ciclo, aconteceu por este grupo desenvolver formas brandas da doença. Assim, o escalonamento ocorreu da seguinte forma, como mostra o quadro 12.

Quadro 12 – Ciclos do retorno às aulas nas escolas da capital

| RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS POR CICLOS – ESCOLAS DA CAPITAL | | |
|--|--|-----------------|
| CICLOS | ETAPAS DE ENSINO | DATA DE RETORNO |
| 1º. CICLO | ENSINO MÉDIO/EJA | 10/08/2020 |
| 2º. CICLO | ENSINO FUNDAMENTAL 1 ENSINO FUNDAMENTAL 2 | 24/08/2020 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020b).

Com o retorno gradual dos alunos, reduziu-se também a quantidade de alunos por sala de aula, para garantir o distanciamento social, com 50% da sua totalidade. Com o escalonamento por blocos as turmas, também, passaram a funcionar em horários diferenciados para evitar aglomerações, como mostra o quadro 13.

Quadro 13 – Organização do retorno em blocos

| | | |
|-----------|--|--|
| TURMAS: | BLOCO A: 20 alunos | BLOCO B: 20 alunos |
| 40 alunos | Aulas: segundas e quartas-feiras = presencial | Aulas: terças e quintas-feiras = presencial |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020b).

A Secretaria de Educação do Amazonas considerou um escalonamento de horários, com a carga horária mínima legal prevista para o cumprimento do ano letivo. Os horários foram também escalonados, para recreio, 15 minutos para cada grupo de alunos, obedeciam aos protocolos de segurança específicos para o horário de recreio e distribuição da merenda escolar. Funcionando com 50% do seu público, a equipe técnica da SEDUC/AM elaborou diferentes horários para o funcionamento das escolas, divididos em blocos A e B e Grupos 1 e 2, em horários diferenciados para o início, lanche e término das aulas para evitar aglomerações.

As Escolas Regulares, que funcionam em turnos, matutino, vespertino e noturno, passaram a ser divididos em Blocos A e B, com Grupos 1 e 2, e horários diferenciados de entrada, lanche e saída dos estudantes. Dessa forma,

As escolas em que funciona o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PRO-ETI), matutino e vespertino, receberam 2 blocos, A e B e horários diferentes; as escolas de Tempo Integral e os Centros de Educação de Tempo Integral, também funcionaram com Blocos A e B, Grupos 1 e 2, e horários diferentes de entrada, lanche e almoço (SEDUC/AM, 2020b, p. 41).

A partir da elaboração desses protocolos nas escolas, a SEDUC/AM comunicou e divulgou todos os procedimentos legais para a efetivação dos horários escalonados através das equipes gestoras das escolas, as quais definiram com professores e a equipe pedagógica a definição da antecipação do horário de entrada e os horários de saída, recreio e alimentação. Também foram definidos os alunos e/ou turmas que faziam parte dos Blocos A e B, bem como os Grupos 1 e 2, devendo ser considerados a quantidade total de alunos por turno, carga horária de cada disciplina e o horário dos professores.

A SEDUC/AM, ao definir as condições gerais para um retorno seguro levou em consideração todas as etapas do cronograma de retorno, protocolo escalonamento de horários,

avisos aos pais e responsáveis, inclusive divulgando nos meios de comunicação, rádio, TV, e outros meios de comunicação, que os pais e/ou responsáveis não poderiam adentrar às dependências da escola para evitar aglomerações. Outro ponto importante e amplamente divulgado foi a necessidade do uso de máscaras por todos, durante todo o tempo.

Além disso, foi necessário manter o distanciamento mínimo de 1,5 metro entre os estudantes nas salas de aula e demais dependências da escola. Houve a distribuição de *kits* de higiene e desinfecção para os estudantes, professores e demais funcionários, demarcação do distanciamento das filas para entrada dos alunos, hora do recreio e banheiros, bem como a higienização adequada dos locais. Finalmente, as famílias dos estudantes foram orientadas sobre a verificação dos sintomas da Covid-19 e, quando identificados, deveriam comunicar a escola imediatamente (SEDUC/AM, 2020b).

Além de todos esses protocolos iniciais para o retorno seguro de professores, alunos e servidores que trabalham nas escolas públicas de Manaus, houve a inspeção de pessoas em circulação no ambiente escolar com possíveis sintomas, manutenção os integrantes do grupo de risco em casa até o prazo estipulado no artigo 7º, IV, do Decreto do Governo do Estado, 42.330/20 de 28/05/2020, cabendo aos gestores a divulgação dos protocolos de saúde nas escolas, como orientar as famílias sobre os sintomas da Covid-19 e os cuidados gerais em caso de suspeita ou sintoma gripal, notificando a Unidade de Saúde e Vigilância Epidemiológica. Todos esses cuidados tornaram-se necessários em um momento atípico vivenciado pela população e que precisaram ser redobrados para preservar a saúde dos alunos, professores e servidores da educação (SEDUC/AM, 2020b).

O retorno às atividades escolares tem se tornado uma decisão muito difícil de ser tomada, demandando um diálogo bastante amplo entre as diversas esferas da administração pública e com a representação ativa de diferentes atores da sociedade. Dessa forma, medidas de prevenção que as escolas devem implementar tornam-se muito importantes para reduzir a transmissibilidade do vírus. A taxa de letalidade pela Covid-19 é estimada em 3,4%, semelhante à gripe espanhola (2% a 3%) e mais elevada do que a da Influenza A H1N1 (0,02%) e da gripe sazonal (0,1%). Entretanto, 81% dos casos da doença são de sintomas leves. O percentual de assintomáticos parece baixo (cerca de 1%) e a maioria dos sintomas se desenvolve em torno de dois dias. No entanto, podem, os contaminados, evoluir para uma infecção respiratória aguda grave com pneumonia e exigir cuidados intensivos para 1% a 5% dos contaminados (RUSSEL et al, 2020).

À frente de qualquer consideração ou decisão governamental ou de saúde pública, deve estar a continuidade da educação e a garantia do bem-estar da comunidade e da segurança de

crianças, adolescentes e jovens, bem como de professores e todos os servidores que fazem parte da escola. Neste documento, a equipe técnica da SEDUC/AM fez uma abordagem baseada no nível de intensidade para a transmissão no ambiente escolar do vírus relacionado à Covid-19. As principais situações apresentadas resultaram de uma abordagem baseada no risco das operações escolares e a transmissão do vírus, em níveis administrativos, considerações sobre o distanciamento físico e uso de máscaras no ambiente escolar conforme a faixa etária e medidas multifacetadas para impedir a disseminação do vírus nestes ambientes.

