

Organizadores:

LUIZ CARLOS CERQUINHO DE BRITO

LUIZA MARIA BESSA REBELO

NEIZA TEIXEIRA

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE NO ESTADO DO AMAZONAS



CEFORT
15 anos

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
E TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM REDE NO
ESTADO DO AMAZONAS**

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Henrique dos Santos Pereira

MEMBROS DO CONSELHO EDITORIAL

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL EDUA

Louis Marmoz – Université de Versailles

Antônio Cattani – UFRGS

Alfredo Bosi – USP

Arminda Mourão Botelho – Ufam

Spartacus Astolfi – Ufam

Boaventura Sousa Santos – Universidade de Coimbra

Bernard Emery – Université Stendhal-Grenoble 3

Cesar Barreira – UFC

Conceição Almeida – UFRN

Edgard de Assis Carvalho – PUC/SP

Gabriel Conh – USP

Gerusa Ferreira – PUC/SP

José Vicente Tavares – UFRGS

José Paulo Netto – UFRJ

Paulo Emílio – FGV/RJ

Élide Rugai Bastos – Unicamp

Renan Freitas Pinto – Ufam

Renato Ortiz – Unicamp

Rosa Ester Rossini – USP

Renato Tribuzy – Ufam

Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Luiza Maria Bessa Rebelo
Neiza Teixeira
(Organizadores)

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE NO ESTADO DO AMAZONAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

REITOR – Sylvio Mário Puga Ferreira

VICE-REITOR – Jacó Moyses Cohen

EDITOR – Sérgio Augusto Freire de Souza

REVISÃO TÉCNICA – Luiza Maria Bessa Rebelo | Neiza Teixeira

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – Cefort

CAPA E PROJETO GRÁFICO – Laís Cabral

NORMALIZAÇÃO – Geysel Maria Almeida Costa de Carvalho – CRB (11/973)

E96 Experiências pedagógicas e tecnológicas na formação continuada em rede no Estado do Amazonas / Organizadores: Luiz Carlos Cerquinho de Brito, Luiza Maria Bessa Rebelo, Neiza Teixeira. – Manaus: Edua, 2021.

256 p. : il. ; PDF ; 18 MB

ISBN: 978-65-5839-031-2

1. Formação continuada. 2. Experiências pedagógicas. 3. Experiências tecnológicas. 4. Amazonas. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de. II. Rebelo, Luiza Maria Bessa. III. Teixeira, Neiza. IV. Título.

CDD 371.12 CDU 371.133

2021

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 6200 – Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, centro de Convivência
Fones: (92) 3305-4291 / (92) 3305-4290
E-mail: edua@ufam.edu.br
www.edua.ufam.edu.br

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| PARTE I – EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DE FORMAÇÃO CONTINUADA. | 43 |
| 1.1 Discutindo a inter-relação entre vulnerabilidade social e escolas vulneráveis: um estudo multicaso na Zona Norte de Manaus | 45 |
| LUIZA MARIA BESSA REBELO, NEIZA TEIXEIRA E LUIZ CARLOS CERQUINHO DE BRITO | |
| 1.2 O projeto de gestão do conhecimento escolar, alfabetização e formação para cidadania: relato de uma experiência em um seminário com parcerias institucionais | 119 |
| ALDENEI BENTES VIEIRA, LUCIANA CARLA LIMA DA SILVA VIANA E MARIANA CARLA LIMA DA SILVA LUCAS | |
| 1.3 Formação Alfa-GCE: o método PDCA como ferramenta de gestão estratégica nos sistemas de ensino do Amazonas | 139 |
| CLOTILDE TINOCO SALES, MARCIONÍLIA BESSA DA SILVA, MARIA MARLY DE OLIVEIRA COELHO E NEIZA TEIXEIRA | |

1.4 Alfa-GCE: a mediação virtual como experiência inovadora . . .155
CLOTILDE TINOCO SALES E MARIA MARLY DE OLIVEIRA COELHO

1.5 Professor (a) mediador (a): um relato de experiência na
formação continuada de professores no Projeto Gestão do
Conhecimento e Formação para Cidadania – Alfa-GCE169
KÁCIA NETO DE OLIVEIRA FONSECA E MARCIONÍLIA BESSA DA SILVA

1.6 A prática na sala de aula e a apropriação do conhecimento . . .187
FLÁVIA AUGUSTA MARINHO CARNEIRO, JOSÉ MANUEL DE SOUZA MUNIZ
E MARIA MARLY DE OLIVEIRA COELHO

PARTE II – Experiências Tecnológicas195

2.1 Desenvolvimento de ambientes de aprendizagem:
a Experiência do Projeto Alfa-GCE197
FRANCISCO ROGÉRIO DE CARVALHO E GÉRSO REIS DA COSTA

2.2 Repositório digital temático como ferramenta de gestão
do conhecimento e informação na área da Educação Básica
no Estado do Amazonas219
SUELY OLIVEIRA MORAES MARQUEZ, ZEINA REBOUÇAS CORRÊA THOMÉ,
GERSON REIS DA COSTA, FRANCISCO ROGÉRIO DE CARVALHO E
GEAN FLÁVIO ARAÚJO LIMA

2.3 Organização dos tempos e espaços em curso de formação
continuada mediada por ambiente virtual de ensino
aprendizagem – *Moodle*241
MARIA MARLY DE OLIVEIRA COELHO, ROSANGELA CASTILHO BARBOSA
E ZEINA REBOUÇAS CORREA THOMÉ

APRESENTAÇÃO

O Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – Cefort – é um órgão da Universidade Federal do Amazonas – Ufam. Ele foi criado em 2004, com a missão precípua de impulsionar o desenvolvimento de pesquisas, de tecnologias e de programas de formação de professores, técnicos e gestores dos sistemas de ensino público, visando a efetivação do compromisso da Universidade Federal do Amazonas com o desenvolvimento e apropriação da cultura e da ciência, com foco na elevação da qualidade da aprendizagem e formação humana, especialmente de crianças, adolescentes e jovens, em processos educativos escolares e não-escolares.

Ele foi fundado para sanar uma necessidade que se acentuou no cenário educativo nacional – o de um trabalho profundo, que envolvesse todos os municípios e Estados, levando metodologias, tecnologias, estratégias e conhecimentos que, no caso do Amazonas, as condições geográficas, históricas e econômicas do Estado não permitiam o acesso com facilidade. Foi criada no mesmo ano de 2004, no Brasil, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Assim, o marco inicial da existência do Cefort foi sua participação na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, coordenada pela Secretaria Ministerial da Educação Básica – SEB/MEC. E, desde então, suas ações são desenvolvidas por professores, pesquisadores, técnicos e estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado, todos comprometidos na elaboração, produção e desenvolvimento de materiais didáticos e tecnológicos (livros, vídeos, *softwares*, metodologias), materializados

em programas de cursos, oficinas pedagógicas, eventos, processos de acompanhamento pedagógico e assessoria na elaboração de projetos escolares, contribuindo, assim, de forma robusta com a Rede Nacional de Formação no Amazonas, por meio da atualização de milhares de professores do Ensino Básico, distribuídos nos 62 municípios do Estado.

O objetivo principal da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é “contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos”. As ações pedagógicas desse projeto estão direcionadas para os professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação. As instituições envolvidas são as de Ensino Superior públicas, federais e estaduais. Dentre as suas variadas funções, têm a incumbência de produzir materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais. Há, entre elas, uma articulação interna, para atender às necessidades do Plano de Ações Articuladas – PAR – dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Ao Ministério da Educação cabe a tarefa de oferecer suporte técnico e financeiro, bem como coordenar o desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos Estados, municípios e Distrito Federal.

Foi nesse contexto, de intensas mudanças e de proposta para elevar a educação brasileira, que nasceu o Cefort, liderado, desde a sua fundação pelos professores doutores Zeina Thomé e Luiz Carlos Cerquinho de Brito, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, auxiliados pelo professor Alberto Castro. Sua implantação ocorreu por meio da portaria nº 1.656/2003, da reitoria da Ufam, com base nas indicações da Portaria do MEC nº 1.403, de 9 de junho de 2003, observando as disposições do edital SEIF/MEC, nº 01/2003, de 11 de novembro de 2003.

Os projetos que vem desenvolvendo ao longo desses mais de 15 anos têm o reconhecimento dos professores e gestores que os frequentaram, conforme vários testemunhos, inclusive na plataforma educacional do Centro. Os municípios amazonenses são envolvidos com o

propósito de que os seus professores sejam preparados para enfrentar o processo de globalização e os desafios de viver e educar em uma região vasta territorialmente e, muitas vezes, inóspitas.

A sua importância é inequívoca pelos grandes projetos que já realizou na capital e nos municípios do Amazonas, alcançando, até mesmo outros Estados da Federação, levando a professores, muitos deles com muitas dificuldades para chegar até a capital ou a um município com melhores condições de lhes oferecer materiais didáticos ou informações para realizarem da melhor maneira os seus trabalhos, oferecendo os instrumentos necessários e o conhecimento suficiente para desenvolverem o trabalho civilizacional de educar crianças e jovens que habitam em lugares distantes dos grandes centros ou nas periferias da capital Manaus.

Seus incontestáveis projetos educacionais vêm sofrendo os impactos de uma governança que, cotidianamente, não reconhece na educação a potencialidade de elevar os povos, aperfeiçoar a convivência humana, desenvolver tecnologias e fazer avançar a ciência, com o fim de promover a todos os homens uma vida melhor, com dignidade, cidadania e respeito pelo outro. Desde os primeiros meses de 2020, fomos surpreendidos pela Covid-19, uma pandemia que, no Brasil, em inícios de 2021, já ceifou a vida de mais de 300 mil brasileiros. Esse acontecimento foi a oportunidade para que processos que se vinham avolumando no país, ora lentamente, ora aceleradamente, entrassem em queda livre e fizessem com que, às pressas, procurássemos, como se Tateássemos num quarto escuro, algo que nos salvasse da morte física e cultural, dado que a educação é a responsável pela nossa humanização.

Nesse contexto, todos os segmentos da vida e da sociedade foram impulsionados a buscar soluções para problemas cruciais, como a fome, a convivência com o outro, a liberdade, enfim a permanência em um mundo em efervescência e assediado pela morte. É assim que surgiram vários modelos de ensino: a distância, híbrido, *on line*, remoto, dispondo de expedientes como a entrega de apostilas nas casas, mensagens por *WhatsApp*, pelas plataformas digitais e educacionais e

por meios que até desconhecemos, conforme a capacidade criativa de professores e estudantes. No Amazonas, os meios utilizados incluíram os longos percursos a pé, de canoa, mas também com a ajuda das tecnologias, por meio de mensagens pelo *WhatsApp*, pelos vídeos no *YouTube* pelo acesso à plataforma educacional do Cefort, na qual se encontram disponíveis todos os instrumentos pedagógicos já desenvolvidos, além de um repositório para pesquisas pelos professores. Mas, por que tanto esforço para promover a educação numa sociedade que se vê a cada dia mais desumanizada, mais alheia ao que deveria ser cordialidade e respeito?

Todas as sociedades educam os indivíduos que as integram. Isso se verifica desde o momento em que tivemos informações sobre a existência do homem. Isso porque é necessário integrar; tornar homem; socializar ou civilizar. As regras sociais nos precedem, e a elas os nossos pais ou os responsáveis pela nossa integração no mundo têm o dever de possibilitar e facilitar o nosso processo de humanização. É aí que a escola cumpre o seu papel. É nesse instante que ela se evidencia como essencial nas nossas sociedades. É ela que temos a obrigação de defender e de torná-la melhor, a fim de que, de fato, ela cumpra a sua função.

É, mais uma vez, nesse contexto, que o Cefort sobressai, cumprindo o seu compromisso com a sociedade, fazendo retornar a confiança e o investimento que ela faz nos pesquisadores, nos professores, nos técnicos e nos estagiários que o compuseram e o compõem atualmente. Em um momento de celebração da sua existência, é imprescindível que registremos que foram dezenas de professores, pesquisadores, técnicos das mais diversas áreas, da Ufam, da UEA, da Semed, da Seduc que já prestaram ou prestam os seus conhecimentos e as suas experiências para a realização dos projetos desenvolvidos nesse Centro de Formação de tantos serviços relevantes prestados à Educação no Amazonas.

Seguindo uma linha que vê a educação como transformadora dos povos, que combate a linha tradicional da Educação, que, no Brasil, tem Paulo Freire como mestre, e que continua inspirando grandes projetos nesse campo, o Cefort incentiva os professores a reconhecerem a sua

importância no mundo, a liberdade como direcionadora da vida e a integração num mundo em que as tecnologias se impõem e configuram um novo homem.

O livro – *Experiências Pedagógicas e Tecnológicas na Formação Continuada em Rede no Estado do Amazonas* – traz um conjunto de nove artigos que registra uma pequena parte da trajetória de estudos e pesquisas realizados ao longo de sua existência. Esses artigos estão organizados em dois blocos temáticos: o primeiro exhibe seis artigos, que destacam as experiências pedagógicas e de formação continuada, enquanto o segundo traz o relato de três experiências vivenciadas no âmbito da tecnologia, campo no qual o Cefort se sobressai sobre as demais instituições congêneres.

Na Introdução, o professor Luiz Carlos Cerquinho de Brito descreve e reflete sobre a trajetória de criação e desenvolvimento do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefort, no âmbito da Universidade Federal do Amazonas – Ufam, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. Nesta, o autor dimensiona o processo metodológico e tecnológico, tomando por base a perspectiva construtivista e de constituição da inteligência coletiva, por meio do desenvolvimento de processos formativos em rede. Ele apresenta os desdobramentos da ação do Cefort, circunscrevendo projetos voltados para a inovação pedagógica e tecnológica no âmbito das Redes Públicas de Ensino, no ensino de graduação e pós-graduação, nas ações de extensão e na produção da pesquisa científica e tecnológica. Como conclusão, apresenta a reflexão sobre as possibilidades do Cefort como centro universitário interdisciplinar, na perspectiva de construção do conhecimento, formação e desenvolvimento tecnológico.

O artigo que inaugura o primeiro bloco temático apresenta e discute a situação de vulnerabilidade social em uma populosa zona geográfica da cidade de Manaus e sua inter-relação com o quadro educacional de cinco escolas situadas nessa área, as quais foram categorizadas como escolas vulneráveis, pelo Instituto Nacional de Pes-

quisa Anísio Teixeira (Inep). Os pesquisadores Luiza Maria Bessa Rebelo, Neiza Teixeira e Luiz Carlos Cerquinho de Brito trazem à lume a discussão da relação entre *vulnerabilidade social* e *rendimento escolar* a partir de dados registrados no Censo do IBGE (2010) e dos conceitos estabelecidos para a caracterização de vulnerabilidade social. Ao final, os autores registram como resultado da investigação que, a partir dos conceitos estabelecidos na literatura e na pesquisa de campo, podemos analisar a situação de cada uma das cinco escolas integrantes do grupo de vulneráveis, de acordo com o Inep, em sua singularidade, especificidade, e, então, constatamos que tais escolas estão situadas em um espaço geográfico caracterizado como vulnerável, de acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE, guardando estreita relação com o rendimento escolar dos alunos que ali estudam. Ou seja, essas escolas e sua condição de vulnerabilidade refletem as condições objetivas de vida concreta em seus aspectos econômicos, sociais e culturais.

Vale ressaltarmos que o trabalho de investigação, realizado em cinco escolas situadas na Zona Norte de Manaus, foi a etapa inaugural de um projeto mais amplo que o Cefort estava realizando, denominado “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania” (Alfa-GCE), financiado pelo FNDE/MEC, cujo escopo era o de desenvolver um sistema de agenciamento, formação continuada e monitoramento interinstitucional acerca da alfabetização e letramento do 1º ao 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a elevação dos índices de rendimento educacional dos sistemas públicos da educação estadual e municipal do Estado do Amazonas; envolvendo ações formativas e de acompanhamento presencial e a distância de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, bem como a assessoria na formulação de políticas e programas educacionais na perspectiva da consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo seguinte, de autoria de Aldenei Bentes Vieira, Luciana Carla Lima da Silva Viana e Mariana Carla Lima da Silva Lucas, traz o registro do primeiro curso realizado como parte do Projeto Alfa-GCE, e descreve a experiência decorrente do seminário, realizado na abertura

do Curso, em parcerias institucionais com as prefeituras municipais do Estado. O artigo, portanto, descreve o que ocorreu nesse curso e apresenta a metodologia adotada pelo Cefort para desenvolver o processo de implantação do Projeto Alfa-GCE nos 47 municípios do Estado do Amazonas, que aderiram à proposta.

No terceiro artigo, as professoras Clotilde Tinoco Sales, Marcionília Bessa da Silva, Maria Marly de Oliveira Coelho e Neiza Teixeira destacam as contribuições dos cursos realizados pelo Projeto Alfa-GCE para a formação continuada de secretários de educação, técnicos, gestores, coordenadores pedagógicos e professores. O texto destaca, ainda, a aplicação do método de gestão estratégica PDCA (Planejar; Fazer; Checar e Agir), usados nos cursos, destacando sua utilização na área educacional e as contribuições trazidas pelos cursos para a formação continuada na rede local.

O quarto artigo é das Professoras Clotilde Tinoco Sales e Maria Marly de Oliveira Coelho, que relatam a vivência que tiveram como mediadoras no curso “A gestão do processo pedagógico e curricular para a formação da criança leitora-escritora”, integrante do Projeto Alfa-GCE. Elas chamam a atenção para o tema, por entenderem que ele comporta uma nova caminhada no processo de formação continuada, uma vez que o ensino-aprendizagem foi mediado pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e da plataforma *Moodle*, o que tornou a vivência uma experiência inovadora e significativa para a ação profissional docente nas dimensões técnica e pedagógica.

Nessa mesma perspectiva de relatar a experiência vivida por ocasião da realização dos cursos do Projeto Alfa-GCE, as pesquisadoras Kácia Neto de Oliveira Fonseca e Marcionília Bessa da Silva apresentam o quinto artigo, no qual destacam as ações realizadas pelo Cefort, no referido projeto nas escolas da rede estadual e municipal do Estado do Amazonas, no período 2018 a 2020, trazendo como destaque a metodologia usada no processo formativo, sustentada no Planejamento Estratégico e na ferramenta do PDCA. As autoras assinalam que o percurso realizado como mediadoras do processo de ensino-apren-

dizagem permitiu perceber as dificuldades em realizar as formações continuadas no contexto amazônico, em face das questões voltadas para a logística, o acesso à internet e o período da pandemia da Covid-19. Assim, as situações vividas se apresentaram como situações desafiadoras para o sucesso na mediação do curso. As autoras registram que, mesmo diante das adversidades, a mediação realizada possibilitou com que com os cursistas pudessem acompanhar, discutir e implementar a formação continuada dentro do regime de colaboração entre redes de ensino, atendendo as peculiaridades de cada um dos municípios do Estado.

O sexto e último artigo desse bloco, que enfoca as experiências pedagógicas e de formação continuada, é de autoria de Flávia Augusta Marinho Carneiro, José Manuel de Souza Muniz e Maria Marly de Oliveira Coelho. O texto apresenta as experiências vividas pelos autores quando atuaram como formadores regional e local do Programa Novo Mais Educação (PNME), nos anos de 2017-2018. O PNME, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, traz a perspectiva de inclusão, quando promove ações didáticas para estudantes que não conseguiram acompanhar e dominar a linguagem por meio da leitura e escrita adequada aos contextos no tempo hábil, nem assimilaram conceitos básicos em Matemática. A partir dessa premissa, os autores ressaltam que a ampliação dos tempos escolares, no contraturno, para o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, permite à criança e ao adolescente do Ensino Fundamental de 5º ao 9º ano a efetivação da aprendizagem por meio da integração da comunidade escolar, quando o professor, o articulador e o mediador promovem ações didático-pedagógicas voltadas à leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Francisco Rogério de Carvalho e Gerson Reis da Costa inauguram o segundo bloco de artigos, cujo foco é trazer as experiências tecnológicas realizadas no âmbito do Cefort em seus diversos projetos. O artigo traz o relato da experiência de uma equipe de desenvolvimento tecnológico, envolvida em um projeto de formação continuada na região amazônica em meio a uma pandemia. Nele, são descritos os desafios

do planejamento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, no que concerne aos desafios tecnológicos de uma equipe de profissionais para a solução de problemas. O texto está estruturado em quatro objetivos diretos: descrever o grupo tecnológico, mapear o processo de concepção do AVA para o Projeto Alfa-GCE, relatar a experiência do desenvolvimento tecnológico no contexto de uma pandemia e avaliar os resultados da experiência vivenciada.