Como pontuam Pasini, Carvalho e Almeida (2020) a educação híbrida em tempos de pandemia tornou-se crucial e importante, mas é preciso buscar alternativas que favoreçam e fortaleçam os processos de ensino e aprendizagem nesse contexto. Considerando o cenário das atividades presenciais ou não presenciais, é necessário pensar em uma multiplicidade de alternativas metodológicas na prática do professor, com a finalidade de atender às necessidades de readequação do contexto escolar atípico. Ao considerar novas práticas no cotidiano da aprendizagem, ao buscar a motivação, a curiosidade e o interesse do aluno, pode considerá-la significativa. O professor pode e deve trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos e sua experiência. Pode-se inferir que esta aprendizagem não se limita a apenas aumentar conhecimentos, mas que penetra profundamente e contribui para a utilização do que é aprendido em diferentes situações da vida do aluno (AUSUBEL, 1980).

Como pontua Paulo Freire (1996), ensino não é adestramento de habilidades, pois somente haverá aprendizagem quando houver participação consciente do aluno, como sujeito do processo. Dessa forma, a escola precisa levar em conta as experiências trazidas pelos alunos, pois é a partir delas que a aprendizagem será efetivada em sua plenitude.

Os protocolos de atendimento foram efetivados em todos os segmentos da educação da rede pública estadual, englobando gestores, professores, alunos, merendeiros, servidores administrativos, auxiliar de serviços gerais e porteiros e/ou seguranças. Também foram realizados protocolos de atendimento para a educação especial, no retorno às atividades desse segmento, seguindo as mesmas orientações de segurança quanto ao uso de EPIs e distanciamento social, principalmente por pertencerem a grupos de risco, com várias deficiências, como Síndrome de Down, com incidência maior em cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e ter uma maior incidência de disfunções de imunidade. Nesse grupo estão também os alunos surdos (usuários de Libras, de implante coclear, aparelho auditivo); alunos com deficiência visual que possuem habilidade para uso de bengalas e cães-guia. Dessa maneira, torna-se necessária uma atenção redobrada para esse grupo, pois a frequência de toque em lugares potencialmente contaminados é muito maior.

Como pontua no documento, “todos os alunos devem ser ensinados quanto à forma correta de higienização das mãos, uso do álcool em gel, lavagem correta com água corrente e sabão, além da utilização de máscaras e distanciamento” (AMAZONAS, 2020, p. 47). Visando as orientações para as escolas inclusivas, a equipe técnica que elaborou o documento de retorno às aulas presenciais implementou as mesmas regras e orientações citadas no texto geral da Educação Especial. Manter as medidas preventivas de segurança e uso de EPIs durante alimentação, locomoção e uso de banheiro e demais atividades da escola, evitar contato e, caso apresente qualquer sintoma de gripe, entre outros cuidados, os alunos devem evitar usar anéis, correntinhas e outros adornos que impeçam a higienização adequada. Com relação ao Atendimento educacional especializado (AEE), a sala de recursos multifuncionais (SRM) precisou funcionar com o cronograma ainda mais adaptado, com um número menor de alunos atendidos por vez, e com um espaço maior entre eles, realizando a higienização dos materiais antes e após os atendimentos dos alunos.

Para tradutores intérpretes de Libras e professores bilíngues e professores de Libras, todos retornaram às atividades presenciais com a utilização de viseira transparente para os profissionais que atuam com alunos surdos e, se possível, para os alunos também. Nesse caso, a utilização de máscara atrapalha a comunicação, uma vez que a expressão facial é parâmetro importante da Libras. Neste sentido, Mendes e Bastos (2016, p. 2) destacam que a inclusão “é algo recente e vem sendo apresentado como assunto de grandes discussões educacionais” principalmente no sentido dos atendimentos às necessidades em sala de aula.

O corpo técnico que implementou o cronograma para a Educação Especial levou em consideração as orientações para o Atendimento Educacional Especializado contido no documento do Conselho Nacional de Educação e do Parecer CNE-CP nº. 05/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de atividades não presenciais, para que possam cumprir a carga horária mínima anual. Para esse público em especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve garantir, em articulação com as famílias “as atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas” (BRASIL, 2020, p. 15).

A metodologia de ensino inclusivo, segundo Arnal e Mori (2009) deve ser capaz de garantir uma boa aprendizagem, principalmente, motivando o aluno a participar das atividades na sala de aula, e principalmente, que possua uma qualidade curricular capaz de romper barreiras de aprendizagem. As aulas devem ser bem planejadas para que “o aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem” (ARNAL; MORI, 2009, p. 10).

As Escolas Específicas, como E. E. Diofanto Vieira, E. E. Manoel Marçal, E. E. Augusto Carneiro e E. E. Joana Vieira devem seguir as mesmas orientações citadas no texto geral da

Educação Especial. No caso de alguma escola utilizar transporte escolar, este deve seguir as normas de escalonamento e distanciamento de segurança do Serviço de Transporte, bem como as demais normas de higienização. O documento também especifica as normas quanto ao trabalho realizado pelos professores, Guia-Intérprete de Atendimento Educacional Especializado, Auxiliar da Vida Escolar, Sala de Recursos Multifuncionais, Tradutores Intérpretes de Libras, todos esses profissionais deverão seguir as mesmas orientações das escolas inclusivas, inclusive, aferir temperatura dos alunos que utilizam o transporte no momento de entrada no veículo, bem como no retorno para casa.

No entanto, os alunos que estão inseridos nos grupos de risco continuarão suas atividades em casa, via remota, mantendo o diálogo família e escola para que haja acompanhamento das atividades, bem como seguindo às aulas do projeto Aula em Casa. Se por algum motivo o aluno não se adaptar a todos os protocolos de segurança no retorno presencial, este “será encaminhado para a Coordenação de Educação, que orientará a família para que continue a realizar as atividades do discente remotamente” (SEDUC/AM, 2020b, p. 47).

Os protocolos de saúde inseriram as bibliotecas nesse processo, com algumas normas de segurança importantes, como abrir janelas e desligar o ar-condicionado. Caso não tenham janelas, abrir a porta e usar um ventilador, sem a presença de alunos. Além disso, fazer a dedetização, mas sem prejudicar o acervo, com uso obrigatório de máscaras para adentrar o espaço, limitado a uma pessoa a cada 10m² e quarentena dos livros devolvidos. Manter, se possível, serviços *online* de pesquisa escolar, serviços *offline* e remoto para atendimento de alunos que não possuem internet, entre outros. Também pode ser feito atendimento local com agendamento, empréstimos por e-mail, *delivery* na portaria da escola ou porta da biblioteca.