O artigo seguinte é escrito pelos pesquisadores Suely Oliveira Moraes Marquez, Zeina Rebouças Corrêa Thomé, Gerson Reis da Costa, Francisco Rogério de Carvalho e Gean Flávio de Araújo Lima, os quais apresentam o desenvolvimento do repositório temático do Projeto Alfa-CGE, na área de Educação, voltado para a temática alfabetização e letramento do 1º ao 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos da educação municipal e estadual do Estado do Amazonas. O artigo apresenta o relato sobre o desenvolvimento de um repositório temático voltado para a Educação Básica, com o objetivo de verificar e avaliar a integração entre propriedades e usabilidade, utilizando os critérios da ergonomia. O repositório foi desenvolvido como uma ferramenta de agregação da informação e do conhecimento para dar suporte aos gestores, pedagogos e professores dos Anos Iniciais. Os autores assinalam, ainda, que as informações disponibilizadas no repositório buscam estimular e facilitar o processo de ensino aprendizagem, de outro modo, os recursos tecnológicos desenvolvidos tiveram como intuito dar suporte informacional e de conhecimento aos membros das escolas da Rede Municipal de Educação do Estado do Amazonas.

O livro *Experiências Pedagógicas e Tecnológicas na Formação Continuada em Rede no Estado do Amazonas* finaliza com o artigo elaborado por Maria Marly de Oliveira Coelho, Rosângela Castilho Barbosa e Zeina Rebouças Corrêa Thomé, no qual analisam a organização do tempo e do espaço de gestão da aprendizagem dos alunos no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, mediado por ambiente virtual de ensino aprendizagem – Avea. A análise foi centrada na avaliação e visão dos cursistas no que diz

respeito às funcionalidades e ferramentas que foram disponibilizadas e utilizadas no AVEA do curso, que facilitaram ou obstaculizaram seu aprendizado.

Esta coletânea de artigos, relativos ao trabalho do Cefort, no decorrer dos seus 15 anos de atividades constantes, registra apenas uma pequena parte do que ele vem realizando. Com o trabalho realizado até o momento, acreditamos que a tarefa de levar educação de qualidade e esperança de mudança para um mundo melhor ao Estado do Amazonas é cumprida plenamente e com louvor, inclusive nos municípios mais distantes e com muitas dificuldades de formação pedagógica.

Os organizadores

INTRODUÇÃO

Cefort/Ufam: diferença, movimento e criação como perspectiva do “fazer” a Universidade

Luiz Carlos Cerquinho de Brito¹ – Ufam

O Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – Cefort, situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – Faced, é um Centro interdisciplinar de pesquisa, extensão e desenvolvimento de tecnologias, voltado para a formação de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores da Educação Básica, atuando nas modalidades de educação presencial e a distância,

A criação do Cefort ocorreu em 2003, para compor a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede), coordenada pela Secretaria Ministerial da Educação Básica – SEB/MEC, em razão de projeto aprovado pelo Ministério da Educação, em concorrência nacional, por meio do Edital 01/2003 – SEIF-MEC, o qual indicava para as universidades brasileiras a criação de centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando a integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Rede), constituída

1 Professor doutor, titular da Universidade Federal, do Amazonas. Coordenador-geral do Cefort/Faced/Ufam. *e-mail*: luizcerquinho@gmail.com.br

no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída pela Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, na gestão do então Ministro Cristóvão Buarque.

A chamada pública para a concorrência pelas universidades brasileiras, para a participação na criação e desenvolvimento de programas e tecnologias para a formação de professores, se constituiu em novidade, no que tange às políticas públicas, implementadas no decorrer dos últimos 18 anos, representando momento ímpar de articulação interinstitucional, envolvendo o Ministério da Educação, as universidades e as redes de ensino públicas de todo o país.

A Rede se constituiu de 20 centros, aprovados e selecionados pelo MEC, para atuação estadual e nacional, distribuídos em cinco áreas de conhecimento, nas cinco regiões do país, a saber:

- Alfabetização e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco/UFPE; Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG; Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG; Universidade de Brasília /UNB; Universidade Estadual de Campinas/Unicamp;
- Educação Matemática e Científica – Universidade Federal do Pará/UFPA; Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Universidade Federal do Espírito Santo/Ufes; Universidade Estadual Paulista/Unesp; Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos;
- Ensino de Ciências Humanas e Sociais (Universidade Federal do Amazonas/Ufam; Universidade Federal do Ceará/UFC; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC/MG;
- Artes e Educação Física; Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS;
- Gestão e Avaliação da Educação (Universidade Federal da Bahia/UFBA; Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF; Universidade Federal do Paraná/UFPR.

Na Universidade Federal do Amazonas, o projeto do Cefort foi elaborado pelos professores doutores Luiz Carlos Cerquinho de Brito, Zeina Rebouças Correa Thomé e Alberto Castro, sendo formalizada a criação do Centro por meio da Portaria nº 1.656/2003, de 30/12/2003, do gabinete do reitor, professor doutor Hidembergue Ordozgoith da Frota, tendo como diretora da Faculdade de Educação/Ufam a professora doutora Rosa Mendonça de Brito. Na referida portaria ficaram designados o professor doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito, como o coordenador-geral do Centro, e a professora doutora Zeina Rebouças Corrêa Thomé, como vice-coordenadora, sendo ambos os responsáveis pela implantação e consolidação do Cefort junto ao Ministério da Educação e às Redes Públicas de Ensino do Amazonas.

Com a formalização do Centro na Faculdade de Educação, a equipe investiu na consecução dos objetivos estabelecidos pelo programa de formação de professores, a saber: 1) Desenvolver programas e projetos de formação continuada de professores e gestores das redes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio nas modalidades presencial, semipresencial e a distância; 2) Conceber e desenvolver mediações didáticas e tecnológicos para a formação docente (livros, vídeos, *softwares* e ambiente virtual) das redes e unidades de ensino da educação pública; 3) Estabelecer parcerias com as Redes Públicas de Ensino, Instituições de Ensino Superior e outras organizações para a pesquisa, levantamento de demanda e desenvolvimento de programas de formação continuada; 4) Promover experiências educacionais interdisciplinares, envolvendo pesquisa, ensino e práticas educativas na formação inicial e pós-graduada dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior; 5) Desenvolver pesquisas e experiências de estudo e aprendizado em ambientes escolares e não-escolares, ampliando as possibilidades dos processos de ensino e aprendizagem na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Após a sua criação formal, a equipe coordenadora empreendeu investimento na implantação do Centro, consistindo na composição e instalação da equipe em espaço físico da Faced/Ufam, de sala de reuniões, de produção de materiais didáticos e de pequeno laboratório de

informática. Foram realizados levantamento diagnóstico das necessidades de formação no Estado do Amazonas, elaboração de programas de curso, agenciamentos para as parcerias institucionais e desenvolvimento das tecnologias para os cursos nas modalidades presencial e a distância.

Com a base tecnológica para a Educação a Distância, foram desenvolvidos o site e o Laboratório de Hipermídia de Aprendizagem. O site está hospedado no servidor da Universidade Federal do Amazonas, como espaço de organização documental, socialização e interações no espaço virtual da Rede Mundial de Computadores.

FIGURA 1 – SITE CEFORT.



Fonte: <http://cefort.ufam.edu.br> (2020).

Ancorado no site do Cefort, foi desenvolvido o Laboratório Hipermídia de Aprendizagem, como um espaço digital de concepção, produção das mediações didáticas e tecnológicas e desenvolvimento de experiências de aprendizagem para a formação tecnológica nos cursos de graduação, extensão e pós-graduação.

No Laboratório de Hipermídia de Aprendizagem estão hospedados os Ambientes Virtuais de Aprendizagem de todos os cursos reali-

zados pelo Cefort, desde sua criação, consistindo em campo de interações, registros, dialogicidade em educação a distância. A sistemática de organização do Laboratório resulta de investimentos interdisciplinares, de metodologia de processo de ensino e aprendizagem, de desenvolvimento tecnológico e de *design*. Todos os Ambientes Virtuais possuem identificação temática congruente com a especificidade dos cursos e processo formativos a distância ou presenciais mediados.

FIGURA 2 – LABORATÓRIO DE HIPERMÍDIA DE APRENDIZAGEM DO CEFORT.



Fonte: <https://cefort.ufam.edu.br/laboratorio-de-ambientes-hiperemedia-de-aprendizagem/> (2020).

Ao longo de sua existência, o Cefort visou efetivar o compromisso da Universidade Federal do Amazonas com o desenvolvimento e apropriação da cultura e da ciência, voltado para a elevação da qualidade da aprendizagem e formação humana, especialmente dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, tendo por eixo a formação de crianças, adolescentes e jovens em processos educativos escolares.

As ações do Cefort são desenvolvidas por professores pesquisadores, técnicos e estudantes de Graduação, Iniciação Científica (Pibic), mestrado e doutorado, bem como por profissionais das Redes Públicas de Ensino do Estado do Amazonas, na elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos e tecnológicos (livros, guias metodológicos, vídeos, *softwares*, metodologias), materializados em programa de cursos, oficinas pedagógicas, eventos, acompanhamento pedagógico e assessoria na elaboração de projetos escolares.

Os projetos de formação do Cefort são elaborados e desenvolvidos a partir de diagnósticos, pesquisas e parcerias institucionais com os Sistemas Públicos de Educação – Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com o Ministério da Educação. Tais parcerias com as Redes de Ensino se definem, principalmente, pela abordagem qualitativa acerca das condições e dificuldades relativas ao eixo do processo de atuação dos professores e gestores tomados como cursistas. A abordagem qualitativa das parcerias visa a articulação efetiva entre os saberes envolvidos na formação continuada: os saberes da universidade, dos professores, da instituição escolar e, também, dos sujeitos crianças e seus familiares.

As atividades de pesquisa do Cefort estão abrigadas no Diretório constituído no CNPQ, intitulado “Cefort – Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância”, tendo por propósito a investigação, formulação e desenvolvimento de propostas pedagógicas e tecnologias para a formação de professores, de crianças, jovens e adultos da Educação Básica.

O Centro também se volta para atividades de formação inicial de professores no Curso de Pedagogia e Licenciaturas da Ufam, articulando-se com as linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufam e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPGECIM, pela oferta de disciplinas, acompanhamento pedagógico e da orientação de projetos, com foco nas mediações didáticas e tecnológicas, na formação dos professores e na formação da criança como sujeito da educação.

Esta introdução está dividida em quatro tópicos de exposição do conteúdo relativo à criação e trajetória do Cefort como Centro de Formação Continuada e Desenvolvimento de Tecnologias. De início, apresentamos as bases legais de constituição do Centro na Ufam e vinculado ao Ministério da Educação, com destaque para suas bases tecnológicas. No segundo tópico, evidenciamos a perspectiva metodológica de formação continuada, a qual se articula ao desenvolvimento tecnológico. No terceiro tópico, tratamos do desenvolvimento dos programas e projetos, adjetivando o investimento coletivo dos membros do Cefort, como “Diferença, movimento e criação como perspectiva do “fazer” a Universidade”. No quarto tópico, buscamos refletir sobre o trabalho realizado e as perspectivas de continuidade do trabalho do Centro.

1. A METODOLOGIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFORT - UFAM: A PESQUISA E INTERVENÇÃO PEDAGOGIA COMO BASE DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A proposta metodológica de formação continuada do Cefort/Ufam busca uma articulação orgânica entre as referências conceituais e o exercício metodológico orientado, tomando o “chão da escola” e o processo educativo, envolvendo professores e estudantes, como a base principal do processo de formação continuada. Entendemos que, na formação continuada de professores/profissionais da educação, os conceitos, as teorias e os métodos devem focar processos metodológicos específicos, os quais definem os campos e as especificidades de atuação profissional nos diversos níveis da Educação Básica, da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. O sujeito da educação contextualizado é a referência principal do processo formativo dos professores, incidindo sobre a sua atuação pedagógica específica. Aqui, entende-se que a prática pedagógica não pode ser referência superficial, mas implicada diretamente na formação dos professores.

Uma formação comprometida com as mudanças, a melhoria e o fortalecimento da Educação Básica, deve mirar os processos pedagógicos efetivos, conduzindo para este campo os investimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos, visando gerar mudanças na atuação dos professores e coordenadores pedagógicos.

Na medida em que exercitamos metodologicamente os conceitos, as explicações, os modelos, vamos apreendendo a ordenar, a compreender e intervir na realidade; ao mesmo tempo em que vamos construindo estruturas próprias de leitura, interpretação e elaboração de proposições de intervenção. O exercício metodológico corresponde a atividades orientadas, em campos e intenções diversos, desde um exercício de leitura até um exercício de observação, registro, interpretação ou planejamento. A respeito da elaboração metodológica do Cefort, adotamos a perspectiva da pesquisa e da investigação pedagógica como referências da formação, numa perspectiva construtivista, na qual a ação do sujeito é determinante para conhecer a realidade e desenvolver suas estruturas próprias: “O conhecimento não será mais concebido como o resultado daquilo que os objetos (estímulos) informam à mente (concebida como *tábula rasa*) por meio dos sentidos, mas como a transformação do sujeito em função do resultado de suas ações – transformação realizada pelo próprio” (BECKER, p. 17, 2007).

Na formação continuada, o exercício metodológico corresponde ao investimento em estruturas determinadas, as quais constituem as bases e condições do processo pedagógico efetivo, dos processos de ensino e aprendizagem. Tais exercícios não são apenas didáticos e focados em estratégias de ensino, mas fazem ver a importância da investigação como princípio formativo de professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Do mesmo modo que um arquiteto, um engenheiro, ou mesmo um pedreiro, nós, profissionais da educação, precisamos conhecer a realidade na qual atuamos, para nela poder interferir de modo consequente e comprometido com o desenvolvimento humano dos estudantes. Sendo um conhecimento que deve explicitar as características, os aspectos da realidade, identificando e tomando consciência dos proble-

mas, buscando projetar situações de superação desses problemas. Um projeto educacional, pedagógico, curricular e de aprendizagem deve estar relacionado à compreensão da instituição escolar, das condições objetivas dos seus sujeitos, estudantes em seus contextos, professores, gestores, pedagogos, bibliotecários, cozinheira etc.

Quando focamos este processo, algumas condições básicas devem ser contempladas num processo formativo, salientando a necessária contextualização de temas, conceitos, argumentos. Como processo real, a dinâmica do trabalho pedagógico escolar requer o nosso investimento continuado na apropriação e domínio de três estruturas básicas as quais dimensionam a cotidianidade e o fazer pedagógico:

1. A compreensão do sujeito da educação, suas condições socioculturais e econômicas objetivas, a singularidade e as dimensões de tratamento pedagógico/escolar; as especificidades relativas à aprendizagem, a socialização, a diversidade, a inclusão;
2. A compreensão e apropriação do significado/dinâmica de condições, funcionamento da escola, o currículo e do desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas específicas individuais e coletivas, os quais podem favorecer a melhoria da formação na Educação Básica. A compreensão e apropriação desse campo é o que define fundamentalmente as bases de formação dos professores, tanto nos Cursos de Formação Inicial (Licenciaturas) quanto na Formação Continuada;
3. A compreensão, análise e abordagem sociocultural e histórica da formação dos sujeitos da Educação Básica, as crianças, adolescentes e jovens. É de fundamental importância a compreensão e reflexão sobre a sociedade atual, suas necessidades e demandas para os sujeitos. Essa compreensão é condição para a própria definição de eixos temáticos e contextualização do currículo e dos conhecimentos específicos.

O sujeito da educação é a referência primeira do processo formativo dos professores, sendo acompanhado da abordagem contextual, sociocultural, geográfica, histórica e subjetiva de constituição do sujeito, criança (da Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental), adolescente, jovem, adulto.

A compreensão é a de que é preciso “trabalhar” processos de transposição didática, visando favorecer a apropriação, construção e reconstrução de referências conceituais/metodológicas. A mudança de esquemas de ação, de desenvolvimento de habilidades e competências não ocorre de modo natural ou espontâneo, mas está na dependência dos próprios investimentos do sujeito e das condições de aprendizagem planejadas e agenciadas. Este projeto busca a constituição de metodologia de formação continuada, pautada na sequência de estruturas que se fundam em momentos de fundamentação, exercícios metodológicos, investigação, elaboração e desenvolvimento de planos/projetos, elaboração de documentação e socialização das experiências formativas.

Com tais perspectivas, desdobram-se os seguintes conceitos e estruturas orientadoras do processo acadêmico e curricular dos projetos e programas do Cefort/Faced/Ufam:

- Interação e implicação entre sujeito e realidade no processo de construção do conhecimento e de criação de alternativas aos problemas da ação educativa;
- Processos de auto-organização e sustentabilidade, pautados nos modos de organização social e de ação dos sujeitos nos contextos locais, professores, estudantes e comunidade;
- Aprendizagem construtiva desenvolvida por meio da criação de uma “Comunidade de Aprendizagem”, operacionalizada por processos educacionais em “redes” de interações presenciais e a distância, pela plataforma digital no Laboratório de Hiperfídia de Aprendizagem do Cefort/Ufam.

A proposta metodológica do Cefort parte de uma perspectiva construtivista, assentada nas atividades profissionais dos cursistas como campo de problematização, reflexão e proposição, articulando a relação teoria e prática, a qual se configura nos seguintes momentos, a saber:

a) Fundamentação teórica – definida por estudos teórico-metodológicos, desdobrados em dimensões e conceitos orientadores dos processos formativos, da gestão educacional, do currículo, da aprendizagem e da formação/desenvolvimento do sujeito estudante. Deve resultar na indicação de eixos, categorias, conceitos, focando temas e situações efetivas do currículo, da prática pedagógica e da aprendizagem, segundo os níveis específicos, na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;

b) Exercício metodológico de investigação – correspondente ao momento sequenciado ou concomitante à fundamentação e à apropriação conceitual. É o momento de articulação inicial entre os conceitos e a realidade específica a ser investigada e explicitada; devendo resultar em quadro de indicadores ou de aspectos relevantes para pensar e elaborar planos para o exercício da prática pedagógica;

c) Exercício metodológico e de planejamento da ação dos profissionais da educação – definidos na apropriação e aplicação de pressupostos metodológicos e técnicos, especificados por mecanismos de orientação, organização e desenvolvimento da prática pedagógica, dos processos de ensino, de aprendizagem e de gestão. Deve resultar na elaboração de planos e recursos/materiais educacionais para orientar o desenvolvimento de experiência pedagógica em sala de aula, em situação concreta de processo de ensino e aprendizagem ou de gestão escolar, tratando dos cursos para gestores;

d) Desenvolvimento, registro e documentação da prática pedagógica – definidos na execução dos planos e sequências didáticas na prática pedagógica, tendo como base o que foi projetado nos planos didáticos. O registro e a documentação correspondem às produções ocorridas durante a prática pedagógica entre professores e estudan-

tes, tais como registros escritos, anotações, filmagens, desenhos, relatos orais, trabalhos escolares. A documentação é a referência, tanto para o acompanhamento como para a publicização das experiências formativas;

e) Acompanhamento no desenvolvimento e análise da experiência de Prática Pedagógica – corresponde às atividades de orientação pedagógica, avaliação, orientação para a elaboração de análise da experiência, incidindo sobre o campo profissional específico sob o qual incide a formação continuada de professores da Educação Básica;

f) Socialização das experiências formativas – corresponde ao momento de conclusão dos cursos e atividades formativas, consistindo na apresentação, avaliação e encaminhamentos decorrentes das experiências tratadas nos cursos.

2. DIFERENÇA, MOVIMENTO E CRIAÇÃO COMO PERSPECTIVA DO “FAZER” A UNIVERSIDADE

Sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica do MEC, a criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação correspondeu a intensas e diversificadas atividades nas universidades, envolvendo a elaboração e desenvolvimento de projetos e programas nas áreas de formação de professores, desenvolvimento de tecnologias e mediações educacionais, de estabelecimento de parcerias e criação da rede estadual de formação junto às Redes de Ensino Estadual e Municipais.

A Rede visou contribuir para a melhoria da formação dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e estudantes da Educação Básica, envolvendo, tanto as vinte instituições de Ensino Superior que obtiveram êxito no edital do MEC (de 2003) quanto as Redes de Ensino Público de todo o país, na produção de programas, tecnologias e materiais para cursos presenciais, a distância e semipresenciais. A Rede esteve abrigada nas demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) do governo federal.