No contexto da pandemia da Covid-19, as bibliotecas escolares também passaram por inúmeras adequações até chegar a suspensão total de suas atividades. Dessa maneira, a biblioteca escolar, que durante muitos anos foi vista como local de silêncio, e acesso restrito à informação, com a pandemia e as novas práticas metodológicas passou a ser vista sob um novo olhar. Prado (1992, p. 9) coloca em sua obra, que “a função da biblioteca escolar é de um agente educacional, proporcionando enriquecimento cultural do aluno nos diferentes campos, oportunidade para o seu desenvolvimento social e intelectual, e horas de distração através de leitura recreativa”. A biblioteca é um espaço que deve ser visto como promotora dos processos de ensino e de aprendizagem.

Foram disponibilizadas máscaras a todos os trabalhadores da educação, pias e *dispensers* de sabão, revitalização de escolas com danos na estrutura física de banheiros, lavatórios, e implementadas ações de gestão para monitoramento e controle para que não

faltassem materiais de limpeza e higiene. Para o setor de comunicação foram realizados informativos instalados nas escolas, em espaços comuns e nas salas de aula, com *kits* de sinalização com os procedimentos de higienização, marcação dos espaços e distanciamento (SEDUC/AM, 2020b).

O Programa de Monitoria de Estudante da Rede Estadual de Ensino do Amazonas está baseado nos princípios do protagonismo juvenil e dos 5 s (utilização, organização, padronização, limpeza e disciplina). O programa tem como objetivo dar suporte ao acompanhamento e à mobilização dos alunos no processo de retorno e permanência nas escolas estaduais de forma segura e acolhedora. “Esse programa está pautado no conhecimento, no respeito e na responsabilidade. O aluno selecionado atuará como um elo entre a turma, a gestão escolar e os demais setores da unidade de ensino” (SEDUC/AM, 2020b, p. 51).

De acordo com o documento em tela, o aluno monitor deverá auxiliar os colegas na utilização correta de máscaras e demais materiais de uso pessoal e higienização pessoal e coletiva, na manutenção racional dos materiais, organização dos espaços, das disposições das carteiras, conforme recomendação dos órgãos de controle e protocolos internos orientados pela Seduc, e em outras atividades que se julgarem compatíveis com sua atuação, definidas pela equipe gestora. O exercício da monitoria é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência, além de aprender os primeiros contratempos da profissão de professor.

De acordo com Freire (1996), ao se tornarem agentes no mundo, os alunos são capazes de reconstruir as atividades, de forma que ao entenderem seus papéis em uma atividade, busquem um objeto compartilhado comum. Nesse caso, os alunos monitores exercem sua função na sensibilização e cumprimento dos protocolos de saúde.

4.5.4 Gestão pedagógica

Para o retorno às aulas presenciais, foram necessárias inúmeras adequações pedagógicas para enfrentar as diversas realidades que o cenário pós-pandemia trouxe para a educação. A Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP) desenvolveu com algumas frentes de trabalho que vão desde a readequação do calendário, a avaliação da aprendizagem do ensino remoto e formação dos profissionais da educação, culminando com as políticas de combate ao abandono escolar.

As informações contidas no dispositivo legal em análise configuram-se em um grande volume de ações pedagógicas, de gestão e de saúde para auxiliar toda a comunidade escolar em um retorno seguro, de forma a garantir uma educação de qualidade a todos, reorganizar os espaços de trabalho nas escolas e orientar na prevenção do novo Coronavírus. Dentre suas principais atribuições, a escola, ao iniciar o planejamento de retorno às atividades escolares, definiu uma frente de trabalho no âmbito pedagógico para implementar estratégias no sentido de assegurar o retorno dos alunos em potencial abandono. Foram considerados os alunos que não tiveram acesso ao regime especial ou não conseguiram acompanhar aulas não presenciais, os quais precisaram ser alcançados pelo programa Busca Ativa do Escolar, que iniciou durante o período das aulas não presenciais (SEDUC/AM, 2020b).

O Propósito do programa Busca Ativa do Escolar tem como ação efetiva assegurar o retorno dos alunos que não acompanharam as atividades do Projeto Aula em Casa por inúmeros problemas, sem acesso à internet ou outro meio de comunicação. O público-alvo consiste em

todos os alunos em risco de potencial abandono, que não mantiveram contato com a escola no período de distanciamento social. Os estudantes foram identificados em parceria com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, Conselhos Tutelares e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com a finalidade de resgatar esses alunos, com uma atuação junto às famílias (SEDUC/AM, 2020b, p. 54).

As principais atividades do Programa Busca Ativa do Escolar envolveram vários segmentos da sociedade, inclusive os órgãos de defesa da criança e do adolescente, para sensibilizar a comunidade em geral para a problemática do abandono da escola, por meio de campanhas de divulgação nas mídias sociais. Foram feitas, ao realizar a busca ativa dos estudantes, ligação telefônica e visita domiciliar.

A equipe criou ferramentas de acompanhamento e monitoramento de suas ações junto aos alunos e escolas, principalmente na campanha “Queremos seu amigo de volta”, que estimula a participação de outros estudantes no processo de Busca Ativa. Para Waiselfisz (2007) as desigualdades socioeconômicas que caracterizam o Brasil determinam fortemente as condições de acesso aos benefícios das modernas tecnologias da informação. Também há alguns fatores que, de acordo com Mercado (1998) podem influenciar na evasão ou abandono dos alunos, como o uso das ferramentas (TICs), em sala de aula, que precisam de uma capacitação intensiva e apoio contínuo para os professores usarem essas ferramentas de forma.

Após o retorno das aulas presenciais, vários protocolos para um retorno seguro foram implementados em todos os segmentos da educação pública estadual do Amazonas. Sendo assim, um novo modelo de funcionamento de escola está delineando, devido aos protocolos de

distanciamento em tempos de pandemia da Covid-19, ensinar e aprender vão exigir novas configurações no processo de ensino e aprendizagem, tanto do ponto de vista físico quanto do metodológico. Imbernón (2011) afirma que nos tornamos sujeitos de nossas aprendizagens quando somos lançados ao enfrentamento das inúmeras situações que aparecem ao longo do processo da docência, então busca-se soluções ou alternativas que melhor atendam às necessidades apresentadas no processo de aprendizagem.