Desde a criação do Cefort, equipes interdisciplinares foram compostas para dar conta de elaboração e desenvolvimento de projetos de formação continuada, mediações didáticas e tecnológicas, estabelecimento de parceria com as Redes de Ensino, envolvendo professores, técnicos e tecnólogos das diversas unidades acadêmicas da Ufam, da área de Ciências Humanas e Sociais, Artes, Matemática, História, Geografia, Estatística, Ciências da Computação, Comunicação, Design. Os projetos elaborados foram desenvolvidos nos 62 municípios do Estado do Amazonas e envolveram ações em outros Estados brasileiros, como Maranhão, Pernambuco, Amapá, Goiás, totalizando, ao longo da década de 2005 a 2015, mais de vinte mil profissionais da educação em processo de formação pelo Cefort.

Como base nos aspectos centrais da nossa atuação, ressaltamos a gestão administrativa da implantação do Centro, a coordenação acadêmica e pedagógica de equipes interdisciplinares, articulando o ensino, a extensão, a pesquisa e o desenvolvimento didático e tecnológico.

No percurso da existência do Cefort foram desenvolvidos diversos projetos e programas, numa diversidade de temas, níveis de escolarização e agenciamentos sociais. Todos os projetos de formação envolveram a elaboração de transposições didáticas ou a elaboração de materiais próprios para os cursos de formação continuada.

Podemos considerar a seguinte sequência das ações desenvolvidas no período que transcorreu entre 2005 e 2018, a saber:

- De 2005 a 2008 – Elaboração, implantação e desenvolvimento de programas e projetos de formação, de materiais impressos, vídeos, sites, estabelecimento de parcerias institucionais com as Redes de Ensino, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, articuladas pela Coordenação de programas da Universidade Federal do Amazonas com o Ministério da Educação.
- Fascículos: 1) Sociedade, Educação e Formação do Sujeito; 2) Educação Patrimonial e formação Cultural; 3) Fascículo Fundamentos da Educação Infantil; 4) Catálogo Cefort;

- Vídeos: 1) O lúdico na Educação Infantil; 2) Educação Patrimonial;
- Programa de cursos e diversificadas mediações didáticas para a educação presencial e a distância, para os projetos de formação continuada de professores e gestores da educação, envolvendo cursos para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, formação de tutores para a Educação Infantil;
- Desenvolvimento de ações de formação continuada. Oferta de cursos, mini-cursos, oficinas e exercícios metodológicos, em Educação Infantil, Arte, Língua Portuguesa, História e Geografia nos Anos Iniciais; EJA, formação de tutores, Seminários Pedagógicos Integrados (com mini-cursos, oficinas e demonstrações).

De 2009 a 2012 – Desenvolvimento de projetos de formação continuada, de assessoria e de Pós-graduação *latu-sensu*, nos seguintes projetos:

- Projeto Humanidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Centrado numa perspectiva transversal dos componentes curriculares de História e Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para professores dos Estados do Amazonas, Pernambuco, Maranhão, Goiás e Amapá. Coordenação do prof. Luiz Cerquinho;
- Projeto – LSE – Levantamento da Situação Escolar. Projeto de articulação institucional, visando dimensionar a situação de aplicação dos Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola – PMFE, estabelecido pelo Ministério da Educação – MEC, sob a coordenação da profa. dra. Zeina Rebouças Correa Thomé;
- Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar – Curso na modalidade a distância, atendendo municípios do Estado do Amazonas, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gesto-

res, sob a coordenação da profa. dra. Zeina Rebouças Correa Thomé;

- Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica – Curso na modalidade a distância, atendendo municípios do Estado do Amazonas, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, sob a coordenação da profa. dra. Zeina Rebouças Correa Thomé;

De 2012 a 2018 – Desenvolvimento, Coordenação e Agenciamento de programas e projetos de formação continuada de professores, gestores e agentes sociais, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada, nos seguintes projetos:

- Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, na modalidade a distância – Curso para os professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em convênio com o Ministério da Educação. Coordenação institucional dos professores Luiz Carlos Cerquinho de Brito, Sônia Oliveira e Zeina Thomé;
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Pnaic – Participação no comitê nacional de elaboração do Programa pelo Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Desenvolvimento do programa no Estado do Amazonas, por meio das parcerias institucionais com o MEC e as Secretarias Estadual e Municipal de Educação. Representou o maior programa desenvolvido no âmbito do Cefort, envolvendo mais de 10 mil professores e gestores do Estado. Coordenação da profa. Clotilde Tinoco;
- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM – Participação da Comissão de Elaboração do Programa junto ao Ministério da Educação. Coordenação Regional e da elaboração das mediações para programa de formação de 3.000 professores do Ensino Médio para a Rede Estadual de Educa-

ção do Amazonas, em convênio com o Ministério da Educação. Coordenação do prof. Luiz Cerquinho;

- Escolas interculturais de fronteiras – PEIF – Tendo por objetivo promover a integração regional por meio da Educação Intercultural, na perspectiva da formação integral de crianças e jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países. Este projeto foi agenciado pelo Ministério da Educação, coordenado pela dra. Marly de Oliveira Coelho, com a formação de professores nos municípios de Benjamim Constant e Tabatinga/AM;
- Curso de Especialização em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educativos Sustentáveis – curso na modalidade semipresencial e a distância, desenvolvido em cinco municípios do Estado do Amazonas: Manaus, Rio Preto da Eva, Iranduba, Presidente Figueiredo e Manacapuru. Coordenado pela profa. Anete Rubim (Ciências Agrárias);
- Curso de Especialização em “Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Este programa se voltou para a formação dos agentes institucionais que atuaram no programa “Bolsa Família”, envolvendo estratégias de monitoramento, acompanhamento e avaliação do programa. A experiência desenvolvida no âmbito do Cefort resultou na publicação de quatro livros da pesquisa, realizada no itinerário formativo dos agentes. Coordenado pela profa. dra. Rosa Mendonça de Brito;
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Pnaic-Novo Pnaic 2017-2018 – Desenvolvimento do programa contemplando três áreas de formação, a Educação Infantil, a Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Novo Mais Educação, para o 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Coordenação dos professores Zeina Thomé (Coordenação Geral), Clotilde Tinoco (Alfabetização-Anos Iniciais), Luiz Cerquinho (Educação Infantil), Marly Coelho (Novo Mais Educação).

É preciso destacar a busca contínua da equipe do Cefort em constituir as condições de trabalho universitário na Ufam, destacando a íntima relação dos projetos de formação continuada para as Redes de Ensino com os projetos de extensão, pesquisa, ensino de Graduação e Pós-graduação realizados desde 2005. Essa busca se objetiva na elaboração dos programas de inovação curricular, pedagógica e tecnológica, realizadas para os Cursos de Pedagogia e para os Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências e Matemática da Ufam.

Isso significa afirmar que a atuação do Cefort se pôs, desde sua criação, numa perspectiva de inteligência coletiva, conforme indica Pierre Levy (1998). Uma inteligência que se objetiva de modo espraia-do e condicionado pelo desdobramento contínuo, seja nas instâncias da própria rede mundial de computadores, seja nos agrupamentos que se abrem para a diversidade de espaços, subjetividades e modos de participação.

Na busca de significação dos conhecimentos, experiências formativas e de desenvolvimento de tecnologias, foi concebido e implementado diversos projetos de extensão, projetos e experiências de ensino e aprendizagem envolvendo graduandos, mestrandos e doutorandos. Dentre os principais projetos desenvolvidos, registramos aqueles que foram elaborados na perspectiva da “inteligência coletiva”, a saber:

- Integração de linguagens e tecnologias na formação de Professores – Projeto institucional, aprovado em Edital do MEC – Seseu, contemplando atividades de produção, prática pedagógica e socialização em seminários, envolvendo estudantes de Pedagogia e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Envolveu estudantes de diversas licenciaturas em atividade com grupo de professores das escolas municipais, sendo produzidas séries de mediações didáticas: vídeos, slides, roteiros, artigos – 2009. Coordenação prof. Luiz Cerquinho;
- Projeto Graduaçao@UFAM – Projeto em andamento desde 2012, com o objetivo de mediação tecnológica do ensino presencial e virtualização do ensino de Graduação. Participação

interdisciplinar de tecnólogo e campo de pesquisa no mestrado e doutorado da Faced/Ufam. Base de vivência em Ambiente Virtual de Aprendizagem, sob a Coordenação dos profs. Zeina Thomé, Luiz Cerquinho, Rosângela Castilho e Gerson Reis;

- Integração curricular e interdisciplinaridade na abordagem dos espaços, mediações e atividades lúdicas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto voltado para articulação de conhecimentos e metodologias, visando a elaboração de mediações didáticas, envolvendo abordagem interdisciplinar das disciplinas: Jogos e Atividades Lúdicas, A Criança a Natureza e a Sociedade, Mediações Didáticas, Metodologia e Conteúdo do Ensino de História e Geografia, da matriz curricular do Curso de Pedagogias/Ufam. O projeto envolveu os professores Luiz Cerquinho (Coordenador), Zeina Thomé, Rosângela Castilho e Waldemir Rodrigues Júnior.

Os resultados dessa caminhada evidenciam as contribuições do Cefort, especialmente na formação os profissionais da educação e pesquisadores no Estado do Amazonas, envolvendo amplo campo de atuação da Universidade Federal do Amazonas, na inovação curricular na Graduação e na Pós-graduação *stricto sensu*, associados a projetos de projetos pesquisa, de extensão e de mediação tecnológica e inovação do ensino presencial e mediação tecnológica, como no projeto “Graduacao@UFAM”.

Desde 2019, encontra-se em andamento o projeto intitulado “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania (Alfa-GCE)”, por meio de financiamento do Ministério da Educação, coordenado pela profa. dra. Zeina Thomé até junho de 2019, e, com a sua aposentadoria, o prof. Luiz Carlos Cerquinho de Brito passou a coordenar o projeto, com a Profa. MsC. Rosângela Castilho Barbosa. O encerramento está previsto para julho de 2021.

Com o citado projeto, abrem-se diversas possibilidades de formação e assessoria tecnológica e pedagógica da Ufam junto a gestão e aos sujeitos das Redes de Ensino do Amazonas, com potencial fomentador

da inovação na educação escolar, assim como a inovação nos processos internos de pesquisa, extensão e formação continuada de professores na/pela Ufam.

O projeto tem por objetivo geral o desenvolvimento de sistema de informação, conhecimento, formação continuada e monitoramento interinstitucional acerca da alfabetização e letramento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, visando a elevação dos índices de rendimento educacional dos sistemas públicos da educação estadual e municipal do Estado do Amazonas. As ações previstas no projeto envolvem, tanto o desenvolvimento de Sistema Digital, *Design para Web* e *Design Instrucional* como a elaboração e desenvolvimento de programa de cursos e acompanhamento presencial e a distância de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, e, ainda, a assessoria na formulação de políticas e programas educacionais na perspectiva da consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. REFLEXÕES SOBRE A CAMINHADA

No decorrer da existência do programa Cefort, desde 2003, foram desenvolvidas metodologias de formação de profissionais da educação, segundo as bases do construtivismo, da inovação tecnológica com base na perspectiva das inteligência coletiva (Levy, 1998), da investigação participante, da formação e desenvolvimento de experiências pedagógicas, sendo estas as bases principais que definem a sistemática de trabalho do Cefort. De outro lado, e como contraface, temos o investimento contínuo no desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação presencial e a distância, o que configura especializações interdisciplinares no âmbito do Centro, com equipe sob sua coordenação, composta por profissionais da Engenharia da Produção, *Design Gráfico*, Comunicação, Biblioteconomia e Técnicos da área da Informática.

É necessário dizer que o investimento nos programas Cefort jamais se deu de modo isolado ou por autoria exclusiva, mas é perpassado por abordagens interdisciplinares provindas de diversos “lugares” e áreas de conhecimento da Universidade Federal do Amazonas e, também, dos profissionais da educação pública do Estado do Amazonas, nas figuras de autores de conteúdo, coordenadores pedagógicos, tutores, coordenação partilhada,

Ao longo dos anos de existência do Cefort, muitos foram os parceiros, professores, pesquisadores, desenvolvedores de tecnologias, estudantes de Graduação, orientandos de Pós-Graduação, que estiveram junto a este processo, indicando que esta caminhada não tem significado subjetivo exclusivo, mas como memória e inteligência coletiva, nos parâmetros postos por Pierre Levy (1998), como tipo de inteligência que se desenvolve e se objetiva pela partilha e compartilhamento da diversidade de chaves, experiências, tempos e lugares, tendo o reconhecimento mútuo como condição do processo conhecer, criar e intervir na realidade.

Reafirmamos que a caminhada de constituição e desenvolvimento do “Cefort/Ufam”, foi perpassada por camadas, interações e intercâmbios os mais diversos, tendo a partilha e o respeito mútuo como a marca da construção do conhecimento. A este respeito é pertinente ressaltar a nossa aprendizagem com as parcerias institucionais do Ministério da Educação, especialmente no decorrer da composição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores. Assim também ressaltamos a relação quase cotidiana com os gestores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas do Estado do Amazonas, como fator da aprendizagem das relações institucionais da universidade com as redes de ensino.

Chegamos aqui em par, em grupos, pelos diálogos, entendimentos e investimentos em ações de pesquisa, extensão, de ensino, de gestão do próprio conhecimento, que se fez elemento vivo nos diversos programas, projetos e ações específicas desenvolvidas pelo Cefort.

Dentre os profissionais parceiros da caminhada, postos na memória e em diversos trabalhos aqui identificados no âmbito do Cefort,

realizamos os seguintes destaques: Zeina Thomé (pela parceria calorosa e investimento do tempo, inteligência e afeto). A partilha e aprendizagem intelectual com os professores Carlos Guillermo Rojas (Faced), Alberto Castro (Ciências da Computação), Suely Amaral (Unesp), Neiza Teixeira (Filosofia), Marilina Bessa (Filosofia), Otoni Mesquita (Artes), Sônia Oliveira (Faced), Luiza Maria Bessa Rebelo (Administração), Rosângela Castilho (Faced), Belacilda Feitoza (Semed), Valdeiane Tavares Kawada (Semed), Larissa Silva Gonçalves (UFRR), Salete Lima (Comunicação), Antônia Lima (Faced), Clotilde Tinoco (Faced), Carlos Rubens de Souza Costa (Faced) Maria de Jesus Belém (Faced), Marcio Vieira Bernardo (Faced), Elenir Nicácio (Faced), Marly Coelho (Faced), Ana Celia Ossame (Comunicação), Francisca Cavalcanti (Faced), Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt (Ufam), Marcia Josane Lira (Faced), Adelino Ribeiro (Física), Francinete Massullo (Faced), Rosa Mendonça de Brito (Faced), Valdete Carneiro (Faced), Suely Moraes (Biblioteconomia), Michelle Bissolli (Faced), Gerson Reis da Costa (Engenheiro de Computação/Ufam – PPGECIM), Francisco Rogério de Carvalho (Faced), Gean Lima, (Design), Euzeni Trajano (Semed-Manaus), Marcionilia Bessa da Silva (Semed/Manaus), Josseane Cosa e Silva (Semed/Manaus e PPGECIM), Aldenei Bentes (Seduc), Luciana Carla Viana (Seduc), Andrea Regina Dourado, Wagner Cesar Oliveira, Narle Teixeira, Rita Eutropio (UEA), Eliza Luchinni, Therêncio Corrêa, Adiel Felipe Leão, Fernando Barbosa e Suelem Pereira. Às prezadas colegas, amigas, saudosas Bernadete Andrade (*in memorian*) e Ana Derzi (*in memorian*). E muitos outros colaboradores importantes, que deixaram registradas produções as quais se converteram em “camadas” do repertório do Cefort.

Pierre Levy (1998) é esclarecedor quando compõe a noção de inteligência coletiva com base em aspectos antropológicos. A inteligência coletiva diz respeito também à energia desprendida, gerada, acumulada, potencializada, ou tornada camada, com as aproximações, acolhidas, distanciamentos, aberturas, congruências; conflitos e retomadas, as quais constituem vínculos intelectuais, confiança, projeção

de horizontes, ou mesmo pelo prazer lúdico do “encontro construtivo”, mesmo que circunstancial e focado.

No desenvolvimento dos projetos do Cefort, os conhecimentos transbordam em diversidade e singularidades, convergindo para aprendizagens inusitadas em nossa experiência individual, na partilha coletiva e nas objetivações do trabalho interdisciplinar, resultando nos produtos tecnológicos, acadêmicos, didáticos, impressos, digitais, audiovisuais, metodológicos e nas ações educativas efetivadas em diversos “lugares”, do Estado do Amazonas e em vários outros Estados brasileiros. Tais ações só se realizaram com base em “ousadia e coragem”, quase numa perspectiva de construtivismo radical (só há caminho se caminhar).

Destacamos, como exemplo, dois projetos desenvolvidos em âmbito nacional: o Projeto LSE – Levantamento da Situação Escolar e o Projeto Humanidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro foi realizado nas cinco regiões do país, envolvendo a articulação entre diversos estados que participaram de reuniões técnicas com a equipe do Cefort/Ufam e representantes do FNDE, visando dimensionar os impactos do programa LSE nas diversas Redes Públicas de Ensino do país. O segundo projeto envolveu a formação de professores na área de Humanidades, por meio da articulação interinstitucional com as Secretarias de Educação dos Estados de Pernambuco e do Maranhão. Ambos projetos exigiram novas habilidades quanto a elaboração de proposições, estudos sobre a educação escolar nos Estados brasileiros, descentralização e capacidade dialógica com outras realidades e sujeitos.

Todos os investimentos realizados no período de existência do Cefort foram favorecidos pela parceria, confiança, incentivo e financiamento do Ministério da Educação/MEC, que tem apostado na função do Cefort/Ufam como agência de formação e humanização, tanto no Estado do Amazonas como em outros Estados da Federação. A parceria com o MEC se reveste de aprendizagem ímpar, especialmente pela participação do Cefort na formulação de políticas públicas, progra-

mas e projetos de formação continuada dos profissionais da Educação Básica.

A trajetória de atuação do Centro corresponde à adoção das bases conceituais em estudo, com o construtivismo piagetiano, com Becker, (2007), Sacristán (2000), Formosinho (2013) Zaballa (1998), Orofino (2005), Fayga Ostrower (1987), Levy (1998). Destacamos também aspectos sempre presentes da abordagem dialógica freiriana, sem a qual não seria possível efetivar a escuta, entendimento e, principalmente, a acolhida da diferença construtiva, a qual abre possibilidade de inclusão da novidade.

Sob a gestão inovadora de proposições acadêmicas, pedagógicas e tecnológicas na instituição Universidade Federal do Amazonas, o Cefort se constituiu como laboratório com especializações tecnológicas de ponta, consolidando uma base física e digital que pode favorecer o desenvolvimento de projetos inovadores para as licenciaturas e demais cursos da Ufam. O conhecimento sobre a realidade da educação amazonense, bem como a documentação pedagógica gerada nos cursos requerem a constituição de um “centro de documentação pedagógica”, tornando-se referência para as Redes de Ensino da Região Norte e para as demais universidades brasileiras.

Os desdobramentos dessa base de conhecimento, de tecnologias e da estrutura física e digital do Cefort estão em curso, considerando o envolvimento sistemático com o projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania (Alfa-GCE)”, criando novas possibilidades de ações interinstitucionais da universidade com as redes de ensino, tratando da implantação da nova base curricular (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e também da criação de rede de informação e conhecimento sobre a educação escolar nos municípios do Estado do Amazonas, contemplando a alfabetização e a avaliação dos sistemas de ensino.

Para tanto, é essencial que a gestão da Universidade avance no acolhimento e potencialização dos grupos instituídos, como o Cefort, que buscam a qualificação interna e externa das ações universitárias. Sem tal acolhimento e investimento nos potenciais, a universidade

perde em sua função principal, como a de agenciamento e potencialização na produção de conhecimentos e tecnologias, válidas para o desenvolvimento humano, social e cultural, especialmente no atendimento às demandas educacionais do Estado do Amazonas.

Assim, quando falamos em discutir resultados, os desdobramentos e as consequências de um trabalho realizado, devemos nos referir também às condições objetivas e subjetivas, ao clima organizacional e à sistemática de agenciamentos e relações internas na universidade. Em nossa experiência, na gestão de projetos, registramos impasses, os mais diversos, apontando para a necessária profissionalização dos setores da Ufam, para fomentar, orientar e encaminhar processos que façam efetivamente avançar o papel e a missão institucional da universidade, no investimento do desenvolvimento humano, social, cultural e tecnológico.