O Plano de Retorno às Atividades Presenciais contempla todas as ações importantes para o processo ensino e aprendizagem, como a Repriorização Curricular com uma proposta que gira em torno das realidades contextuais de cada instituição de ensino e seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, tendo como prioridade a aprendizagem. De acordo com Silva e Muniz (2020, p. 12), “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Do ponto de vista pedagógico, é um conjunto de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar o alcance de determinada meta”.

O Caderno de Expectativas de aprendizagem serve para auxiliar a prática pedagógica e se trata de mais um subsídio para enriquecer a ação docente. Um outro dado importante das propostas curriculares frente ao contexto atual são as orientações pedagógicas e curriculares sobre o ensino híbrido, “bem como apresentar as abordagens das diversidades presentes na rede estadual de ensino como: a Educação Escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Educação Mediada por Tecnologia e a Educação em Tempo Integral” (SEDUC/AM, 2020b, p. 56).

Para a avaliação das escolas públicas do Amazonas foi criada a Avaliação de Verificação da Aprendizagem (AVAM), executada pelo Departamento de Gestão Escolar (DEGESC). Os cadernos de questões foram elaborados por especialistas das Áreas de Conhecimentos, tendo como referência a Matriz de Referência e os conteúdos aplicados durante os períodos de regime especial de aulas não presenciais. Essa avaliação foi aplicada na primeira semana do retorno às aulas presenciais. A AVAM tem o propósito de:

[...] verificar o nível de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual do Amazonas durante o regime das aulas não presenciais para que, após o resultado das avaliações, possam implementar o nivelamento e ajuste do currículo, e o Caderno de Testes por área de conhecimento vai fornecer esses dados. O DEGESC será o responsável por definir quais estratégias serão utilizadas para a recuperação da aprendizagem (SEDUC/AM, 2020b, p. 56).

A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica, visando à melhoria do processo educacional é um pressuposto básico para que a educação pública se torne democrática. Dentro dessa perspectiva Luckesi (2002, p. 118) aponta que “a avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada”. Ainda nas palavras do autor, a avaliação é um ato de amor, no sentido de que esta deva ser acolhedora, integrativa e inclusiva. A prática da aprendizagem deve sempre apontar para uma busca do melhor do educando, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de poucos (LUCKESI, 2002, p. 172).

Portanto, o planejamento da avaliação da aprendizagem deve seguir no sentido de atender os requisitos mínimos definidos na proposta de projeto para a avaliação no retorno pós-período do regime especial de aulas não presenciais sob a Resolução 039/2020 – CEE/AM, que alterou a redação da Resolução CEE/AM 048/2015, nesse caso com a apresentação do Plano de Ação Específico para o processo avaliativo que irá compor o Plano de Ação Geral da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, direcionado para o ensino híbrido (SEDUC/AM, 2020b).

A revisão e a verificação da aprendizagem seguirão as normas implementadas pela Secretaria de Educação (SEDU/AM), foi feita em quatro bimestres. Para o Programa Intensivo de Recuperação da aprendizagem foi disponibilizado material suplementar, com Programa de Recuperação da Aprendizagem e cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Médio com base nos descritores da rede, Cadernos de Atividades para o 1º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com foco nos Direitos de Aprendizagem do PNAIC. Desse modo, as estratégias de acompanhamento e monitoramento podem reduzir as falhas e elevam a eficiência do programa (SEDUC/AM, 2020b).

O Programa de Formação dos profissionais de educação tem como foco os desafios da realidade atual e ocorreu no Centro de Formação Padre José de Anchieta (CEPAN). Os professores também participaram de uma formação sobre Métodos Ativos de Aprendizagem do Programa de Recuperação da Aprendizagem. Após essa formação, a SEDU/AM, desenvolveu o Programa Intensivo de Formação com os seguintes cursos, apontados no quadro 14.

Quadro 14 – Cursos oferecidos aos docentes no retorno às aulas presenciais

| FORMAÇÃO DE APOIO À DOCÊNCIA | |
|---|---------------------|
| CURSO | PERÍODO DE FORMAÇÃO |
| O Professor de Educação Física e a Ressignificação do fazer pedagógico | JULHO |
| A tecnologia digital na prática educativa | AGOSTO |
| Janelas formativas: A formação em serviço nas horas de trabalhos pedagógicos | AGOSTO |
| Ensino Híbrido: Reorganizando tempos e espaços na sala de aula | AGOSTO |
| Tecnologia mão na massa Tutoriais práticos | AGOSTO |
| Educação intercultural: metodologias participantes na perspectiva da educação escolar indígena e do campo | SETEMBRO |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020b).

Ainda sobre o ano letivo pós-pandemia, a SEDUC/AM (2020b), deu continuidade às aulas do Projeto Aula em Casa e aulas presenciais. Para promover a inclusão digital visando a melhoria das competências dos alunos, também foi implantado o Plantão Virtual de Apoio à Aprendizagem, buscando fortalecer o processo ensino e aprendizagem, por meio de ferramentas tecnológicas digitais produzidas pelo CEMEAM, com o apoio de uma equipe multidisciplinar.

Com professores participando de formações para fortalecer a aprendizagem, bem como para capacitá-los para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais, pressupõe-se que eles terão, como sinalizam Valente e Almeida (1997, p. 08), “condições de construir conhecimentos sobre as técnicas computacionais, e dessa forma integrar as ferramentas digitais em sua prática pedagógica, derrubando barreiras de ordem administrativa e pedagógica”. O quadro 15, na sequência, apresenta os recursos digitais didático-pedagógicos oferecidos aos docentes da rede pública estadual amazonense.

Quadro 15 – Recursos digitais didático-pedagógicos oferecidos aos docentes da rede

| RECURSOS DIGITAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS |
|--|
| VIDEOAULAS – Acervo do Centro de Mídias e/ou novas produções |
| EXERCÍCIOS – Atividades assíncronas e atividades síncronas – o estudante desenvolve e pratica os conteúdos do estudo |
| ATIVIDADES DE INTERAÇÃO – Fóruns, mensagens, chats, lives |
| ATIVIDADES AVALIATIVAS – realizadas em parceria com os demais departamentos |
| PLANO DE ESTUDO – Material de suporte para revisão |
| ROTEIROS DE ESTUDOS – possibilita ao aluno aprender a estudar de forma independente, autônoma |
| TUTORIAIS – Plataforma com orientações didático-pedagógica para alunos e professores |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020b).

O plano de retorno às aulas presenciais, também deu uma atenção especial à saúde psicossocial de alunos, professores, gestores e demais envolvidos no processo educativo, como segue.

4.5.5 Atenção à saúde e à família

Como referimos, houve uma preocupação com a saúde emocional de alunos, professores, gestores e outros servidores envolvidos com a educação. Foram também inseridos no plano de atenção à saúde os familiares dos alunos. O projeto “A escola como espaço de aprendizagem socioemocional” tem como finalidade mostrar como lidar com as emoções, valorizando a si e ao próximo. Para este projeto foi desenvolvido material gráfico contendo “uma cartilha digital, plano de ação para o acolhimento no período de retorno às aulas presenciais; Plano de intervenção psicossocial para o período de ambientação pós-retorno às atividades presenciais” (SEDUC/AM, 2020b, p. 66).

Além disso, o programa Vivescer, uma plataforma gratuita, busca levar aos professores quatro cursos de formação focados no desenvolvimento emocional. A Figura 23 reproduz os nomes dos cursos.

Figura 23 – Principais atividades dos cursos Vivescer



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2020b, p. 67).

Com relação à Jornada Emoções, trata-se de um curso que integra quatro itinerários formativos. Neles, os docentes estudam o papel das emoções no ensino e na aprendizagem. Além disso, são capacitados para aprender a calibrar suas próprias emoções, bem como a auxiliar os estudantes nesta habilidade de autorregulação.

A Jornada da Mente também possui quatro itinerários formativos, num trabalho de autoconhecimento cognitivo. Neste curso os docentes compreendem a influência dos modelos mentais e da cognição na maneira de ensinar.

A Jornada do Corpo, ainda que leve este nome, busca, em seus quatro itinerários formativos, trabalhar a relação entre o físico e o emocional, ou seja, entre o corpo e as emoções. O objetivo principal desta formação é levar os educadores à compreensão da importância do equilíbrio entre ambos para manter uma boa saúde.

A Jornada Propósito, também com quatro percursos de aprendizagem, capacita na compreensão do significado da profissão docente na existência de cada um e o seu propósito de vida.

Como podemos perceber, existe também uma preocupação com a saúde mental do educador que, para proporcionar uma aprendizagem significativa, precisa estar preparado e saudável em todos os âmbitos. Aqui, mais uma vez, temos uma aproximação à teoria da aprendizagem significativa, pois como explicam Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 40):

El aprendizaje de salón de clases no ocurre en el vacío social, sino tan sólo en relación con otros individuos que generan en la persona reacciones emocionales y sirven de representantes impersonales de la cultura. Durante el desarrollo de su personalidad el individuo adquiere también una orientación motivacional característica hacia el aprendizaje. Esto no afecta solamente su modo de adquirir nuevos juicios de valor, sino que también influye en los alcances, profundidad y eficiencia del proceso de aprendizaje.

Como podemos perceber, a educação é um ato social e, portanto, as relações e emoções têm um papel fundamental na cognição, afetando sobremaneira a aprendizagem significativa. Dessa forma, “el aprendizaje en grupo tiene, por derecho propio, muchas ventajas positivas, lo mismo desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo que del ángulo de las necesidades emocionales y sociales” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 259).

Após um longo período de isolamento social, no qual além de serem privados do convívio com seus pares, estudantes e educadores ainda tiveram que lidar com a perda de entes queridos, não raramente os provedores dos seus lares, o que acabou afetando toda a estrutura familiar e social, tornando ainda mais complexa a elaboração do luto. Neste ponto, torna-se fundamental preparar não somente os estudantes, mas também e, principalmente, os professores para lidarem com esses sentimentos e situações que se apresentam nesse regresso à presencialidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura amazônica se traduz pela dinâmica ribeirinha, que abrange pessoas que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Ainda se destacam a caça e o extrativismo. Residem em moradias de madeira às margens dos rios, em casas de palafitas (espécie de moradia suspensas do chão devido às cheias dos rios). Para se locomoverem, utilizam-se de embarcações, como a canoa a remo e a rabeta (pequena canoa motorizada) (INSTITUTO ECOBRASIL, 2010). Além disso, os ribeirinhos possuem um modo de vida peculiar que os distingue das demais populações do meio rural ou urbano, isto porque essas populações, possuem “[...] uma cosmovisão que é marcada pela presença do rio” (SILVA; SOUZA FILHO, 2002, p. 27).

Além dos ribeirinhos, a cultura amazonense inclui os indígenas, dos quais, 31% vivem no estado do Amazonas (SEDUC, 2021). Estes brasileiros são atendidos em escolas localizadas nas próprias aldeias, por professores com formação específica, intercultural e bilíngue. Por fim, completam a rede de ensino do Amazonas escolas localizadas na capital Manaus, uma metrópole de mais de 2 milhões de habitantes.

A partir desse contexto percebemos a diversidade que envolve a rede pública de ensino do estado do Amazonas. Toda diversidade, contudo, traz também alguma complexidade. E quando esta complexidade envolve uma situação atípica, como a pandemia da Covid-19, que obrigou ao fechamento de escolas por mais de um ano, eleva-se à potência máxima a complexidade.

Em 16 de março de 2020, o Decreto nº. 42.061 suspendeu as aulas por 15 dias apenas na cidade de Manaus, mas no dia 17 de março de 2020, por meio do Decreto nº. 42.063, foram suspensas nos municípios da região metropolitana. Dessa maneira, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM), acatou as decisões governamentais por meio da Resolução nº. 30/2020, de 18 de março, dispondo o Estado sobre o regime especial de aulas não presenciais para a Rede Pública como medida preventiva em relação à Covid-19. A partir de 19 de março, o governo suspendeu as aulas em todos os municípios do estado sob a égide do Decreto nº. 42.087 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 2020).

A partir da suspensão das aulas presenciais, os gestores das unidades escolares precisaram planejar e elaborar com o corpo docente as ações pedagógicas para esse período, em especial de aulas não presenciais, zelar pelo registro de frequência dos alunos e preparar o material para cada etapa de ensino. E é nessa perspectiva que o calendário escolar foi reformulado e disponibilizadas para os alunos videoaulas, podcasts, conteúdos organizados em

plataformas virtuais de ensino e aprendizagem redes sociais e correio eletrônico, especificados no Art. 3 da Resolução 30/2020 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 2020).