REFERÊNCIAS

UFAM – **Resolução nº 029/2019**, de 12 de dezembro de 2019 (GR-UFAM).

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor. O cotidiano na escola**. 3 ed., Petrópolis, Vozes, 1995.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. (orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2007.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Catálogo do Cefort**. Formação de professores do Ensino Fundamental. Coleção Cefort. Manaus, Edua/Ufam, 2006.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org). **Sociedade, educação e formação do sujeito**. Coleção Cefort. Manaus, Edua/Ufam, 2006.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org). **Educação patrimonial e formação cultural**. Coleção Cefort. Manaus, Edua/Ufam, 2011.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de, TEIXEIRA, Narle. A linguagem visual e a formação do conhecimento pela criança. In: **Pesquisa e design no Amazonas**: ideias, desafios e perspectivas. Alexandre de Oliveira (org.). Manaus. Livraria Valer, 2014.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de, OLIVEIRA, M^a Sonia, THOMÉ, Zeina R.C. **A construção de saberes, tecnologias e práticas pedagógicas na formação da educação infantil na cidade de Manaus**. Manaus, Edua/Ufam, 2015.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho, BERNARDO, Marcio, BELÉM, Maria de Jesus. Currículo, cultura e conhecimento escolar. In: **Coordenação pedagógica, reflexão e prática**. Evandro Catanhede, Suely Moraes e Zeina Thomé (orgs.). Manaus, Edua/UFAM, 2016.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; JUNIOR, Waldemir Rodrigues Costa; THOMÉ, Zeina Rebouças. A história e a geografia e as capacidades leitoras no processo de alfabetização e letramento. In: **Pnaic Amazonas**: integração de saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas. THOME, Zeina Rebouças Correa (org.). Manaus, Edua/UFAM, 2017.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Adolescência, sociabilidade e construção do conhecimento**. Manaus, Valer, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

FORMOSINHO, Julia Oliveira (org.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância**. Construindo uma práxis de participação. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 2014.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica, LTC. Livros Técnicos, 1990;

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2005.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 13 ed., 1987.

SACRISTÁN, Gimeno; GOMES A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2.000

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMÉ, Zeina Rebouças Correa, FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas**. Manaus: Edua, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARTE I

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DE FORMAÇÃO CONTINUADA

DISCUTINDO A INTER-RELAÇÃO ENTRE VULNERABILIDADE SOCIAL E ESCOLAS VULNERÁVEIS: UM ESTUDO MULTICASO NA ZONA NORTE DE MANAUS

Luiza Maria Bessa Rebelo ¹

Neiza Teixeira ²

Luiz Carlos Cerquinho de Brito ³

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir a situação de vulnerabilidade social em uma populosa zona geográfica da cidade de Manaus e sua inter-relação com o quadro educacional de cinco (5) escolas situadas nessa área, as quais foram categorizadas como escolas vulneráveis pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), órgão que coordena as diretrizes nacionais e os processos educativos do Brasil. Para alcançar tal intento, foi realizada minuciosa análise dos dados do Censo Estatístico de 2010 do IBGE (2012), a partir das consultas ao Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Atlas de Desenvolvimento Humano (ADH) dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras publicados pelo Ipea (2017). Esses indicadores possibilitaram que fosse traçado um quadro analítico detalhado dos 10 (dez) bairros

1 Doutorado em Engenharia de Produção/PPGEP/UFSC – *e-mail*: lmbrebelo@gmail.com

2 Doutorado em Filosofia. Universidade do Porto – *e-mail*: neizateixeira@gmail.com

3 Doutorado em Educação/PPGE/UFRGS – *e-mail*: luizcerquinho@gmail.com

que compõem a Zona Norte de Manaus, em seus aspectos agregados e relativos ao Capital Humano, os quais foram correlacionados posteriormente com os dados descritivos e de desempenho das 5 (cinco) escolas indicadas pelo Inep como vulneráveis e que estão situadas na zona geográfica objeto da investigação. Nessas escolas foram feitas entrevistas semiestruturadas com os gestores e pedagogos e levantamento de dados de caracterização e desempenho. Então, o percurso metodológico traçado foi o da pesquisa quali-quantitativa, usando a técnica de entrevista semiestruturada num estudo de múltiplos casos. Ao final, podemos evidenciar uma situação de vulnerabilidade social na zona geográfica analisada, o que pode ter forte inter-relação com os resultados de desempenho das crianças na alfabetização, o que levou o Inep a caracterizá-las como vulneráveis.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social. Zona Norte de Manaus. Escolas vulneráveis.

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo denominado “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania – Alfa-GCE”, desenvolvido pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – Cefort/Ufam, no decorrer dos anos 2019/2020. A base preliminar dos estudos contextuais construiu-se na Zona Norte de Manaus/AM, tendo em vista os agenciamentos realizados com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM – Semed. Uma das etapas iniciais do Projeto Alfa-GCE era identificar a situação da alfabetização na Rede Municipal de Manaus e, nesse escopo, foi apresentada à equipe da Ufam a listagem das 21 escolas municipais consideradas vulneráveis pelo Inep, indicadas exatamente pela não conformidade na alfabetização (objeto de estudo do projeto), de acordo com as diretrizes emanadas do Inep/MEC.

O campo empírico inicial do projeto, portanto, envolveu cinco escolas, consideradas vulneráveis pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), situadas em uma zona geográfica em expansão da cidade de Manaus/AM. Assim, entender o contexto no qual se situam as escolas selecionadas foi prioridade, no sentido de mapear as lacunas constituídas pelos condicionamentos socioeconômicos, a dificuldade de acesso aos bens culturais, e, ainda, as condições desfavoráveis dos familiares ou dos responsáveis pelo acompanhamento, cuidado e educação das crianças envolvidas naquele processo educacional.

Definido o objetivo da pesquisa, seu espectro amostral e a base teórica de sustentação ancorada no Censo Estatístico do IBGE/2010, nos conceitos de Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) adotados pelo Ipea, partimos para a definição do percurso metodológico, usando a tipologia indicada por Vergara (2010). Assim sendo, podemos classificar este estudo, quanto aos fins, em descritivo e explicativo, uma vez que descreve a situação de vulnerabilidade escolar de cinco (5) escolas de uma dada região geográfica da cidade de Manaus e busca explicá-la à luz dos conceitos do IVS e do exposto no Atlas de Desenvolvimento Humano do Ipea. Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica (por usar referencial teórico relativo ao tema), documental (por se apoiar em documentos oficiais dos órgãos reguladores da educação no Brasil), de campo (por incluir entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelas escolas) e um estudo multicaso (por envolver cinco (5) escolas situadas no espaço geográfico delimitado, garantindo, assim, uniformidade na análise).

Este artigo está assim estruturado: (1) Introdução, contextualizando o âmbito da pesquisa; (2) A vulnerabilidade social: um mal que afeta a sociedade brasileira; (3) O contexto geográfico, social e cultural da Zona Norte de Manaus: aspectos gerais da escolha das escolas e estruturação da pesquisa; (3.1) A Zona Norte de Manaus: caracterização da população por bairro, limites geográficos da área, número de domicílios, distribuição da população por cor, por rendimento, por sexo, por nível educacional, por acesso ao esgotamento sanitário; (4) Compreensão do entorno das escolas selecionadas; (5) Conhecimento

da dinâmica das cinco escolas selecionadas: (5.1) E. M. Santa Etelvina; (5.2) E. M. Carmem Guimarães Hagge; (5.3) E. M. Antônio Moraes; (5.4) E. M. Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias; (5.5) E. M. Prof.^a Sara Barroso Cordeiro; (6) Considerações Finais; (7) Referências.

1. A VULNERABILIDADE SOCIAL: UM MAL QUE AFETA A POPULAÇÃO BRASILEIRA

O conceito de vulnerabilidade social é bastante abordado na literatura que trata a questão da criança e do adolescente, considerados em situação de “risco pessoal e social”. Tais termos apontam para concepções histórico-culturais sobre os sujeitos a que se referem, os quais poderiam estar mais suscetíveis às condições advindas da desigualdade socioeconômica na perspectiva de definição de um futuro de uma cidade ou país. Para Adorno (2001, p. 62), a questão da vulnerabilidade social está relacionada à pobreza, indicando que

[...] a expressão vulnerabilidade social sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça. (ADORNO, 2001, p. 62)

Nessa ótica, identifica-se na literatura da área que a população considerada em *situação de vulnerabilidade social* é aquela cujo acesso aos direitos encontra-se prejudicado devido a uma desigualdade econômica estrutural, geralmente associada ao desemprego ou a subempregos (GOMES et al., 2015).

Para a pesquisadora Varela da Silva (2007, p. 3), “vulnerabilidade diz respeito à falta de ativos materiais e imateriais a que determinado indivíduo ou grupo está exposto a sofrer futuramente alterações

bruscas e significativas em seus níveis de vida”. Mas, ancorada nos trabalhos de Rubem Katzman (2005 *apud* Varela da Silva, 2007)), essa autora destaca que a vulnerabilidade não é o mesmo que pobreza, mas a inclui, pois enquanto a pobreza está relacionada às questões relativas a situações de carência efetiva e concreta de um momento histórico presente, a vulnerabilidade é decorrente de condições mais amplas de fragilidade estrutural que situam o “vulnerável” em condições de vida deterioradas de tal ordem que o mesmo tem o seu futuro comprometido e arranca a possibilidade do “vir a ser”, especialmente entre os jovens e crianças, jogando no “poço da incerteza” sobre suas condições futuras.

Outro ponto valioso no pensamento de Varela da Silva (2007, p. 3) está na afirmativa que faz de que a vulnerabilidade social pode se manifestar em dois planos: estrutural e subjetivo. No plano estrutural, pode ser dada por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores. E, tanto um quanto o outro plano, indicam um cenário incerto, sombrio, inseguro e exposto a riscos decorrentes de eventos socioeconômicos e privados de acesso a insumos estratégicos.

Neste artigo, se está tomando por referência de análise o conceito de **Vulnerabilidade Social** adotado pelo Ipea (2018), que indica que tal conceito parte do reconhecimento de que as vulnerabilidades sociais decorrem de processos sociais mais amplos, contra os quais o indivíduo, por si só, não tem meios para agir; e cujos rumos, só o Estado, por meio de políticas públicas, tem condições de alterar. Assim, a definição de Vulnerabilidade Social, no qual se firma o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), diz respeito à **ausência ou insuficiência de ativos** que podem, em grande medida, ser providos pelo Estado, em seus três níveis administrativos (União, Estados e Municípios), constituindo-se, assim, num instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional.

O IVS é o resultado da seleção de dezesseis (16) indicadores da plataforma do ADH (Atlas do Desenvolvimento Humano) e foi orga-

nizado em três dimensões da **Vulnerabilidade Social**, a saber: **(a)** a infraestrutura urbana do território em questão (seja ele um município, uma região, um Estado ou uma UDH); **(b)** o Capital Humano dos domicílios deste território e **(c)** a renda, o acesso ao trabalho e a forma de inserção (formal ou não) dos residentes nesses domicílios.

A dimensão **Capital Humano** envolve dois tipos de ativos que, de acordo com Schultz (1962), determinam as perspectivas de futuro dos indivíduos: suas condições de saúde e seu **acesso à educação**. Foram selecionados para essa dimensão indicadores que refletem não apenas a presença atual destes ativos nos domicílios, mas também as possibilidades de sua superação e ampliação pelas gerações mais jovens. O Quadro a seguir detalha esses indicadores:

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DOS INDICADORES QUE COMPÕEM A DIMENSÃO IVS CAPITAL HUMANO.

| | |
|--|--|
| Taxa de mortalidade até 1 ano de idade | Número de crianças que não deverão sobreviver ao primeiro ano de vida, em cada mil crianças nascidas vivas. |
| Percentual de crianças de 0 a 5 anos que não frequentam a escola | Razão entre o número de crianças de 0 a 5 anos de idade que não frequentam creche ou escola e o total de crianças nesta faixa etária (multiplicada por cem). |
| Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam a escola | Razão entre o número de pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam a escola e o total de pessoas nesta faixa etária (multiplicada por cem). |
| Percentual de mulheres de 10 a 17 anos de idade que tiveram filhos | Razão entre o número de mulheres de 10 a 17 anos de idade que tiveram filhos e o total de mulheres nesta faixa etária (multiplicada por cem). |
| Percentual de mães chefes de família, sem fundamental completo e com, pelo menos, um filho menor de 15 anos de idade, no total de mães chefes de família | Razão entre o número de mulheres que são responsáveis pelo domicílio, que não têm o Ensino Fundamental completo, e têm, pelo menos, um filho de idade inferior a 15 anos, morando no domicílio, e o número total de mulheres chefes de família (multiplicada por cem). São considerados apenas os domicílios particulares permanentes. |

| | |
|---|--|
| Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade | Razão entre a população de 15 anos ou mais de idade que não sabe ler nem escrever um bilhete simples e o total de pessoas nesta faixa etária (multiplicada por cem). |
| Percentual de crianças que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o Ensino Fundamental completo. | Razão entre o número de crianças de até 14 anos que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o Ensino Fundamental completo e a população total nesta faixa etária residente em domicílios particulares permanentes (multiplicada por cem). |
| Percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e possuem renda domiciliar <i>per capita</i> igual ou inferior a meio salário-mínimo (de 2010), na população total dessa faixa etária. | Razão entre as pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis à pobreza, e a população total nesta faixa etária (multiplicada por cem). Definem-se como vulneráveis à pobreza as pessoas que moram em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo (de agosto de 2010). São considerados apenas os domicílios particulares permanentes. |

Fonte: IPEA (2018).

Resta esclarecer que os dados mapeados no Censo Estatístico 2010 (IBGE, 2012) para análise das condições econômicas, sociais e culturais das cinco (5) escolas situadas na Zona Norte da cidade de Manaus, objeto deste estudo aqui apresentado, focou exatamente nos indicadores expostos no Quadro 1, acima exibido, conforme se evidenciará nas próximas seções deste trabalho nas relações realizadas para construção do texto.

2. O CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIAL E CULTURAL DA ZONA NORTE DE MANAUS: ASPECTOS GERAIS DA ESCOLHA DAS ESCOLAS E ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

A estruturação inicial do projeto contou com a realização de reuniões técnicas com a Rede Municipal de Educação da cidade de Ma-

naus, parceira preferencial nas ações do Cefort, e, nelas, foi apresentada uma relação com vinte e uma (21) escolas municipais em situação de vulnerabilidade, segundo indicação do próprio Inep, com base no acompanhamento efetivado pelo programa governamental “Mais Alfabetização”. Escolas vulneráveis, na concepção do Inep/MEC são aquelas que atendem a - pelo menos - um dos dois critérios:

- Possuem mais de 50% de estudantes com resultados insuficientes em áreas como leitura, escrita e matemática em provas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);
- Apresentam índice de nível socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

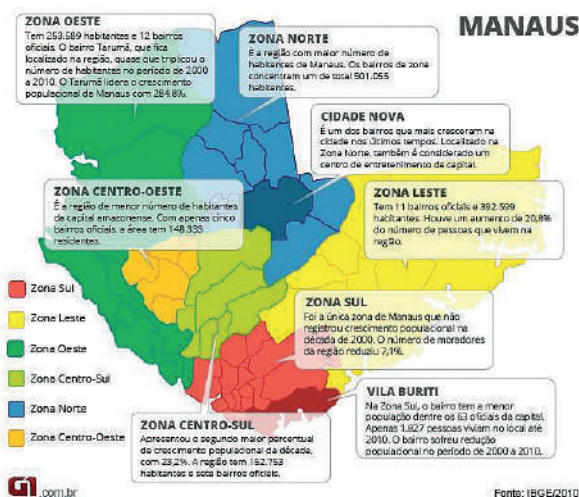
A referência da vulnerabilidade das escolas apresentadas pelo Inep se associa tanto a fatores contextuais e de condições de vida dos sujeitos estudantes quanto aos dados da avaliação educacional, e que precisam ser verificados, dimensionados e orientados para a formulação de ações de formação, acompanhamento, elaboração e implementação de projetos escolares específicos, visando enfrentar os problemas da aprendizagem da alfabetização, do letramento e da escolarização das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Após a decisão de partir para uma investigação direta das escolas, fez-se necessário estabelecer um recorte empírico, dado o quantitativo de 498 unidades de ensino da Semed/Manaus, o que tornaria inviável, dado o tempo disponibilizado no cronograma do projeto, e ainda exigiria um maior quantitativo da equipe de trabalho.

Uma das referências tratadas na leitura do quadro de escolas apresentadas como vulneráveis se refere ao local de sua inserção, convergente com a situação dos contextos específicos da cidade de Ma-

naus/AM, segundo a divisão em seis zonas regionais, conforme mostra a Figura 1:

FIGURA 1 – DIVISÃO DAS ZONAS REGIONAIS.



Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

No Quadro 2, apresentamos as escolas municipais identificadas como vulneráveis, as quais se encontram em bairros periféricos de Manaus/AM, com maior incidência de problemas sociais, de condições de vida das populações ali residentes. No quadro destacam-se as seguintes regiões: Zona Leste, com doze (12) escolas; Zona Norte, com cinco (5) escolas; Zona Centro Sul, com duas (2) escolas; Zona Oeste, com uma (1) escola e Zona Rural/Rodoviária com uma (1) escola, totalizando 21 escolas dos Anos Iniciais, identificadas como vulneráveis. No Quadro 2, estão inseridos os dados de identificação, quantitativos de crianças na faixa da alfabetização e zona regional onde está situada:

**QUADRO 2 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS VULNERÁVEIS (G1) DO PROGRAMA
MAIS ALFABETIZAÇÃO.**

| ORD. | INEP | ESCOLA MUNICIPAL | QTD Turmas 1º ANO | QTD DE Alunos | QTD Turmas 2º ANO | QTD DE Alunos | DDZ |
|-------------|-------------|------------------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|-------------|
| 1 | 13028987 | Nova Vida | 5 | 148 | 6 | 191 | Leste I |
| 2 | 13029185 | Prof. Sebastião Norões | 2 | 49 | 3 | 56 | Oeste |
| 3 | 13029452 | São Luiz | 6 | 172 | 3 | 103 | Leste II |
| 4 | 13075748 | Prof. Álvaro Valle | 3 | 91 | 4 | 116 | Leste II |
| 5 | 13081721 | Padre João Dvries | 2 | 62 | 2 | 72 | Leste II |
| 6 | 13089293 | Jorge Amado | 5 | 148 | 5 | 173 | Leste II |
| 7 | 13092812 | Frei Mario Monacelli de Grello | 5 | 147 | 4 | 140 | Leste II |
| 8 | 13092880 | Francisco Nunes da Silva | 3 | 80 | 3 | 84 | Leste II |
| 9 | 13092910 | Nossa Senhora do Rosário | 5 | 138 | 5 | 169 | Leste II |
| 10 | 13092928 | Nossa Senhora Aparecida | 5 | 146 | 4 | 122 | Leste II |
| 11 | 13098110 | Prof. Eliana Socorro Pacheco Braga | 5 | 141 | 6 | 163 | Leste II |
| 12 | 13264281 | Prof. Zenir Pinto Pedrosa | 6 | 164 | 6 | 139 | Leste II |
| 13 | 13271245 | Lucilene de Sena Guimarães | 6 | 136 | 5 | 159 | Leste II |
| 14 | 13030060 | Carmem Guimarães Hagge | 5 | 107 | 2 | 44 | Norte |
| 15 | 13096737 | Prof.ª Sara Barroso Cordeiro | 0 | 0 | 6 | 207 | Norte |
| 16 | 13075519 | Antônio Moraes | 3 | 87 | 2 | 68 | Norte |
| 17 | 13097393 | Prof.ª Dulcenides dos Santos Dias | 3 | 76 | 4 | 115 | Norte |
| 18 | 13269224 | Santa Etelvina | 4 | 116 | 3 | 91 | Norte |
| 19 | 13093592 | Poeta Mario de Miranda Quintana | 4 | 102 | 4 | 86 | C. Sul |
| 20 | 13116606 | Aristophanes Bezerra de Castro | 5 | 129 | 3 | 97 | C. Sul |
| 21 | 13058746 | João Paulo II | 1 | 29 | 1 | 34 | Rural Rodov |

Fonte: INEP – SEMED (2018).