O Estado do Amazonas foi um dos primeiros a iniciar o regime de aulas não presenciais, e para isso contou com o Projeto Aula em Casa (SEDUC/AM, 2020a) em parceria com a TV Encontro das Águas, cujo objetivo era que o máximo de estudantes tivessem acesso às atividades pedagógicas sem prejuízo ao ano letivo de 2020. Em 01 de abril, as aulas foram iniciadas para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no dia 06 do mesmo mês, para 1º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Em 31 de março de 2020 foi publicado um novo Decreto nº. 42.145 prorrogado até 15 de abril. A partir desse decreto, as aulas passaram a ser transmitidas também pela TV aberta, nos canais 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5, dando acesso a um número bem maior de alunos. As dificuldades enfrentadas foram muitas, e a tecnologia se mostrou uma possibilidade de atingir o maior número possível de pessoas e de chegar as comunidades mais distantes.

Contudo, era necessário pensar no retorno às aulas presenciais. Dessa forma, ainda no ano de 2020, a SEDUC/AM reuniu uma equipe de especialistas para a construção dos dois principais dispositivos legais de orientação ao retorno pós-pandemia, a saber: Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos desafios do contexto atual (SEDUC/AM, 2020a) e Plano de retorno às atividades presenciais: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19 (SEDUC, 2020b).

Sob esta perspectiva, a presente dissertação, inserida na Linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, por meio do Mestrado Interinstitucional com Manaus, perseguiu o seguinte problema de pesquisa: Como é abordada a aprendizagem significativa nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM? Para tanto, o objetivo geral está assim delineado: Analisar como é abordada a aprendizagem significativa nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM.

Para dar conta da proposta de pesquisa apresentada, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever a situação da rede pública estadual de ensino em Manaus durante a pandemia da Covid-19 no que se refere ao atendimento aos estudantes; 2) Investigar, nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM, a abordagem conferida à aprendizagem, numa perspectiva da aprendizagem significativa; 3) Problematizar o conceito de aprendizagem significativa, em

especial no cenário da pandemia da Covid-19, na rede pública estadual em Manaus. Com relação à metodologia, trata-se de um estudo documental, de abordagem qualitativa, baseado em Bardin (2016) no que se refere à análise de Conteúdo para o exame dos dados.

Com relação ao primeiro objetivo específico, podemos relatar que a situação da rede pública estadual de ensino em Manaus durante a pandemia da Covid-19 no que se refere ao atendimento aos estudantes buscou, criativamente, formas de atendimento para dar seguimento às atividades educativas, ainda que de forma remota. Neste sentido, o projeto Aula em Casa foi um grande aliado à aprendizagem dos estudantes, disponibilizado por meio do CEMEAM, já em atividade desde 2019 para dar conta do projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, o qual pôde ser aproveitado e potencializado com a chegada da pandemia. O conteúdo utilizado para as aulas durante a pandemia da Covid-19 acabou sendo o pacote de aulas televisivas e o pacote didático-pedagógico produzidos para o ano letivo de 2019, alinhado com as diretrizes curriculares pedagógicas da SEDUC/AM, tendo em vista que aconteceu a repriorização curricular devido o contexto da pandemia do novo coronavírus (SEDUC, 2020a, p. 19). Para auxiliar nesse processo os alunos puderam acompanhar as aulas pela TV aberta, YouTube, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e plataforma Saber+.

O segundo objetivo específico se propôs a investigar, nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM, a abordagem conferida à aprendizagem, numa perspectiva da aprendizagem significativa. Neste sentido, pudemos perceber que existe uma preocupação com a aprendizagem das crianças e jovens. Apesar de não ter sido identificado o termo “aprendizagem significativa” nos dois documentos analisados, percebemos que há uma preocupação com o contexto, com a avaliação diagnóstica, com a recuperação dos conhecimentos não desenvolvidos, bem como com a questão emocional e com a formação continuada docente. Dessa forma, mesmo não utilizando diretamente a teoria da aprendizagem significativa em seus pressupostos, os dispositivos legais analisados aproximam-se da teoria de David Ausubel, especialmente nos seguintes aspectos: preocupação com os saberes prévios dos estudantes, incentivo ao uso de metodologias ativas e problematização, o que contribui à motivação e interesse dos estudantes, e formação continuada, de forma a oferecer subsídios para que os docentes atuem enquanto mediadores da aprendizagem. Nota-se ainda uma preocupação com a saúde mental de todos os envolvidos no processo educativo, considerada por Ausubel como um fator relevante na aprendizagem significativa.

Por fim, o terceiro objetivo específico tratou de problematizar o conceito de aprendizagem significativa, em especial no cenário da pandemia da Covid-19, na rede pública

estadual em Manaus. A este respeito, percebemos que, mesmo que o projeto Aula em Casa não tenha conseguido alcançar todos os estudantes ribeirinhos, do campo e indígenas, posto que em alguns lugares mais remotos não existe ainda sinal de Internet e de TV, a preocupação com a aprendizagem significativa mostrou-se presente. Essa preocupação pode ser percebida não somente na condução do projeto durante o isolamento social, quando as comunidades não alcançadas pelo Aula em Casa recebiam material impresso, mas também no retorno à presencialidade. As cinco primeiras semanas foram cuidadosamente pensadas para dar conta de um retorno que não fosse traumático, mas com uma preocupação constante em relação à aprendizagem. Assim, houve uma primeira semana de acolhimento aos estudantes, nas quais se deveria priorizar o processo de escuta aos mesmos; na segunda semana, a avaliação diagnóstica teve a função de buscar conhecer os conhecimentos prévios e realizar a revisão dos conteúdos trabalhados no decurso do 1º Bimestre; na terceira semana, aconteceu a verificação da aprendizagem referente ao 1º Bimestre; na quarta semana ocorreu a revisão dos objetos de conhecimento referentes ao 2º Bimestre; e na quinta semana, a verificação da aprendizagem referente ao 2º Bimestre. Como se pode perceber, as questões emocionais que influenciam fortemente o interesse e a motivação, como explicam Ausubel (1963; 1980; 2000), Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Moreira e Masini (1988) e outros autores estudiosos da aprendizagem significativa, não foram negligenciadas, nem no acolhimento aos estudantes, nem na formação docente, que recebeu uma trilha formativa especialmente pensada para esta temática. A busca pelos saberes já existentes também facilita a ancoragem dos novos conhecimentos na estrutura cognitiva do estudante. Por outro lado, quando as novas informações não proporcionam associações com conhecimentos já existentes, ocorre a aprendizagem mecânica, a qual poderá ser efêmera, ao contrário da aprendizagem significativa, que é mais duradoura, uma vez que possibilita relações com o dia a dia do estudante.