Na análise da situação geral, e com base em diálogo e acerto com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM, foram selecionadas as cinco (5) escolas da Zona Norte de Manaus para a realização de investi-

gação documental e abordagem direta aos sujeitos gestores, pedagogos e professores, a partir dos quais se tornou possível a configuração dos quadros situacionais que seguem neste tópico. Conforme a organização da própria Secretaria, as atividades de investigação tiveram como referência a Divisão Distrital Zona Norte, a qual atua no monitoramento e coordenação pedagógica das escolas situadas nos seguintes bairros: Nova Cidade – Loteamento Am do Sul – Comunidade São Luiz – Parque Canaã – Santa Marta – Monte Sinai – Cidade Nova I – Cidade Nova II – Cidade Nova III – Colônia Santo Antônio – Colônia Santo Antônio/Manoa – Colônia Terra Nova II – Colônia Terra Nova III – Colônia Santo Antônio – Comunidade Jesus me Deu – Comunidade Jesus Me Deu/Flores – Comunidade Mundo Novo/Cidade Nova I – Comunidade Rio Piorini/Colônia Terra Nova I – Conjunto Manoa I/Cidade Nova I – Cidade Nova – Loteamento Santa Tereza/Santa Etelvina – Monte das Oliveiras – Monte Pascoal/Cidade Nova – Novo Israel I/Novo Israel – Novo Israel II/Novo Israel – Novo Israel – Santa Etelvina – Vale do Sinai/Cidade Nova – Vitória Régia-Areal/Santa Etelvina – Colônia Terra Nova – Lago Azul – Comunidade Paraíso Verde/Lago Azul – Comunidade São Luiz/Colônia Terra Nova II – Residencial Viver Melhor/Lago Azul – Manoa Florestal/Monte das Oliveiras.

Assim, as escolas selecionadas como base empírica da investigação qualitativa foram as seguintes:

QUADRO 3 – ESCOLAS SELECIONADAS.

| INEP | ESCOLA MUNICIPAL | ENDEREÇO | DDZ |
|----------|-----------------------------------|--|-------|
| 13030060 | Carmem Guimarães Hagge | Rua Nossa Senhora das Graças, s/n, Colônia Terra Nova II | Norte |
| 13096737 | Prof.ª Sara Barroso Cordeiro | Rua Samambaia, s/n, Santa Etelvina | Norte |
| 13075519 | Antônio Moraes | Av. Itapemirim, s/n, Monte das Oliveiras | Norte |
| 13097393 | Prof.ª Dulcenides dos Santos Dias | Rua São João, n.º 60, Colônia Terra Nova | Norte |
| 13269224 | Santa Etelvina | Rua Amazonino Mendes, Santa Etelvina | Norte |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

As atividades principais de investigação foram as seguintes:

- Levantamento documental, junto à Semed, do Plano Municipal de Educação, dos planos e quadros relativos à dinâmica e funcionamento das escolas;
- Levantamento de dados secundários sobre a situação das escolas no quadro de avaliação educacional, realizado especialmente nos aportes do Inep e na plataforma Qedu;
- Abordagem qualitativa e direta nas escolas, envolvendo diálogos, entrevistas e levantamento de dados específicos, envolvendo gestores, pedagogos e professores.

A definição de cinco (5) escolas da Zona Norte de Manaus/AM decorreu da necessidade de focar nos processos efetivos da escolarização, no processo ensino e aprendizagem, nas condições objetivas de espaço, recursos humanos, formação, mediações, para dar conta do processo de alfabetização e letramento das crianças.

Com a escolha dessas escolas e o recorte amostral definido, buscamos realizar estudos sobre as especificidades sociais, culturais e econômicas que envolvem o espaço geográfico no qual se situam com vistas a entender a relação entre **vulnerabilidade social e desempenho escolar**. A compreensão é a de que as condições objetivas de vida, de participação social, de acesso à cultura e ao conhecimento se definem como as bases principais do sucesso e êxito na escolarização.

Todos os indicadores que compõem a dimensão Capital Humano, no que se refere ao acesso à educação, foram objetos de análise na zona geográfica escolhida para objeto da investigação do projeto em tela – a Zona Norte, onde estão localizadas as cinco escolas selecionadas (dentre as vinte e uma (21) escolas vulneráveis, no âmbito da Rede Municipal de Ensino Público de Manaus – Semed/Manaus/AM. Elas foram mapeadas pelos indicadores que compõem a dimensão IVS Capital Humano, referentes ao acesso à educação pelos dados contidos no Censo de 2010 do IBGE, conforme apresentamos neste artigo.

2.1 A ZONA NORTE DE MANAUS: CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO POR BAIRRO, LIMITES GEOGRÁFICOS DA ÁREA, NÚMERO DE DOMICÍLIOS, DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR COR, POR RENDIMENTO, POR SEXO, POR NÍVEL EDUCACIONAL, POR ACESSO AO ESGOTAMENTO SANITÁRIO

A Zona Norte é a maior região administrativa da cidade de Manaus em relação ao número de residentes. São 501.055 habitantes, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A criação e divisão dos bairros e o estabelecimento de novos limites foram dispostos pela Lei Municipal n.º 1.401, de 14 de janeiro de 2010. A mesma lei sancionou a criação de oito (8) bairros na cidade, sendo que destes, quatro (4) estão localizados na Zona Norte. São os bairros: Nova Cidade, Cidade de Deus, Novo Aleixo e Lago Azul. Com isso, ficou oficializado que a Zona Norte possui um total de 9.876,84 ha, divididos em dez bairros, o que a torna a segunda maior zona em extensão territorial, perdendo apenas para a Zona Leste.

Em relação ao tamanho dos bairros (Tabela 1), o que tem a maior área é o Lago Azul (2.961,87 ha), seguido da Cidade Nova (1.419,38 ha), Novo Aleixo (1.276,78 ha) e Nova Cidade (1.044,48 ha). O menor é o bairro do Novo Israel (140,14 ha), conforme é possível se observar no Quadro 4, a seguir:

QUADRO 4 – DELIMITAÇÃO DOS BAIRROS DA ZONA NORTE DE MANAUS, POR HECTARES.

| Bairro | Área (ha) | |
|---------------|--------------------|----------|
| 1.º | Lago Azul | 2.961,87 |
| 2.º | Cidade Nova | 1.419,38 |
| 3.º | Novo Aleixo | 1.276,78 |
| 4.º | Nova Cidade | 1.044,48 |
| 5.º | Colônia Terra Nova | 943,98 |
| 6.º | Cidade de Deus | 676,76 |

| | | |
|------|-----------------------|--------|
| 7.º | Santa Etelvina | 669,45 |
| 8.º | Monte das Oliveiras | 401,92 |
| 9.º | Colônia Santo Antônio | 342,08 |
| 10.º | Novo Israel | 140,14 |

Fonte: Diário Oficial de Manaus (2010).

Como dito anteriormente, a Zona Norte é a zona com maior número de moradores (Quadro 2), com 27,8% da população da cidade residindo nessa área. Nela está localizado o bairro mais populoso de Manaus, a Cidade Nova, que concentra 6,7% do total da população, o que o torna, conseqüentemente, o maior bairro da Zona Norte, seguido pelos bairros Novo Aleixo (19,3%), Cidade de Deus (14,0%), Nova Cidade (11,9%) e Colônia Terra Nova (9,0%). O bairro com menor número de residentes é o Lago Azul, que concentra apenas 1,5% da população da Zona Norte e 0,4% da população de Manaus, conforme se verifica na Tabela:

**TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL POR BAIRROS,
ZONA NORTE – 2010.**

| | Nº de residentes | % Zona Norte | % Manaus |
|-----------------------|------------------|--------------|-------------|
| Manaus | 1.802.014 | - | 100 |
| Zona Norte | 501.055 | 100 | 27,8 |
| Colônia Santo Antônio | 17.638 | 3,5 | 1,0 |
| Novo Israel | 16.823 | 3,4 | 0,9 |
| Colônia Terra Nova | 45.076 | 9,0 | 2,5 |
| Santa Etelvina | 26.260 | 5,2 | 1,5 |
| Monte das Oliveiras | 40.162 | 8,0 | 2,2 |
| Cidade Nova | 121.135 | 24,2 | 6,7 |
| Novo Aleixo | 96.611 | 19,3 | 5,4 |
| Cidade de Deus | 70.142 | 14,0 | 3,9 |
| Nova Cidade | 59.576 | 11,9 | 3,3 |
| Lago Azul | 7.632 | 1,5 | 0,4 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

A mesma relação entre os bairros mais e menos populosos é encontrada, novamente, para os números de domicílios particulares e coletivos (Tabela 2). Os bairros Cidade Nova e Novo Aleixo são os que possuem o maior número de domicílios, com 34.239 e 26.457, respectivamente, enquanto o Novo Israel e Lago Azul possuem os menores números com 4.505 e 2.341, como é possível observar na Tabela 2. Quanto à densidade domiciliar, esta não apresenta valores elevados, nem grandes disparidades entre os bairros, não sendo muito superior à média de Manaus.

TABELA 2 – NÚMERO DE DOMICÍLIOS PARTICULARES E COLETIVOS E MÉDIA DE MORADORES EM DOMICÍLIOS PARTICULARES OCUPADOS POR BAIRROS, ZONA NORTE – 2010.

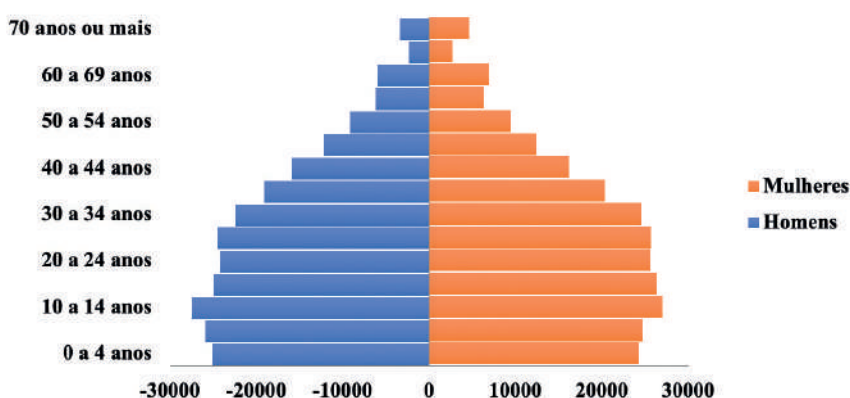
| | N.º de domicílios particulares e coletivos | Média de moradores em domicílios particulares ocupados |
|-----------------------|---|---|
| Manaus | 515.634 | 3,8 |
| Zona Norte | 141.386 | 4,0 |
| Colônia Santo Antônio | 5.112 | 3,8 |
| Novo Israel | 4.505 | 4,1 |
| Colônia Terra Nova | 12.778 | 4,1 |
| Santa Etelvina | 7.166 | 3,9 |
| Monte das Oliveiras | 11.398 | 4,1 |
| Cidade Nova | 34.239 | 4,0 |
| Novo Aleixo | 26.457 | 3,7 |
| Cidade de Deus | 19.385 | 4,0 |
| Nova Cidade | 18.005 | 4,0 |
| Lago Azul | 2.341 | 3,9 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

A repartição por sexo (Gráfico 1) segue o que ocorre em praticamente todos os lugares do mundo – nascem mais homens do que mulheres, o que é apresentado pela literatura como algo inerente à natureza humana. Entretanto, assim como nascem mais homens, desde o nascimento, a mortalidade masculina é superior à feminina.

Com isso, há maioria de meninos nas três primeiras faixas etárias (0 a 4, 5 a 9 e 10 a 14 anos), mas essa maioria diminui, conforme aumenta a faixa etária. O sexo feminino passa a ter população superior, normalmente a partir dos vinte (20) anos. No caso de Manaus e da Zona Norte da cidade, em 2010, essa superioridade passou a ocorrer após os 15 anos, conforme apresentado na pirâmide etária a seguir:

GRÁFICO 1 – PIRÂMIDE ETÁRIA DA ZONA NORTE DE MANAUS – 2010.



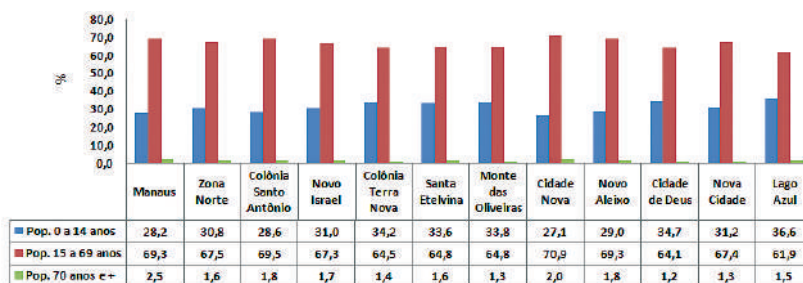
Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

Outro dado relevante para o entendimento da situação social da Zona Norte é a razão crianças-mulheres, que é o quociente entre os efetivos populacionais com menos de cinco (5) anos de idade e os do sexo feminino em idade fértil (mulheres entre os 15 e os 49 anos de idade) para cada grupo de cem mulheres. Manaus apresentou uma razão de trinta (30) crianças, enquanto a Zona Norte apresentou 26,7. Apesar de a maioria dos bairros terem apresentado razões próximas a Manaus, o Novo Israel destoou com uma razão de 51,8 crianças, seguido pelo Santa Etelvina (42,2) e Monte das Oliveiras (40,8).

Em relação aos grandes grupos etários (Gráfico 2), a Zona Norte e os bairros que a compõem possuem um percentual de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos superior à de Manaus, que é de 28,2%,

exceto a Cidade Nova, que apresenta 27,1% de residentes para o mesmo grupo de idades. Porém, a grande massa populacional é de jovens e adultos de 15 a 69 anos, tanto para Manaus quanto para os bairros. A relação entre esses grupos etários tem reflexo direto em questões de ocupação e renda, número de crianças para cada grupo de cem mulheres e chefia de domicílios. Devemos destacar, ainda, a cada vez mais expressiva população de 70 anos ou mais, que, entre os bairros, apresentou percentual inferior ao de Manaus, mas que é parte importante para o entendimento da situação domiciliar, devido os benefícios econômicos, como a aposentadoria, de que os idosos são beneficiários.

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA EM GRANDES GRUPOS POR BAIRROS, ZONA NORTE – 2010.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

A distribuição da população por raça ou cor (Tabela 3) foi de maioria parda, não só para Manaus, mas também para a Zona Norte e seus bairros. Ela apresentou um percentual expressivo de autodeclarados brancos, como no caso da Cidade Nova, com 28,4%. Entre os autodeclarados pretos, o que apresentou maior população foi o Novo Israel com 7,3%, enquanto que todos os bairros apresentaram uma população inferior a 2,0% de autodeclarados amarelos. Em relação aos autodeclarados indígenas, apenas o Lago Azul apresentou percentual superior a 1,0% de sua população.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL POR RAÇA OU COR POR BAIROS, ZONA NORTE – 2010.

| | Branco | Preta | Amarela | Parda | Indígena | Total |
|-----------------------|---------------|--------------|----------------|--------------|-----------------|--------------|
| Manaus | 26,6 | 4,2 | 1,1 | 67,8 | 0,2 | 100 |
| Zona Norte | 24,1 | 4,6 | 1,1 | 70,0 | 0,2 | 100 |
| Colônia Santo Antônio | 27,6 | 6,0 | 1,6 | 64,6 | 0,2 | 100 |
| Novo Israel | 23,0 | 7,3 | 1,9 | 67,6 | 0,3 | 100 |
| Colônia Terra Nova | 18,7 | 5,4 | 1,0 | 74,8 | 0,1 | 100 |
| Santa Etelvina | 18,3 | 4,1 | 1,0 | 76,4 | 0,2 | 100 |
| Monte das Oliveiras | 21,5 | 5,8 | 1,7 | 70,7 | 0,3 | 100 |
| Cidade Nova | 28,4 | 4,0 | 1,1 | 66,3 | 0,2 | 100 |
| Novo Aleixo | 24,8 | 4,1 | 1,0 | 69,9 | 0,1 | 100 |
| Cidade de Deus | 20,4 | 4,0 | 0,9 | 74,5 | 0,2 | 100 |
| Nova Cidade | 25,9 | 5,0 | 1,1 | 67,8 | 0,2 | 100 |
| Lago Azul | 23,2 | 5,8 | 1,0 | 68,8 | 1,2 | 100 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

Quanto ao valor rendimento mediano mensal, o da Zona Norte (R \$1.104,00) é inferior ao de Manaus (R \$1.300,00). Porém, os bairros Cidade Nova e Nova Cidade possuem rendimentos medianos superiores ao de Manaus, com R \$1.500,00 e R \$1.410,00, respectivamente. Dos bairros, os que possuem os menores rendimentos são Colônia Terra Nova, com R \$900,00, e Lago Azul, com R \$800,00. O Lago Azul também é um dos bairros com maior percentual de domicílios sem rendimentos (8,2%), perdendo apenas para o Nova Cidade (9,4%).

Todos os bairros que compõem a Zona Norte e a cidade de Manaus apresentaram percentuais muito altos de domicílios com rendimento de até um salário-mínimo, o que, analisado com o valor do rendimento médio mensal, leva a inferir que existe uma pequena parcela de domicílios que auferem altos rendimentos, ou seja, há evidências de desigualdade social, conforme apresentado na Tabela 4, a seguir:

**TABELA 4 – RENDIMENTO DOS DOMICÍLIOS POR BAIROS,
ZONA NORTE – 2010.**

| | Rendimento mediano mensal (R\$) | Rendimento médio mensal (R\$) | % de domicílios com rendimento de até 1 s.m. | % de domicílios sem rendimentos ⁴ |
|-----------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|--|
| Manaus | 1.300 | 2.378 | 52,4 | 4,8 |
| Zona Norte | 1.104 | 1.513 | 50,1 | 3,6 |
| Colônia Santo Antônio | 1.200 | 1.718 | 48,8 | 4,3 |
| Novo Israel | 1.020 | 1.355 | 58,1 | 4,3 |
| Colônia Terra Nova | 900 | 1.158 | 57,5 | 2,9 |
| Santa Etelvina | 1.000 | 1.314 | 58,0 | 4,9 |
| Monte das Oliveiras | 1.000 | 1.227 | 66,4 | 5,4 |
| Cidade Nova | 1.500 | 2.200 | 67,0 | 6,1 |
| Novo Aleixo | 1.220 | 1.788 | 66,1 | 5,0 |
| Cidade de Deus | 1.000 | 1.308 | 65,7 | 5,8 |
| Nova Cidade | 1.410 | 1.884 | 58,1 | 9,4 |
| Lago Azul | 800 | 1.180 | 64,9 | 8,2 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

Ainda verificando a questão domiciliar, observamos o alto percentual de domicílios chefiados por mulheres (Tabela 5). Os maiores percentuais foram da Cidade de Deus (43,2%) e Novo Israel (41,7%), os quais apresentam índices superiores ao de Manaus (35,9%). Quando verificada a questão dos rendimentos, houve variações entre 70% e 80% de domicílios chefiados por mulheres com rendimentos de até 1 salário-mínimo, com exceção do Nova Cidade, com 68,3%, e Cidade

4 A categoria “sem rendimento” inclui os domicílios cuja pessoa responsável recebia somente em benefício.

Nova, com 68,2%. Já os domicílios sem rendimentos chegam a 14,3% no bairro Lago Azul, e 11,6% no bairro Colônia Terra Nova. O menor percentual foi apresentado pelo bairro Colônia Santo Antônio (3,8%).