Retomando o problema de pesquisa desta dissertação, ou seja, Como é abordada a aprendizagem significativa nos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do Covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM?, podemos compreender que, basicamente, os documentos analisados abordam a aprendizagem significativa, ainda que não com esses termos, mostrando uma preocupação com os fatores emocionais de estudantes e de educadores, orientando à busca pelos saberes prévios dos estudantes, incentivando ao uso de metodologias ativas e problematização, contribuindo à motivação e interesse dos estudantes, e oportunizando formação continuada, oferecendo aos professores subsídios para atuar em um contexto tão complexo como o que trouxe a pandemia da Covid-19.

Todas as pesquisas possuem limitações, até porque não é intenção de nenhuma pesquisa científica esgotar a temática. Contudo, o desafiador cenário da pandemia, especialmente no Amazonas, um dos primeiros estados a colapsar seu sistema de saúde, foi um grande limitador deste estudo. Por conta desse cenário complexo, e tendo a própria autora desta pesquisa contraído o vírus por duas ocasiões, não foi possível a coleta de dados empíricos, os quais, sabemos, trariam uma maior riqueza ao estudo.

Dito isso, com a finalização de uma pesquisa não findam as possibilidades de novas descobertas. Ficam ainda muitas perguntas em aberto, suscitando estudos futuros: como os educadores e os docentes amazonenses da rede pública perceberam o retorno às aulas presenciais (ainda que no sistema híbrido) no que tange à aprendizagem significativa? Como foi o retorno para os gestores dessas escolas? Como os docentes perceberam o programa de formação continuada oferecida pela SEDUC/AM?

Por fim, acreditamos que a aprendizagem significativa, como explica Ausubel (2000) necessita de um exercício de empatia para com o outro, para com os seus saberes e para com a forma como se sente em relação aos novos conhecimentos. Nesta perspectiva, não podemos deixar de citar Paulo Freire (1996), o qual defende a educação enquanto um ato de amor, que se desenvolve coletivamente.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Barcos ribeirinhos**. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-04/para-chegar-escola-criancas-enfrentam-embarcacoes-precarias-e-rios>. Acesso em: nov. de 2021.
- ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza. **Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas**. Educ@ publicações online de educação, 2019.
- ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 200-218, 2013.
- ALVES, Lynn. Educação Remota: Entre a ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas Educação**, v. 8, n. 3, 2020.
- AMAZONAS – **Aulas transmitidas por satélite no AM**. Turma de EJA no retorno às aulas presenciais. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2014/05/aulas-transmitidas-por-satelite-no-amazonas.html>. Acesso em: 4 out. 2021.
- AMAZONAS. Constituição Política do Estado. **Diário Oficial do Estado nº. 26.824**, 5 out. 1989. Disponível em <http://www.ale.am.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2021.
- AMAZONAS – **Brasil escola**. Disponível em: <http://www.brasile scola.com/brasil/amazonas.htm>. Acesso em: 4 out. 2021.
- AMAZONAS. **Educação em Tempo Integral**. Amazonas: SEDUC, 2020.
- AMAZONAS. **Painel COVID-19 Amazonas**. Fundação de Vigilância em Saúde - FVS. Disponível em: <http://www.saude.am.gov.br/painel/corona/>. Acesso em: ago. 2021.
- AMAZONAS. **Aula em Casa**. Fonte: http://www.aulaemcasa.am.gov.br/?page_id=44. Acesso em: ago. 2021.
- ARNAL, Leila de Souza Peres; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Educação Escolar Inclusiva: A Prática Pedagógica nas Salas de Recursos**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/242.pdf>. Acesso em: ago. 2021.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, David Paul; ROBINSON, Floyd G. **School learning: an introduction to educational psychology**. New York: Rinehart and Winston, 1969.
- AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1980.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa**: un punto de visto cognoscitivo. México: Trillas, 1980.

BACKES, Luciana. **The Cooperation in Hybrid Spaces**: The presence and copresence in the learning process. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris, France.

Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01187009/document>. Acesso em: ago. 2021.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRERA-OSARIO E LINDEN, L. **The Use and Misuse of Computers in Education**: Evidence from a Randomized Controlled Trial of a Language Arts Program. Working Paper, Columbia University, 2009.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Sobre a doença**: Coronavírus. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020** - Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. Brasília, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020** - Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Brasília, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020** - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020** - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020** - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020h.

CARCANHOLO, F. P. S. **Os jogos como alternativa metodológica no ensino de Matemática**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CARVALHO, Edgard de Assis. Saberes complexos e educação transdisciplinar. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 17-27, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YMRh5KhhhT6wxjRMXd7GpKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.119, p.147-174, jul. 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS - CEE/AM. **Resolução n. 30/2020** - CEE/AM - Aprovada em 18/03/2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolucao-n.-30-CEE-2020-Regime-especial-de-aulas-nao-presenciais.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N.0%2030%2F2020-CEE%2FAM%20APROVADA%20EM%2018%2F03%2F2020%20Disp%C3%B5e%20sobre>

e,AMAZONAS%2C%20no%20uso%20de%20suas%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20legais%20e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: ago. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- CAPES. Repositório de Periódicos. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: ago. 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. Desafios da gestão da escola em tempo integral. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 3, set./dez. 2017.

CRUZ, Jucelia; TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, n. 36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17760>. Acesso em: ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. **Processos inconscientes em situações construtivistas de aprendizagem por projetos enriquecidas com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)**. Tese de Doutorado: Instituto de Psicologia, UFRGS: 2000.

DE OLIVEIRA, Hudson do Vale; DE SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/oliveirasouza>. Acesso em: nov. 2021.

DELORS, J., et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DATIG, I.; RUSWICK, C. Four Quick Flips: Activities for the Information Literacy Classroom. **College & Research Libraries News**, v. 74, n. 5, p. 249-251, 257, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 5. ed. – Curitiba: Positivo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURQUIM, Darcy. Ensino híbrido: o que é e como pode ser usado na escola. **Escolas Disruptivas**. 2009. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/>. Acesso em: ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOV.BR. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Sobre o Fundeb. O que é? Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: ago. 2021.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. PNAD contínua. 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: ago. 2021.

INSTITUTO ECO-BRASIL. **Página Inicial**. Jul. 2010. Disponível em: <http://www.ecobrasil.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=352&sid=64>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LA TAILLE, Y. de et al. **Piaget. Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf>.

LIMA, Jose Renilson de Brito; ABEL, Maria Raiane Cesar; NASCIMENTO, Nayara Silva do. O Ensino Exploratório Como Metodologia De Ensino No Processo De Aprendizagem Matemática Por Meio Do Ensino Remoto. **Boletim Cearense De Educação E História Da Matemática**, 8, n. 23, 2021.