TABELA 5 – PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS CHEFIADOS POR MULHERES, POR NÍVEL DE RENDIMENTOS, POR BAIROS, ZONA NORTE – 2010.

| | % de domicílios chefiados por mulheres | % de domicílios chefiados por mulheres – até 1 s.m. | % de domicílios chefiados por mulheres – Sem Rendimentos ⁵ |
|-----------------------|--|---|---|
| Manaus | 35,9 | 72,5 | 7,3 |
| Zona Norte | 37,9 | 74,5 | 7,0 |
| Colônia Santo Antônio | 33,4 | 75,4 | 3,8 |
| Novo Israel | 41,7 | 80,2 | 7,6 |
| Colônia Terra Nova | 38,2 | 76,8 | 11,6 |
| Santa Etelvina | 37,4 | 81,0 | 8,5 |
| Monte das Oliveiras | 38,9 | 80,7 | 8,3 |
| Cidade Nova | 35,4 | 68,2 | 5,1 |
| Novo Aleixo | 39,1 | 74,1 | 6,2 |
| Cidade de Deus | 43,2 | 80,8 | 6,6 |
| Nova Cidade | 36,1 | 68,3 | 6,9 |
| Lago Azul | 31,7 | 76,7 | 14,3 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

Em relação à alfabetização, percebemos que a **questão racial** se mostrou muito evidente. A Tabela 6, a seguir, apresenta os percentuais da população com cinco (5) anos ou mais não alfabetizada, por cor ou raça. Os autodeclarados indígenas, mesmo tendo pequena participação na composição populacional, obtiveram os piores percentuais em quase todos os bairros, apresentando resultados melhores apenas em compara-

5 A categoria “sem rendimento” inclui os domicílios, cuja pessoa responsável recebia somente em benefício.

ção com a população autodeclarada preta nos bairros Colônia Terra Nova, Monte das Oliveiras e Lago Azul. Já os autodeclarados brancos, amarelos e pardos apresentaram percentuais próximos, apesar das variações:

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL NÃO ALFABETIZADA POR RAÇA OU COR POR BAIRROS, ZONA NORTE – 2010.

| | Branco | Preta | Amarela | Parda | Indígena |
|-----------------------|---------------|--------------|----------------|--------------|-----------------|
| Manaus | 5,7 | 8,5 | 5,5 | 7,1 | 11,3 |
| Zona Norte | 6,6 | 8,8 | 6,1 | 7,4 | 10,2 |
| Colônia Santo Antônio | 6,9 | 9,8 | 5,5 | 7,0 | 19,4 |
| Novo Israel | 8,8 | 12,5 | 8,2 | 8,8 | 23,8 |
| Colônia Terra Nova | 9,7 | 11,6 | 10,0 | 9,6 | 5,8 |
| Santa Etelvina | 8,6 | 11,2 | 7,7 | 9,5 | 12,1 |
| Monte das Oliveiras | 9,1 | 11,4 | 8,8 | 9,1 | 5,8 |
| Cidade Nova | 4,4 | 6,2 | 4,2 | 4,8 | 9,2 |
| Novo Aleixo | 6,2 | 6,9 | 4,1 | 6,6 | 7,6 |
| Cidade de Deus | 8,9 | 9,9 | 8,3 | 9,9 | 13,8 |
| Nova Cidade | 5,5 | 6,5 | 4,0 | 5,5 | 6,9 |
| Lago Azul | 12,8 | 14,8 | 8,2 | 13,8 | 10,7 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

Quanto à **taxa de alfabetização da população com dez anos ou mais** (Tabela 7), tanto Manaus quanto a Zona Norte e o conjunto de bairros apresentaram valores superiores a 90%. Porém, o bairro Lago Azul apresentou a menor percentagem de homens (91,5%) e mulheres (90,8%) com capacidade de ler e escrever.

TABELA 7 – TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM DEZ ANOS OU MAIS POR SEXO, POR BAIRROS, ZONA NORTE – 2010.

| | %Homens | %Mulheres | % Total da pop. |
|-----------------------|----------------|------------------|------------------------|
| Manaus | 96,1 | 96,3 | 96,2 |
| Zona Norte | 95,3 | 95,4 | 95,4 |
| Colônia Santo Antônio | 96,0 | 96,0 | 96,0 |

| | | | |
|---------------------|------|------|------|
| Novo Israel | 94,6 | 94,3 | 94,4 |
| Colônia Terra Nova | 94,5 | 95,0 | 94,8 |
| Santa Etelvina | 94,6 | 94,9 | 94,8 |
| Monte das Oliveiras | 94,9 | 95,2 | 95,1 |
| Cidade Nova | 97,7 | 97,8 | 97,8 |
| Novo Aleixo | 96,5 | 96,6 | 96,6 |
| Cidade de Deus | 94,9 | 95,4 | 95,2 |
| Nova Cidade | 97,5 | 97,7 | 97,6 |
| Lago Azul | 91,5 | 90,8 | 91,2 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

O percentual de domicílios com banheiro ou sanitário, com esgotamento sanitário (Tabela 8) variou de 80% a 90% entre os bairros que compõem a Zona Norte. O mesmo ocorreu em relação ao acesso à água e coleta de lixo. Entretanto, para todo o conjunto de variáveis, o Lago Azul apresentou os piores percentuais:

TABELA 8 – PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS COM BANHEIRO OU SANITÁRIO E ESGOTAMENTO SANITÁRIO, COM ACESSO À ÁGUA E COLETA DE LIXO POR BAIRROS, ZONA NORTE – 2010.

| | Com banheiro ou sanitário e esgotamento sanitário | Com acesso à água | Com coleta de lixo |
|-----------------------|--|--------------------------|---------------------------|
| Manaus | 88,7 | 89,4 | 87,6 |
| Zona Norte | 88,8 | 89,9 | 88,6 |
| Colônia Santo Antônio | 89,7 | 90,1 | 88,0 |
| Novo Israel | 89,6 | 90,3 | 89,3 |
| Colônia Terra Nova | 87,2 | 89,5 | 88,9 |
| Santa Etelvina | 88,5 | 89,8 | 87,9 |
| Monte das Oliveiras | 85,8 | 87,6 | 84,8 |
| Cidade Nova | 91,0 | 91,3 | 91,2 |
| Novo Aleixo | 89,8 | 90,9 | 90,4 |

| | | | |
|----------------|------|------|------|
| Cidade de Deus | 88,6 | 90,4 | 88,3 |
| Nova Cidade | 88,0 | 88,2 | 87,5 |
| Lago Azul | 76,8 | 80,0 | 62,2 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico (2010).

Por fim, vale ressaltar que **dentro dos bairros da Zona Norte há áreas ainda mais vulneráveis socialmente**, as conhecidas favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros assentamentos irregulares, classificados metodologicamente pelo IBGE como **aglomerados subnormais**. A própria Manaus tem 16,4% de sua população vivendo nesse tipo de área e dentro da Zona Norte, 60,6% da população do bairro Cidade de Deus reside em aglomerados subnormais, assim como 38,9% do Santa Etelvina, 16,4% do bairro Colônia Terra Nova e 13,6% do Monte das Oliveiras.

3. COMPREENDENDO O ENTORNO DAS ESCOLAS SELECIONADAS

As escolas analisadas nesta pesquisa estão localizadas em três bairros da Zona Norte de Manaus, conforme exposto no Quadro 3. Entretanto, para análise mais próxima da realidade nas áreas circundantes das escolas, optamos por utilizar como unidade de investigação as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs), que são áreas dentro das regiões metropolitanas que podem ser uma parte de um bairro, até mesmo um bairro completo, ou, em alguns casos, um município pequeno. O que definiu os limites das UDHs foi a homogeneidade socioeconômica das áreas formadas a partir da agregação dos setores censitários do IBGE (**Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2010**).

Esse nível de desagregação dos dados permite descrever melhor o cenário do entorno das escolas e, conseqüentemente, as escalas de vulnerabilidade em que as crianças estão inseridas. Assim, todos os dados que serão apresentados referenciam as escolas de acordo com a UDH em que elas estão localizadas:

QUADRO 5 – ESCOLAS MUNICIPAIS ANALISADAS, POR BAIRRO E UDH.

| Escola Municipal | Bairro | Unidade de Desenvolvimento Humano |
|--|---------------------|---|
| EM Carmem Guimarães Hagge | Colônia Terra Nova | UDH Colônia Terra Nova / Novo Israel (Invasão Jesus me Deu / Loteamento Jardim São Luís / Loteamento Rio Piorini / Loteamento Santa Marta) |
| EM Prof.^a Dulcenides dos Santos Dias | Colônia Terra Nova | |
| EM Prof.^a Sara Barroso Cordeiro | Santa Etelvina | UDH Santa Etelvina / Monte das Oliveiras (Comunidade Vitória Régia / Comunidade Vista Alegre / Conjunto Residencial Santa Tereza / Loteamento Fortaleza / Loteamento Popular Cordeiro / Loteamento Rio Piorini V) |
| EM Santa Etelvina | Santa Etelvina | |
| EM Antônio Moraes | Monte das Oliveiras | UDH Monte das Oliveiras |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Esta é uma metodologia utilizada pelo *Atlas do Desenvolvimento Humano* (ADH) no Brasil, plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 21 Regiões Metropolitanas (RM) e três Regiões Integradas de Desenvolvimento (Ride) e suas respectivas UDHS. O *Atlas* traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010 (*Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, 2010) e foi desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fundação João Pinheiro (FJP).

Das UDHS pesquisadas, a UDH Colônia Terra Nova / Novo Israel é a que possuía maior população em 2010 (Tabela 9), com 39.545 pessoas residindo nessa região. A população economicamente ativa (PEA), que é a população que está inserida no mercado de trabalho ou que está procurando se inserir nele para exercer algum tipo de atividade remunerada, apresentou a mesma proporção nas três UDHS analisadas:

TABELA 9 – POPULAÇÃO TOTAL E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA PEA POR GRUPOS ETÁRIOS, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|-----------------------|--|---|--|-------------------------|-------------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| População total | 39.545 | | 33.716 | | 30.274 |
| PEA – 10 a 14 anos | 0,30 | | 0,52 | | 0,84 |
| PEA – 15 a 17 anos | 1,32 | | 1,95 | | 1,81 |
| PEA – 18 anos ou mais | 37,03 | | 40,92 | | 39,56 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

A Taxa de atividade (Tabela 10), que é relação entre o número de pessoas economicamente ativas e o número de pessoas em idade ativa num determinado período de referência, apresentou valores não tão elevados, mas com pouca variação entre os três grupos de idade e as UDHS. Entretanto, é possível observar que as maiores taxas de ocupação se relacionam ao grupo de 25 a 29 anos, que chegou a 69,4% para a UDH Monte das Oliveiras, que também apresentou maiores taxas para os demais grupos de idade, entre as UDHS.

TABELA 10 – TAXA DE ATIVIDADE, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras (Comunidade) | | UDH Monte das Oliveiras |
|--------------|--|---|--|----------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| 18 anos ou + | 62,7 | | 66,8 | | 68,8 |
| 18 a 24 anos | 61,9 | | 59,9 | | 63,1 |
| 25 a 29 anos | 63,9 | | 67,0 | | 69,4 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Quanto ao percentual de empregados com carteira assinada, com 18 anos ou mais, foram de 50,9%, 45,7% e 47,9%, respectivamente. Logo, não é todo o contingente de pessoas em atividade que está em empregos formais, isso resulta em instabilidade financeira, precariedade, baixas remunerações, etc.

Em relação à Taxa de desocupação (Tabela 11), também chamada de desemprego aberto, que é o percentual das pessoas desocupadas, em relação às pessoas economicamente ativas, foram encontrados valores elevados principalmente nas UDHs Colônia Terra Nova/Novo Israel e Santa Etelvina/Monte das Oliveiras. O grupo de 18 a 24 anos apresentou os maiores percentuais nas três UDHs, o que já é esperado em comparação ao outro grupo etário, pelo fato de essa faixa ser de transição para a fase adulta e de inserção no mercado de trabalho. A UDH Monte das Oliveiras apresentou as menores percentagens entre os grupos etários e UDHs analisadas:

TABELA 11 – TAXA DE DESOCUPAÇÃO, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|--------------|--|--|---|----------------------|-------------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| 18 anos ou + | 15,9 | | 14,0 | | 10,8 |
| 18 a 24 anos | 29,0 | | 24,0 | | 20,0 |
| 25 a 29 anos | 17,6 | | 18,3 | | 7,8 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Vale ressaltar a diferença entre população ocupada e população desocupada. Segundo o IBGE, enquanto a primeira se refere às pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, a segunda trata daquelas pessoas que não tinham trabalho, mas que estavam dispostas a trabalhar e que tomaram alguma providência efetiva para isso.

Ainda analisando as pessoas com 18 anos ou mais que estavam ocupadas no período, quando feito o recorte por **nível de escolaridade** (Tabela 12), observamos que mais da metade tinha apenas até o Ensino Fundamental completo. Os percentuais de Ensino Superior completo são baixíssimos, mas compatíveis com os valores observados para os bairros da Zona Norte.

TABELA 12 – PERCENTUAL DE OCUPADOS COM 18 ANOS OU MAIS POR ESCOLARIDADE, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|----------------------|--|---|---|----------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| Fundamental completo | 60,0 | | 61,8 | | 59,6 |
| Médio completo | 37,4 | | 42,5 | | 38,3 |
| Superior completo | 3,3 | | 3,7 | | 2,9 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Quando verificado o percentual de pessoas com 18 anos ou mais sem o Ensino Fundamental completo, e que estão em ocupação informal, observamos valores bem expressivos – 35,0% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 35,6% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 34,6% na UDH Monte das Oliveiras.

Do total de ocupados com 18 anos ou mais, mais de 70,0% recebiam até dois salários-mínimos (Tabela 13). A percentagem que recebia até um salário-mínimo variou entre 14,0 e 15,0%, enquanto os ocupados sem rendimentos foram de 2,1%, 3,1% e 1,4%, para cada UDH. Esta última categoria se refere às pessoas que possuem uma ocupação econômica, em ajuda a membro da unidade domiciliar em atividade econômica, ou em ajuda a instituições religiosas, beneficentes ou de cooperativismo, ou, ainda, como aprendiz ou estagiário (IBGE):

**TABELA 13 – PERCENTUAL DE OCUPADOS COM 18 ANOS OU MAIS,
POR NÍVEL DE RENDIMENTOS, POR UDH – 2010.**

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|-------------------|--|--|---|----------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| Sem rendimento | 2,1 | | 3,1 | | 1,4 |
| Até 1 s.m. | 15,1 | | 15,3 | | 14,7 |
| Até 2 s.m. | 79,1 | | 77,6 | | 82,6 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Dessa forma, o rendimento médio dos ocupados com 18 anos ou mais foi de R\$ 881,31 (UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel), R\$ 924,32 (UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras) e R\$ 825,75 (UDH Monte das Oliveiras), média superior ao valor do salário-mínimo no ano de 2010, que era de R\$ 510,00.

Em relação à infraestrutura e saneamento básicos, 81,4% (UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel), 93,5% (UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras) e 85,6% (UDH Monte das Oliveiras) da população residia em domicílios com água encanada. São percentuais elevados, porém, como no caso da UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, aquém do ideal de disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.

Os valores caem ainda mais quando verificado o percentual da população que reside em domicílios que possuem banheiro e água encanada. A UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras apresentou a maior cobertura, com 73,5% da sua população residindo em domicílios com essas características, enquanto que a UDH Monte das Oliveiras apresentou 65,2%. O valor mais alarmante foi encontrado na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, com apenas 57,7% de sua população residindo em domicílios com banheiro e água encanada.

Já o percentual da população que reside em domicílios com acesso à coleta de lixo é de quase 100,0% nas três UDHs. O mesmo percentual de cobertura é observado em relação à população que reside em domicílios com energia elétrica, somente a UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel não alcançou 100,0%.

Entretanto, o percentual de pessoas que residem em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados ainda é alto: 17,2% da população da UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 11,7% da UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 18,0% da UDH Monte das Oliveiras. Assim como o percentual de pessoas que residem em domicílios com paredes inadequadas, a UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel tinha 3,9%, a UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras 4,4% e a UDH Monte das Oliveiras 1,7%.

Outras variáveis sociais também apresentaram valores considerados elevados, como, por exemplo, o percentual de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos. As UDHs Colônia Terra Nova/Novo Israel e Monte das Oliveiras apresentaram 4,4% cada uma, enquanto que a UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras apresentou espantosos 8,6%. É sabido que a gravidez na adolescência dificulta a permanência na escola e diminui a probabilidade de a mulher concluir os estudos.

Com isso, do total de mães chefes de família, o percentual das que não possuíam o Ensino Fundamental completo e que tinham filho menor de idade era muito alto, 39,4% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 42,6% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 53,3% na UDH Monte das Oliveiras.

Somam-se a este cenário os percentuais de pessoas que residiam em domicílios em que ninguém tinha o Ensino Fundamental completo. Eram 23,7% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 22,8% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 20,9% na UDH Monte das Oliveiras.

Logo, o percentual de crianças que residiam em domicílios em que ninguém tinha Ensino Fundamental completo também era bastante elevado, com 28,8% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 27,4%

na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 26,8% na UDH Monte das Oliveiras.

Assim, a percentagem de crianças de 0 a 5 anos fora da escola (Tabela 14) era muito elevada, indicando a ausência ou *déficit* de creches nas regiões das UDHS. Até mesmo para a faixa de 6 a 14 anos os valores são altos, chegando a 7,3% de crianças fora da escola na UDH Monte das Oliveiras.

TABELA 14 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR FORA DA ESCOLA, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|----------------|--|---|---|----------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| 0 a 5 anos | 67,5 | | 71,6 | | 69,1 |
| 6 a 14 anos | 6,4 | | 5,1 | | 7,3 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Entretanto, vale ressaltar que o percentual de crianças de 5 a 6 anos na escola apresentou resultados melhores. Apenas para essa faixa de idade, o percentual chegou a 83,3% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 82,1% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 86,2% na UDH Monte das Oliveiras.

Já em relação à taxa de analfabetismo (Tabela 15), que é o percentual de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples, no idioma que conhecem, na população total residente da mesma faixa etária (Datatus), também são encontrados valores elevados. Por exemplo, a taxa de analfabetismo na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras chega a 2,1% para a faixa de 15 a 17 anos e 7,2% para o grupo de 25 anos ou mais:

**TABELA 15 – TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA,
POR UDH – 2010.**

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|-----------------|--|---|--|----------------------|-------------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| 15 a 17 anos | 1,5 | | 2,1 | | 1,6 |
| 15 anos ou mais | 5,4 | | 5,5 | | 5,0 |
| 18 a 24 anos | 1,4 | | 1,5 | | 1,4 |
| 18 anos ou mais | 5,8 | | 5,9 | | 5,5 |
| 25 a 29 anos | 2,0 | | 1,9 | | 1,9 |
| 25 anos ou mais | 7,1 | | 7,2 | | 6,7 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

O percentual da população por faixa etária e nível de escolaridade (Tabela 16), apresenta um baixo percentual, tanto para o recorte de 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo, quanto para 25 anos ou mais com Ensino Fundamental completo. O mesmo acontece para 18 anos ou mais com Ensino Médio completo e 25 anos ou mais com Ensino Médio completo. Além disso, as três UDHs também apresentam baixo percentual para o grupo de 25 anos ou mais com Ensino Superior completo.

Esses valores, em parte, são explicados pelo atraso nos anos escolares. Verificamos que o percentual de crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental, que estavam com dois anos ou mais atrasadas era de 16,4% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 17,3% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 15,6% na UDH Monte das Oliveiras.

Já o percentual de crianças de 6 a 17 anos no Ensino Básico com dois anos ou mais de atraso chegou a 20,1% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 20,5% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 22,8% na UDH Monte das Oliveiras:

TABELA 16 – PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA E NÍVEL DE ESCOLARIDADE, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|---|--|---|--|----------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof.ª Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof.ª Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo | 41,5 | | 52,9 | | 46,3 |
| 18 a 24 anos com Ensino Fundamental completo | 67,3 | | 69,5 | | 69,0 |
| 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo | 56,2 | | 57,0 | | 56,5 |
| 25 anos ou mais com Ensino Fundamental completo | 52,9 | | 53,0 | | 52,7 |
| 18 a 20 anos com médio completo | 26,6 | | 25,2 | | 18,3 |
| 18 a 24 anos com médio completo | 31,9 | | 40,3 | | 32,8 |
| 18 anos ou mais com Ensino Médio completo | 33,6 | | 37,2 | | 35,5 |
| 25 anos ou mais com Ensino Médio completo | 34,1 | | 36,3 | | 36,3 |

| | | | |
|--|-----|-----|-----|
| 25 anos ou mais com Ensino Superior completo | 2,7 | 3,5 | 2,8 |
|--|-----|-----|-----|

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Entretanto, o percentual de crianças de 11 a 13 anos nos Anos Finais do Ensino Fundamental regular seriado ou com Ensino Fundamental completo foi de 82,1% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 78,8% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 88,2% na UDH Monte das Oliveiras.

O percentual de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental regular seriado variou entre 20,0% e 30,0%. Enquanto o percentual de 18 a 24 anos para o mesmo nível de ensino foi de 6,2% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 4,4% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 2,9% na UDH Monte das Oliveiras. Já o percentual de 18 a 24 anos no Ensino Médio regular seriado foi de 15,2% na UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 6,8% na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 9,9% na UDH Monte das Oliveiras. Diante de uma expectativa de anos de estudo de 9.2, 9.4 e 9.2%, respectivamente.