LIMA, MACANHA, SILVA, ZUCOLOTO. Reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem em situações de ensino remoto ao longo da pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, p. 52516-52521, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, A. C. et al. Perfil da Educação Integral em Manaus: elementos para a coleta de dados educacionais a partir do Boto – BDE. In: MACIEL, A. C. et al. **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho, RO: EDUFRO, V. 2, 2013.

MAIA, Maria Leonor Alves. Licenciamento de pólos geradores de viagens no Brasil. **TRANSPORTES**, v. 18, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistatransportes.org.br/anpet/article/view/380>. Acesso em: nov. 2021.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. IV Congresso Ribie, Brasília, 1998.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2011.

MORAN, José. O papel das metodologias na transformação da Escola. In BACICH & MORAN (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1999.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. S. **Aprendizagens Significativa**: a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Edit. Moraes. 1988.

NEVES, F. M.; JUNG, Hildegard Susana; ALTMANN, I. F.. Despertando Emoções Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Através Da Aprendizagem Da Matemática. **Revista Internacional De Formação De Professores (RIPF)**, v. 5, p. 1-18, 2020.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Alunos on-line e professores off-line**: Os desafios da escola e do professor no cenário de mudanças do século 21. Reitor da Universidade de Lisboa participa de segunda edição de ‘Diálogos Formativos. 2020.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana – Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

QEDU. **Aprendizado dos alunos**: Amazonas. Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/104-amazonas/aprendizado>: Acesso em: ago. 2021.

PARO, V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para modernidade. In: COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação Integral**: estudos experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PELLIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, Charlene Alana Altieri. A construção do currículo na gestão democrática. **Revista Paulista de Educação**, São Paulo, v.1, n.1, p. 56-70, 2012.

PEZZUTI, Juarez; CHAVES, Rodrigo Pádua. Etnografia e manejo de recursos naturais pelos índios Deni, Amazonas, Brasil. **Acta Amazônica**, v. 39, p. 121-138, 2009.

PLATAFORMA DIGITAL DO INEP. **Resultados do PISA 2018** – por regiões do Brasil. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/oque-e-opisa/21206. Acesso em: ago. 2021.

PRADO, H. de A. **Organização e administração de bibliotecas**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1992.

PUHL, Cassiano Scott; MÜLLER, T. J.; LIMA, I. G. As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem. **Revista Dynamis**. FURB, Blumenau, v. 26, n. 1, 2020.

RAFAEL, Ricardo de Mattos Russo et al.. Epidemiologia, políticas públicas e pandemia de Covid-19: o que esperar no Brasil? **Rev enferm**. UERJ, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Lisi%20Olsen/Downloads/49570-168289-1-PB.pdf Acesso em: agosto de 2021.

SALDANHAS, Viviane Rodrigues Darif. A Ku Klux Klan e a Instauração do Medo nos EUA. **Sociologias Plurais**, v. 1, n. 1, 2013.

SALES, Kathia Marise Borges; PINHEIRO, Tulio. A EaD na IPES Baianas: Desafios na Graduação e na Pós-graduação. In: SALES, Mary Valda. **Tecnologias e Educação a Distância**: os desafios para a Formação. Salvador: EDUNEB, 2018.

SANTANA, Camila Lima; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Revista Interface Científica – Educação**, v. 10, n. 1, 2020: número temático – cenários escolares em tempo de Covid-19.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SEDUC/AM. **Centro de Mídias**. 2019. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2019/02/centro-de-midias-do-amazonas-inicia-ano-letivo-com-transmissoes-para-todo-o-interior/>. Acesso em: out. 2021.

SEDUC/AM. **Escola ribeirinha**. 2019a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3571/a-escola-e-a-vida-nos-rios-do-amazonas>. Acesso em: out. 2021.

SEDUC/AM. **Escola indígena**. 2019b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/544754-proposta-inclui-na-ldb-ensino-indigena-organizado-por-territorios-etnico-educacionais>. Acesso em: out. 2021.

SEDUC/AM. **Escola do meio rural em Patintins/AM**. 2020. Disponível em: <https://alvoradaparintins.com.br/comunidades-da-zona-rural-de-parintins-sao-beneficiadas-com-escolas-padrao/>. Acesso em: out. 2021.

SEDUC/AM. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas**: Frente aos desafios do contexto atual. Manaus/AM: Secretaria de estado da Educação e Cultura, 2020a

SEDUC/AM. **Plano de retorno às atividades presenciais**: ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19. Manaus/AM: Secretaria de estado da Educação e Cultura. 2020b

SEDUC/AM. **Estrutura do CEMEAM**. 2020c. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/improvinglives/educacao-distancia-meu-professor-na-televisao>. Acesso em: out. 2021.

SEDUC/AM. **Aula Em Casa: Amazonas**. Canal do Youtube. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCvn5vfHpe05D-_2wQioYbBw. Acesso em agosto de 2021.

SEDUC/AM. **CETI de Tefé**. 2021. Disponível em: <https://informemanaus.com/2021/governo-do-amazonas-avanca-com-a-pavimentacao-da-via-de-acesso-ao-ceti-de-tefe/>. Acesso em: nov. 2021.

SILVA, Josué da Costa; SOUZA FILHO, Theóphilo Alves de. O viver ribeirinho. In: **Nos Banheiros do Rio: Ação Interdisciplinar em busca da sustentabilidade em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia**. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2002.

SILVA, José Borzacchiello Da; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. **Pandemia do Coronavírus no Brasil: Impactos no Território Cearense**. Espaço e Economia [online]: Revista brasileira de geografia econômica. 2020, Ano IX, número 17, posto online no dia 07 abril 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/10501> Acesso em: ago. 2021.

SOARES, Tércila Lorrane Fernandes de Souza; SANTANA; Ícaro Silva de; COMPER, Maria Luiza Caires. Ensino remoto na pandemia de COVID-19: lições aprendidas em um projeto de extensão universitário. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 35-48, set./dez. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional. **Comunicação e Educação, Brasil**, v. 12, n. 1, p. 31-40, abr. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/artiele/view/37617>. Acesso em: 5 out. 2021.

UNICEF. **Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade**. 1. ed. São Paulo – SP; CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

UNICEF Brasil, Cenpec Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-nobrasil.pdf> Acesso em agosto de 2021.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa das Desigualdades Digitais no Brasil**. Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, RITLA 1. edição – 2007.