Todas estas variáveis tiveram impacto sobre o valor do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que foi de 0,647 para a UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 0,667 para a UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 0,650 para a UDH Monte das Oliveiras. O IDHM é um número que varia entre 0 e 1, e quanto mais próximo de um (1), maior o desenvolvimento humano da área estudada. Assim, pelo IDHM, as UDHS onde estão localizadas as escolas municipais em análise são áreas relativamente desenvolvidas, pois apresentam valores próximos a um (1).

Entretanto, os próprios dados demonstram que há desigualdade e pobreza nessas regiões. Quando se descreve a população a partir das classificações de níveis de pobreza (Tabela 17), verificamos que quase 50,0% dos residentes nas três UDHS são definidos como vulneráveis à pobreza, ou seja, quase a metade dos indivíduos residentes na região possuía uma renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais. Além disto, o percentual de pobres e extremamente pobres também é muito elevada; no caso da UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel chega a 7,1% do total da população:

TABELA 17 – PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR CLASSIFICAÇÃO DE POBREZA, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|-----------------------|--|---|--|-------------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| Extremamente pobres | 7,1 | | 6,9 | | 5,3 |
| Pobres | 21,2 | | 19,6 | | 17,6 |
| Vulneráveis à pobreza | 49,2 | | 47,0 | | 46,8 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Esses percentuais ficam ainda mais elevados quando verificado para a população de crianças (Tabela 18), chegando a 60,5% de crianças vulneráveis à pobreza na UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras. Já as crianças extremamente pobres chegaram a ser 9,3% da população da UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel, 10,2% da UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras e 8,3% da UDH Monte das Oliveiras:

TABELA 18 – PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE CRIANÇAS POR CLASSIFICAÇÃO DE POBREZA, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|-----------------------|--|---|---|----------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| Extremamente pobres | 9,3 | | 10,2 | | 8,3 |
| Pobres | 26,2 | | 28,2 | | 25,9 |
| Vulneráveis à pobreza | 58,7 | | 60,5 | | 60,4 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

O valor da renda *per capita* nas UDHs foi de R\$ 376,98 (UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel), R\$ 424,33 (UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras) e R\$ 386,82 (UDH Monte das Oliveiras), valores inferiores ao salário-mínimo corrente no período de 2010, que era de R\$ 510,00. Os valores foram ainda mais baixos para a percentagem pobre da população, como é possível observar na Tabela 19:

TABELA 19 – RENDA PER CAPITA DA POPULAÇÃO POR CLASSIFICAÇÃO DE POBREZA, POR UDH – 2010.

| | UDH Colônia Terra Nova/ Novo Israel | | UDH Santa Etelvina/ Monte das Oliveiras | | UDH Monte das Oliveiras |
|--------------------------|--|---|---|-------------------------|----------------------------|
| | EM Carmem Guimarães Hagge | EM Prof. ^a Dulcenides dos Santos Dias | EM Prof. ^a Sara Barroso Cordeiro | EM Santa Etelvina | EM Antônio Moraes |
| Extremamente pobres | 24,91 | | 32,89 | | 27,05 |
| Pobres | 82,54 | | 82,48 | | 85,12 |
| Vulneráveis à pobreza | 148,79 | | 147,88 | | 157,96 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Quanto ao Índice de Gini, que é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, e que aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos, variando numericamente de zero a um – em que o zero representa a situação de igualdade e um representa que apenas uma pessoa detém toda a riqueza (Ipea), as UDHs obtiveram valores medianos, 0,45 (UDH Colônia Terra Nova/Novo Israel), 0,51 (UDH Santa Etelvina/Monte das Oliveiras) e 0,44 (UDH Monte das Oliveiras). Ou seja, há diversos tipos de desigualdades nas áreas, como foi possível verificar ao longo deste levantamento, porém a pobreza é elevada, o que faz com que não haja muitas camadas sociais.

4. CONHECENDO A DINÂMICA DAS CINCO (5) ESCOLAS SELECIONADAS

4.1 ESCOLA MUNICIPAL SANTA ETELVINA

Visita: Turno Vespertino

Data: 25/10/2018

INEP: 13269224

Modalidade de Ensino: Fundamental de 1.º ao 5.º ano

Turno de funcionamento: Matutino e Vespertino

Número de alunos: 560

Número de professores: 15

Contexto Caracterização

A Escola Municipal Santa Etelvina surgiu para suprir a demanda do bairro Santa Etelvina, frente à necessidade de dirimir o alto índice de crianças fora da escola e, principalmente, para extinguir o turno intermediário das escolas no entorno do bairro. Ela recebeu os estudantes do Ensino Fundamental I, oriundos da Escola Municipal Heliodoro Balbi e Presidente João Goulart.

Suas atividades iniciaram-se no dia 22 de julho de 2009, fato relevante para a comunidade. Ela iniciou com 450 alunos, divididos em dois turnos: matutino e vespertino, distribuídos em dez (10) salas. Seu ato de criação se deu em 20/04/2010, conforme a Lei n.º 1.448. Hoje conta com 560 crianças matriculadas. Ela não dispõe de outros espaços que favoreçam as atividades pedagógicas.

A escola está situada no bairro de Santa Etelvina, Zona Norte de Manaus/AM. O perfil socioeconômico da comunidade é considerado como população de baixo rendimento e carência, com presença forte de diversos tipos de violências, especialmente relacionadas ao tráfico de drogas no entorno da escola, um espaço que se configura como

“área vermelha”. Segundo a diretora, muitos dos seus estudantes são oriundos de famílias envolvidas com o tráfico.

Nas suas proximidades está situado o Conjunto Habitacional Manauara, onde residem cerca de 80% das crianças que nela estudam com quadros familiares de natureza diversa.

Quanto à estrutura física da escola: funciona em prédio alugado, numa estrutura física pequena e inadequada para o trabalho pedagógico com as crianças dos Anos Iniciais. Ela possui dois pisos, que abrigam dez (10) salas de aulas; dispõe de uma (1) sala, onde funcionam a diretoria e a secretaria; uma (1) sala para os professores, que também é utilizada como depósito do material pedagógico; uma área coberta, que funciona como refeitório e espaço multifuncional para as demais atividades pedagógicas, tais como: reuniões, atividades integradoras das turmas, atividades culturais de pequeno porte, festas juninas, etc. As atividades de maior porte são realizadas na quadra do bairro, próxima à escola, por meio da parceria entre escola e comunidade.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com turmas do 1.º ao 5.º ano alocadas, conforme o quadro abaixo:

- Turno matutino: dez (10) turmas, sendo: 1º ano - 4 turmas; 2º ano - 4 turmas; 3º ano - 2 turmas;
- Turno vespertino: dez (10) turmas, sendo: 3º ano - 2 turmas; 4º ano - 4 turmas; 5º ano - 4 turmas.

O perfil dos estudantes é diversificado e em situação de vulnerabilidade social; crianças que fizeram a Educação Infantil, crianças com necessidades educativas especiais, crianças denominadas como “itinerantes”, cujas famílias não têm moradia própria, crianças com atraso na aprendizagem e crianças de famílias refugiadas. A escola possui 17 crianças com laudo e diferentes necessidades educativas especiais. Os professores recebem, no início do ano, as orientações das assessoras pedagógicas do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), referentes a questões específicas da Educação Especial. Quanto às de-

mais crianças, os professores não recebem orientações e acompanhamentos para as suas necessidades. Das crianças que adentram a escola sem ter frequentado a Educação Infantil, muitos já iniciam no 2.º ano, em função da idade, conseqüentemente, muitas delas apresentam dificuldades de compreensão e interpretação; as crianças haitianas e venezuelanas, segundo a diretora, estão acompanhando a programação curricular, não apresentando dificuldades de aprendizagens.

Quanto ao abandono escolar, a diretora considera baixo, face o contexto da escola. Em 2017, foram registrados nove (9) abandonos. Em 2018, foram registrados, até o momento da visita, apenas dois (2) casos.

No que se refere ao quadro dos professores, a diretora informou que há uma grande rotatividade de professores na escola, inclusive com a predominância de contratados por meio de processo seletivo. No seu quadro efetivo constam somente quatro (4) professores, no horário vespertino. Quanto ao comportamento dos professores, considera que são participativos e sempre prontos para as inovações, não sendo resistentes no que diz respeito às atividades de melhorias na escola.

Quanto ao atendimento pedagógico, a escola passou por muitas dificuldades, decorrentes da ausência do pedagogo para a realização e acompanhamento das atividades pedagógicas junto aos professores e estudantes. Por conta disso, justificou que esse fator pode ter contribuído para o baixo rendimento nas avaliações das crianças. Em julho de 2018, duas pedagogas chegaram à escola, quando cada uma assumiu um turno e iniciou as atividades, as quais têm o seu trabalho orientado pela Secretaria de Educação, que estabelece os procedimentos a serem seguidos.

Relação Família, Escola e Instituições

A relação da escola com a família é realizada fundamentalmente por comunicado escrito, sobre situações “negativas” que envolvem a criança na escola, tais como: as constantes ausências e avaliação do rendimento. A diretora relata que são realizados atendimentos domiciliares para as crianças impossibilitadas, relativamente, por questões de saúde.

Quanto às relações interinstitucionais, a escola tem parcerias com o Conselho Tutelar e com postos de saúde. A direção salientou que a articulação com os postos de saúde decorre da grande incidência de viroses, especialmente nas crianças dos 1.º e 2.º anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Preocupada com o quadro de violência na cidade e entorno da escola, a direção criou uma carteirinha de identificação, visando ao controle de entrada e saída de estudantes e visitantes à escola, para garantir a segurança das crianças e dos funcionários.

Gestão e articulação com a Semed

Quanto ao planejamento, ocorre mensalmente, segundo o calendário da Semed, o que garante o Horário do Trabalho Pedagógico – HTP. Na escola ocorre somente uma (1) hora no turno matutino.

O acompanhamento pela Semed no processo de avaliação se dá pela assessoria da Gide, uma vez por semana, para acompanhar os dados da avaliação, e pela assessoria da DDZ, uma vez por semana, para acompanhar e orientar pedagogicamente, especialmente na orientação e na elaboração de plano de intervenção e no cumprimento do currículo. Com os resultados da ADE, a escola realiza simulados mensalmente e utiliza a estratégia de premiação para motivar as crianças.

Dificuldades apontadas pela escola

Um dos principais problemas considerados pela diretora da escola é a reduzida estrutura física, com pouco espaço para desenvolver as atividades pedagógicas. No que tange aos aspectos pedagógicos, indica a dificuldade em fazer a avaliação com as crianças com necessidades educativas especiais.

Outro problema apontado pela escola são as crianças com dificuldades de aprendizagem. A escola possui uma turma que faz parte do “Projeto Acelera”, destinado a acompanhar as crianças que estão com dificuldades no processo de alfabetização.

Experiências exitosas

- Projeto Pipocando – é uma estratégia usada para parabenizar os estudantes que conseguiram se alfabetizar por meio de um sistema de premiação.

O Quadro 7 permite-nos ter uma visão geral da escola, tendo como referência o olhar dos que nela atuam todos os dias, no sentido de educar e instruir os estudantes que a frequentam, ao mesmo tempo, temos que considerar que os seus professores, gestor e corpo técnico acreditam que fazem o melhor, sendo impedidos de apresentar resultados positivos no desempenho escolar dos estudantes por conta do contexto econômico, social e cultural em que ela está situada.

O que podemos observar é que o entorno escolar é vulnerável, o que promove, para a escola, uma situação em que o seu Projeto Político Pedagógico, bem como os planejamentos formulados pelos professores e equipe técnica, para elaborar um Plano de Intervenção, deverão considerar cuidadosamente as situações apresentadas a seguir:

QUADRO 7 – MARCO DE ANÁLISE DA ESCOLA.

| SITUAÇÃO ECONÔMICA | TECNOLOGIA | MÍDIA | VALORES UNIVERSAIS | EDUCAÇÃO | ESTRUTURA FAMILIAR |
|--|--|---|--|---|---|
| Desemprego; Renda familiar baixa; Auxílio governamental: Bolsa-família. | Recursos tecnológicos no auxílio da aprendizagem dos alunos; Prouca; Profuturo; Formação em serviço para os docentes. | Meios de comunicação descompromissados com os valores morais, éticos e culturais, os quais veiculam e disseminam a violência e a criminalidade e contravalores. | Desestrutura no âmbito familiar; Separação; Violência; Negligência. | Taxa de analfabetismo elevada; Repetência; Abandono moderado; Distorção idade-série; Muitas falas; Regularização da vida escolar dos alunos. | Famílias com estruturas diversificadas; Índice moderado de pais negligentes quanto à aprendizagem dos seus filhos. |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

Na Figura 3, apresentamos a síntese da situação contextual da escola, o que promove restrições quanto ao desempenho positivo dos estudantes. O contexto influencia diretamente na visão de mundo e no comportamento do sujeito. Assim sendo, a escola, um lugar considerado vulnerável, adquire ou reproduz situações que se verificam nesse contexto.

FIGURA 3 – SÍNTESE DA SITUAÇÃO CONTEXTUAL.

| | | |
|---|--|---|
| <p>FATORES EXTERNOS ↓</p> <p>FATORES INTERNOS →</p> | <p>FORÇAS S</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Aprovação sem recuperação final 2- Prevenção do abandono 3- Frequência dos alunos 4- Cumprimento do currículo 5- Execução dos planos de curso | <p>FRAQUEZAS W</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Distorção idade-série 2- Alto índice de alunos não alfabetizados do 3º ano 3- Recuperação dos alunos 4- Infraestrutura inadequada. 5- Ausência dos pais na reuniões |
| <p>OPORTUNIDADES</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1- Unidade básica de saúde- UBS no bairro. 2- Posto da Polícia - 26ªDIP 3- Centro de Esporte e lazer - CCA 4- Algumas indústrias nas proximidades da escola 5- Casinha da família | |
| <p>AMEAÇAS</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1- Tráfico de drogas nas adjacências da escola. 2- Assaltos e violências nas proximidades da escola 3- Crianças constantemente doentes por vírus e bactérias 4- Práticas de Pedofilia. 5- Trânsito movimentado ao redor da escola. | |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

Plano da Escola Municipal Santa Etelvina

A equipe gestora da escola entende que, para amenizar os problemas que ela enfrenta, deverá promover as seguintes atividades:

- Realizar palestras lúdicas – para tornar o ambiente escolar pacífico, com vista a trabalhar a:
- Aceitação das diferenças (combate à discriminação);
- Prevenção da violência.

4.2 ESCOLA MUNICIPAL CARMEM GUIMARÃES HAGGE

Visita: Turno Matutino

Data: 13/11/2018

Endereço: Rua Nossa Senhora das Graças, s/n

Ato de Criação: Lei n.º 112, de 26/12/1991

Modalidade de Ensino: Fundamental 1.º ao 5.º Ano

Turno de Funcionamento: Matutino e Vespertino

Número de alunos: 403

Número de professores: 17

Em visita à escola, no dia 13 de novembro de 2018, no turno matutino, fomos recebidas pelo diretor interino Marco Antônio dos Reis Oliveira, o qual nos informou que a sua efetiva função na escola é a de secretário. Em decorrência da licença da diretora, a professora Maria Ducinéia Gomes da Silveira, assumiu a função de gestor por três meses. O senhor Marco Antônio Oliveira trabalha na escola há seis anos e tem como formação superior o curso de Administração, o que facilita o seu trabalho, que ocorre nos dois turnos, ou seja, o dia inteiro. Para o trabalho pedagógico, conta com o auxílio de uma pedagoga, que trabalha somente no turno matutino.

Contexto - caracterização

A escola está situada na Zona Norte de Manaus, em uma área socioeconômica considerada baixa e com ativo tráfico de drogas. Oriundo dessa área, o coletivo de estudantes é constituído de filhos dos moradores do entorno da escola. Apesar de reconhecer essa realidade, o diretor considera a comunidade tranquila, sem muitos registros de violência. Atribui isso ao fato de a escola oferecer, apenas, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, ela presta seus serviços para as crianças.

Quanto à estrutura física, ela é adequada para o funcionamento dos Anos Iniciais, quando a comparamos com outras escolas. Com salas e outros espaços pedagógicos confortáveis, possui dez (10) salas de aula, biblioteca, sala de direção, sala de recurso e uma sala destinada aos Programas “Se Ligue” e “Acelera” – projetos que tratam da distorção idade x série, da Fundação Ayrton Senna. Possui uma sala ampla destinada a um centro com internet para as crianças e comunidade, porém não está funcionando. Possui um (1) banheiro para funcionários e dois (2) banheiros para 240 estudantes. O diretor em exercício informou que a quantidade reduzida de banheiros é o único problema da estrutura física da escola. Quanto à higiene, o espaço é muito limpo e rodeado de plantas, o que o torna arejado. O diretor relatou-nos que, há anos, tiveram uma horta pelo Projeto Escola Aberta, porém, por razões diversas, não foi mais possível mantê-la.

A escola funciona nos dois turnos do 1.º ao 5.º ano e as turmas são organizadas da seguinte forma:

- Turno matutino: duas (2) turmas do 1.º ano, duas (2) turmas do 2.º ano, três (3) turmas 3.º ano; duas (2) turmas do 4.º ano, uma (1) turma do 5.º ano;
- Turno vespertino: duas (2) turmas do 1.º ano, uma (1) turma do 2.º ano, uma (1) turma do 3.º ano, duas (2) turmas do 4.º ano, duas (2) turmas do 5.º ano.

Possui também uma sala de Recursos, além do Programa Mais Alfabetização para atender as crianças do 2.º ano. Esses atendimentos são realizados por monitores de graduação.

No que diz respeito aos funcionários, a escola conta com treze (13), dentre os quais duas merendeiras. O diretor nos informou que não há problemas com a merenda escolar, que chega o suficiente para atender as demandas da escola. Assim como ocorre em outras escolas, repete-se o que já ouvimos muitas vezes – muitas crianças vão para a escola, principalmente, pela merenda escolar.

Gestão e articulação com a Semed

Segundo o diretor, o modelo de gestão na escola é participativo. Há grande envolvimento do corpo docente e demais servidores em todas as atividades escolares. A comunidade participa ativamente da programação escolar, o que contribui tanto para o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado pelos professores como, também, para o respeito pelo trabalho da escola junto à comunidade.

A Semed faz o acompanhamento no processo de avaliação, enviando uma vez por mês sua equipe para orientar o gestor, a pedagoga e os professores.

A escola tem dezenove (19) professores, e a maioria mora próximo à escola, o que se considera que facilita o trabalho. Os professores se denominam evangélicos. Todos possuem graduação e alguns possuem pós-graduação. Do corpo docente efetivo, nenhum tem carga dobrada, e quatro (4) professores são oriundos de processo seletivo. O diretor afirma que o corpo docente é muito bom, dedicado e envolvido com o trabalho da escola como um todo. Por isso, todos são responsáveis pela comunicação com os pais ou responsáveis pelas crianças.

O PPP (Projeto Político Pedagógico), segundo ele, está atualizado, e o currículo desenvolvido na escola já vem pronto da Semed, assim também o planejamento tem um modelo disponível no ambiente da Secretaria, cabendo aos professores cumpri-lo – “o que acontece a contento”, pois na escola o horário da HTP é garantido pela divisão do trabalho com os demais colegas. Na hora da HTP as crianças ficam sob a responsabilidade de um professor ou do bibliotecário. As atividades da HTP são realizadas na biblioteca, onde atualizam os diários, planejam e preparam as atividades pedagógicas.

Programas desenvolvidos

- Educação Conectada;
- Mais Alfabetização, para atender as crianças do 2.º ano, que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem na alfabe-

tização. São atendidos por monitores de graduação. O diretor destacou a importância do programa na escola;

- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

Formação continuada e mediações didáticas

Dos dezenove (19) professores existentes na escola, somente cinco (5) participaram do Programa de Formação Continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Segundo o diretor, a formação oferecida pelo Pnaic foi muito importante para eles e para a escola, pois agregaram muitas e novas informações, principalmente no que diz respeito à metodologia e ao uso de materiais.

Na sala onde fomos recebidas, observamos que existe uma boa quantidade de material didático-pedagógico que, segundo o diretor, é utilizado nas atividades diárias. Contudo, percebemos que muitos dos materiais / mediações didáticas são pouco utilizadas. As caixas de jogos didáticos do Pnaic, por exemplo, estão novas e em ótimo estado de conservação, parece que foram pouco utilizadas. Os jogos diversos, tais como jogo de regras, memória, dentre outros, nos parecem que são os mais utilizados. Identificamos, também, uma riqueza de instrumentos musicais com vários jogos de equipamentos de boa qualidade.

Dinâmica pedagógica e uso dos espaços

A dinâmica pedagógica e o uso dos espaços são organizados segundo horários preestabelecidos. Na hora do lanche, os estudantes o fazem na sala de aula. Com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura, dois projetos são desenvolvidos no espaço da biblioteca: o Clube do Livro e Meus Gibizinhos. O desenvolvimento do Projeto de Leitura, normalmente, é planejado conforme a idade dos estudantes. Os livros utilizados reportam-se, principalmente, aos contos tradicionais. Se-

gundo o diretor, os resultados desses projetos culminam numa vasta programação cultural.

Outra estratégia da escola, com o objetivo de minimizar o índice de 3% de reprovação no 3.º ano, é o Plano de Intervenção para “acompanhar” os estudantes considerados mais “fracos”, que não acompanham os conteúdos de ensino. Quando o estudante é identificado dentro desse quadro de reprovação, passa a frequentar uma sala composta pelos mais “fracos”, a qual tem uma professora devidamente preparada para essa ação. Para a divisão das turmas, o critério é o comportamento do estudante.

O processo de acompanhamento do estudante é realizado em reuniões bimestrais, com uma frequência de 70 a 80% de participação dos pais ou responsáveis. A atuação dos professores e dos funcionários é fundamental em diversas frentes na comunicação com os pais: comunicação em papel, *Facebook*, *Whatsapp*. Quando um estudante não comparece às aulas, eles ligam para os pais e procuram saber o que aconteceu. Uma informação já conhecida é a que diz respeito à itinerância das crianças. Para resolver os problemas mais graves, a escola conta com o apoio do Conselho Tutelar, porém é muito lento, e da Cemasp. Normalmente, são realizados bingos para as despesas da escola. Para ampliar o conhecimento das crianças, são organizadas excursões pedagógicas para o Parque do Mindu, Musa, Sumaúma e Cidade da Criança.

Descontentamentos, preocupações e encaminhamentos

- Reclamação por parte dos funcionários sobre os seus direitos, que não são respeitados pelo governo;
- Os professores reclamam das metas a atingir, consideram surreais;

- Reclamam das condições estruturais da escola, do acompanhamento familiar, que não é suficiente, das condições sociais da escola e da paralisação constante das aulas;
- O espaço da biblioteca, segundo o gestor, precisa ser ampliado, mas o acervo atende às necessidades da escola;
- Preocupação por parte da gestão escolar quanto à onda de assédio. Para evitar quaisquer tipos de problemas, foi tomada a decisão de professores do sexo masculino não se aproximarem muito das alunas. Para justificar a medida, ele contou-nos que, neste ano, uma criança de nove anos espalhou pela escola que o bibliotecário a havia apalpado. O caso foi averiguado e detectaram que foi invenção da criança. Por conta disso, também será instalada uma câmera na biblioteca.

QUADRO 8 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO SINALIZAÇÃO SUGERIDA PELA GIDE – GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA – MARCO SITUACIONAL.

| SITUAÇÃO ECONÔMICA | TECNOLOGIA | MÍDIA | VALORES UNIVERSAIS | EDUCAÇÃO | ESTRUTURA FAMILIAR | PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA | OUTROS |
|---|---|---|--|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Crescimento dos bens de produção; • Aumento do Produto Interno Bruto (PIB); • Oferta e maior abertura do mercado de trabalho; • Importância dos cursos técnicos para melhorar a economia preparando os indivíduos. | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas gerados pelo avanço tecnológico; • Avanço da Internet que provoca danos à saúde física e ambiental; • Intensificação dos recursos áudio visuais; • Exclusão digital. | <ul style="list-style-type: none"> • Aceleração dos avanços tecnológicos e recursos da mídia; • Velocidade das informações em tempo real; • Ampliação dos conteúdos expostos na mídia; • Distorção dos valores universais, morais e éticos. | <ul style="list-style-type: none"> • Respeito a todas as formas de vida; • Dignidade humana; • Valores éticos e morais. | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de transformação social; • Preocupação da sociedade com os resultados da educação no país, tendo em vista o baixo índice de aplicabilidade de recursos financeiros; • Formação continuada dos professores para o ensino superior. | <ul style="list-style-type: none"> • Desestrutura familiar devido a vários fatores: separações, independência da mulher, desemprego, falta de moradia, entre outros. • Nova composição familiar, organização formada por gêneros iguais. | <ul style="list-style-type: none"> • Família delega suas responsabilidades para a escola; • Mínima participação da família na escola • Inexistência de assistente social como apoio a escola. | <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de política quanto aos aspectos políticos, sociais e econômicos. |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEM/DIE (2018).

No Quadro 9, apresentamos o comportamento geral da escola, no que diz respeito aos marcos orientadores mais importantes:

QUADRO 9 – OPERATIVO MANIFESTO.

| TIPO DE GESTÃO | UTILIZAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS | RELACIONAMENTOS NA ESCOLA | RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA | PARTICIPAÇÃO DOS ORGANISMOS ESPECÍFICOS |
|--|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gide – Gestão Integrada da Escola; • Orientada para resultados; • Voltada para a participação de todos na definição de diretrizes, na tomada de decisões e na busca de soluções. | <ul style="list-style-type: none"> • Reunião mensal com o Conselho Escolar para prestação de contas e planejamento das futuras ações; • Prestação de contas à comunidade por meio de painel de gestão e reunião bimestral com os pais. | <ul style="list-style-type: none"> • Orientados pelas normas internas da escola, que cede seu espaço para eventos de outras escolas; • Desenvolvimento do programa Escola Aberta para uso da comunidade e outros. | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões bimestrais extraordinárias com os pais; • Realização de eventos para fortalecer a relação família escola: Dia dos Pais, das Mães, festa junina, entre outras; | <ul style="list-style-type: none"> • Abertura da escola para uso da comunidade; • Conselho escolar. |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

A Semed se mantém atenta ao funcionamento das escolas, levando informações, orientações metodológicas e fazendo o acompanhamento do trabalho desenvolvido pela escola e pela gestão. Esse comportamento é importante, uma vez que dá as diretrizes, bem como oferece possibilidades para que os professores e a equipe pedagógica possam, a partir dos problemas apresentados e dos resultados do desempenho escolar dos estudantes, selecionar a melhor solução para que se promova o sucesso da aprendizagem. O Quadro 10 mostra um exemplo dessa atuação:

QUADRO 10 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO A SINALIZAÇÃO SUGERIDA PELA GIDE – GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA.

| INDICADOR | DIMENSÃO RESULTADOS | REAL 2014 | | | META 2015 | | | EFESCIAMENTO |
|--|---------------------|-----------|---------|--------|-----------|---------|--------|--------------|
| | | 0,8010 | 0,7970 | 0,8345 | 0,8015 | 0,8095 | 0,8345 | |
| | | VALOR | CÁLCULO | FATOR | VALOR | CÁLCULO | FATOR | |
| Aprovação sem recuperação final | VARIÁVEL | 305 | 0,7550 | 404 | 316 | 0,7822 | 404 | 3,6% |
| Permanência na escola (Prevenção do Abandono) | | 0 | 1,0000 | 404 | 0 | 1,0000 | 404 | 0,0% |
| Alunos alfabetizados no 3º ano/9 | | 64 | 0,9275 | 69 | 64 | 0,9275 | 69 | 0,0% |
| Adequação (Idiossincrasia) | | 87 | 0,7947 | 404 | 87 | 0,7847 | 404 | 0,0% |
| Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 5º ano/9 | | 218 | 0,7462 | 300 | 238 | 0,7924 | 300 | 9,1% |
| Desempenho na Prova Brasil de Português no 5º ano/9 | | 205 | 0,6829 | 300 | 214 | 0,7173 | 300 | 9,4% |
| Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 9º ano/9 | | | | | | | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Português no 9º ano/9 | | | | | | | | |

| DIMENSÃO ENSINO-APRENDIZAGEM | | 0,7213 | 0,7696 |
|---|--|--------|--------|
| Lotação completa do quadro de professores | Número total de tempos de aula com carência de professor | 0 | 0 |
| | Número total de tempos de aula da escola | 340 | 340 |
| Registro das práticas pedagógicas bem sucedidas | Número total de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula) | 13 | 13 |
| | Número total de professores | 13 | 13 |
| Execução dos planos de curso | Número total de planos de curso 100% executados | 35 | 40 |
| | Número total de planos de curso necessários na escola | 40 | 40 |
| Frequência dos professores | Número total de tempos de aula com ausência de professor | 395 | 375 |
| | Número total de tempos de aula previstos no ano | 13600 | 13600 |
| Atratividade das aulas | Número total de professores que ministram aulas atraentes | 5 | 8 |
| | Número total de professores da escola | 13 | 13 |
| Cumprimento do Currículo Mínimo/PCTs | Número total de conteúdos trabalhados | 13161 | 13324 |
| | Número total de conteúdos previstos | 13324 | 13324 |
| Recuperação dos alunos | Número total de médias recuperadas nas etapas avaliativas | 139 | 375 |
| | Número total de médias perdidas nas etapas avaliativas | 2489 | 2489 |
| Frequência geral dos alunos | Número total de faltas/tempos de aula computados | 7631 | 7631 |
| | Número total de alunos na matrícula final | 404 | 404 |
| Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados dos alunos | Número total de tempos de aula no ano por aluno | 800 | 800 |
| | Número total de presenças nas reuniões de apresentação de resultados dos alunos | 670 | 700 |
| Presença de servidores nas Formações | Número total de pais e/ou responsáveis convocados para reuniões de resultados dos alunos | 1616 | 1616 |
| | Número total de servidores presentes nas formações oferecidas pela DOPM* | 23 | 23 |
| | Número total de servidores convocados para as formações | 42 | 42 |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

Plano da ESCOLA MUNICIPAL CARMEM GUIMARÃES HAGGE

A escola, considerando as orientações da Semed e refletindo sobre si, propõe como atividades para a promoção do sucesso escolar dos seus estudantes:

- Acompanhar o programa 5S na escola – para criar o hábito na comunidade escolar de conservar o ambiente da escola;
- Promover palestras para a comunidade escolar sobre prevenção da violência – para orientar sobre o seu impacto na vida das pessoas.

4.3 ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO MORAES

Visita: Turno Vespertino

Data: 13/11/2018

Endereço: Rua Itapemirim, s/n, bairro Monte das Oliveiras

Número de alunos: 638

Número de Professores: 28

CONTEXTO - caracterização

A escola foi construída no local onde funcionava um campo de futebol. Foi inaugurada no dia 22 de fevereiro de 2000, sob o Decreto-Lei n.º 547/2000, e está situada numa área da Zona Norte de Manaus, reconhecida como “área vermelha”, por possuir uma forte presença do tráfico de drogas. A situação socioeconômica é precária. Segundo o diretor, a escola sofreu vários assaltos, quase semanalmente. Ao assumir a gestão, em fevereiro de 2017, convocou a comunidade e conversou sobre a importância da escola para seus filhos, dentre outras questões. A partir daí, busca manter uma organização, visando garantir os processos de ensino e aprendizagem. Inclusive, ele questionou o fato de a escola estar

caracterizada como “farol vermelho”. Observamos que a escola é bastante limpa e organizada. No dia da visita, não houve aula por falta de água.

A escola conta com uma boa estrutura física. O que não é realidade para muitas escolas da Rede Municipal de Ensino, é para essa: possui prédio próprio. Apesar de ser pequena, os espaços de circulação são amplos, o que favorece a circulação do ar e a circulação em seu interior. Possui dez (10) salas de aula, uma (1) sala pequena, onde ficam o diretor e a pedagoga. Uma sala de secretaria, sala Telecentro, onde funcionam os projetos, além de um amplo espaço aberto (sem paredes), que é usado para várias atividades: merenda (com uma mesa grande e bancos), reuniões e atividades pedagógicas diversas.

Ela funciona em dois turnos: matutino e vespertino, atendendo á demanda de todo o Ensino Fundamental. Das dez (10) salas, uma (1) é destinada ao funcionamento dos Programas “Se Ligue” e “Acelera”, coordenados pela Fundação Ayrton Senna, para trabalhar com o problema da distorção idade x série. A distribuição das turmas ocorre, conforme os dados abaixo:

- Turno Matutino – 10 turmas;
- Vespertino – 10 turmas, sendo: 1.º ano – 2 turmas; 2.º ano – 3 turmas; 3.º ano – 2 turmas; 4.º ano – 1 turma; 5.º ano – 2 turmas.

O perfil dos estudantes é diversificado e engloba as crianças com necessidades especiais – seis (6) crianças com diagnóstico (espectro autista e déficit de atenção), crianças filhas de mães viciadas, uma criança soropositiva na escola – 2.º ano.

A composição do quadro docente apresenta dificuldades anuais, enfatizando a grande rotatividade de professores. Só há quatro professores efetivos na escola, no horário da tarde. Existe apenas uma pedagoga, que atende nos dois turnos.

Gestão e articulação com a Semed

A escola recebe o acompanhamento pela ADE – que foca a avaliação em larga escala. Segundo o diretor, só aparecem na ADE os estudantes que

estão com resultados acima da média. Quanto à avaliação interna, é o rendimento da avaliação qualitativa da escola. Segundo a pedagoga, essa avaliação difere da avaliação em larga escala, que trabalha com os descritores.

Programas desenvolvidos na escola

- Se Liga, Acelera;
- Mais Alfabetização, para atender as crianças do 2.º ano que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem na alfabetização. São atendidos por monitores de graduação. O diretor destacou a importância do programa na escola;
- PIT STOP – preparatório para a Prova Brasil. Destinado aos alunos do 4.º ano com bom desempenho;
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola;
- Pró-Futuro – é uma parceria entre a Vivo e a Semed (*tablets*), desenvolvida no espaço do Telecentro, onde funcionam os demais projetos.

Formação Continuada

- Destacou a importância do Pnaic, por ter surtido efeitos positivos na metodologia do professor;
- A formação para o conhecimento da BNCC.

Planejamento Escolar

- Ocorre segundo o calendário da Semed;
- A HTP ocorre no horário das atividades de Educação Física. É nesse momento que os professores atualizam os diários e planejam as suas aulas.

Acompanhamento da Semed

- Recebe a assessoria da Gide, uma vez por semana, para acompanhar os dados da avaliação;
- Recebe assessoria da DDZ, uma vez por semana, para acompanhar e orientar pedagogicamente, especialmente na orientação de elaboração do plano de intervenção e no cumprimento do currículo.

Ações da escola

Para atender as crianças com dificuldade de aprendizagem, a escola possui uma ação voltada para o 3.º ano – espécie de reforço. Essa ação está dentro dos programas citados. O diretor destaca as crianças e adolescentes com transtornos como os que possuem as maiores dificuldades.

Descontentamentos

- Tanto o diretor quanto a pedagoga criticam os livros didáticos, por não contemplarem os descritores da avaliação em larga escala. Visando amenizar os resultados negativos, a escola acompanha a aprendizagem, realizando quatro simulados bimestralmente;
- Informam que os resultados da Avaliação Nacional remetem a escola para a construção de ações, visando superar os resultados negativos;
- Os professores prepararam materiais didáticos, com base nas orientações das secretarias e dos descritores da Avaliação Nacional;
- Criticam a ausência de professor de Educação Física na escola. Destacam que os professores do 1.º ao 5.º ano não estão qualificados para ministrar aula de Educação Física para as crianças;
- Destacam a falta de apoio da Semed, quanto às orientações aos professores que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais;

Plano da ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO MORAES para combater a vulnerabilidade

- Promover palestras sobre a prevenção da violência – para alertar sobre a violência na vida dos estudantes;
- Promover palestras sobre planejamento familiar e o impacto da gravidez na adolescência – para alertar sobre a violência na vida dos estudantes;
- Promover palestras sobre a aceitação das diferenças – para abordar, de forma dinâmica, o *bullying*;
- Implementar os 5S na escola – para manter os espaços da escola adequados para o ensino;
- Promover palestras e momentos de reflexão sobre as consequências do uso de drogas.

4.4 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA DULCENIDES DOS SANTOS DIAS

Visita: Turno Vespertino

Data: 25/10/2018

Endereço: Rua São João, n.º 60, Colônia Terra Nova

Número de estudantes: 946

Número de professores: 38

CONTEXTO – caracterização

Localizada na Rua São João, n.º 60, bairro Colônia Terra Nova II, iniciou suas atividades no dia 10 de outubro de 2011, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Seu Ato de Criação consta no Decreto n.º 1.460, com a data de 14 de fevereiro de 2012.

Quanto à sua estrutura física, conta com dezessete (17) salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma biblioteca, uma cozinha, quatro banheiros, um depósito de material e um refeitório.

Nessa escola fizemos uma reunião com a diretora, pedagogas, supervisora da Semed e uma professora. A escola tem sete (7) anos. Ela foi criada para atender à demanda de crianças que estudavam no extinto horário intermediário, que funcionava das 11 às 13 h. O prédio da escola é alugado. Ela atua no Ensino Fundamental completo, do 1.º ao 9.º ano.

A escola possui 946 estudantes, sendo, 526 no turno matutino, do 6.º ao 9.º ano; 420 no turno vespertino, do 1.º ao 5.º ano. No turno matutino, atuam 24 professores e, no turno vespertino, 14 professores.

Em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as turmas estão alocadas no horário vespertino; as turmas de 6.º ao 9.º ano, no horário matutino. São 15 turmas do 1.º ao 5.º ano, assim distribuídas: 1.º – 3 turmas, 83 estudantes; 2.º – 3 turmas, 68 estudantes; 3.º – 3 turmas, 101 estudantes; 4.º – 2 turmas, 67 estudantes; 5.º – 3 turmas, 96 estudantes.

A escola tem uma pedagoga para cada um dos turnos de funcionamento da escola – matutino e vespertino. Não há atividade no horário noturno, considerando as próprias condições de vulnerabilidade do bairro.

Gestão e articulação com a Semed

A escola mantém relação direta com a gestão da Semed, mas salienta que é necessário avançar no fluxo do planejamento, da formação e da avaliação. A gestora salienta que, em alguns casos, os planos já vêm prontos para o desenvolvimento na escola. Noutro caso, evidencia que a atuação do grupo da Gide é contínua e envolve sugestões para o planejamento e o acompanhamento dos resultados da avaliação. No ano de 2018, a escola teve a primeira abordagem da avaliação da ADE – Avaliação do Desempenho Escolar, organizado e aplicado pela DAM – Divisão de Avaliação e Monitoramento da Semed/Manaus.

A gestora afirma que há na escola HTP e Calendário de Planejamento, o que pode favorecer a qualidade do trabalho desenvolvido. Apesar disso, chama a atenção para que os professores se responsabilizem mais pelos resultados da avaliação, estando a pedagoga à disposição para o acompanhamento individual dos professores.

Um dos problemas evidenciados é a alta rotatividade de professores, em razão principalmente da distância da Zona Norte.

Contexto e família

O contexto de localização da escola é identificado como “zona vermelha”, com agenciamento de narcotráfico. Há identificação de crianças em situação de abandono, algumas são estudantes da escola. Elas chegam à escola e retornam sozinhas para suas residências. A diretora argumenta que a relação da escola com a família é bastante formal e precisa avançar.

Ela afirma o investimento em acompanhar as situações de faltas e abandonos das crianças, informando que, a partir de cinco (5) faltas, a escola registra e convoca os pais. Afirma também que há uma contradição em assimilar crianças que abandonam a escola, pois este quantitativo – mesmo que seja baixo – interfere negativamente na avaliação, o que tem sido problema para todas as escolas.

Há evidência de casos de crianças com necessidades educativas especiais, mas elas precisam de laudo, o que não tem sido fácil obter. Apenas duas crianças têm laudo.

Dinâmica pedagógica

Há relato de que a escola tem investido em boas práticas, por meio de alguns projetos, como o Programa Novo Mais Educação e o Pnaic. Todavia, identifica que a existência de diversos projetos complica o foco do trabalho, além de que gera problema no cumprimento da carga horária obrigatória, salientando que seria necessário fazer formação a partir das necessidades diretas do processo pedagógico.

A gestora afirma que a escola tem professores que estão mais sensíveis à formação continuada, mas que a formação na sede da Semed não é bem-aceita, pois os temas e as abordagens estão distantes das

necessidades de sala de aula. Em razão disso, constatamos que é baixa a frequência dos professores aos cursos do DDPM.

Outra questão reclamada pela gestora é o melhor acompanhamento dos professores nas suas atividades. Ela salienta a necessidade de desenvolver projetos próprios da escola, que assumam como prioridade as necessidades pedagógicas e os próprios estudantes. A esse respeito, indica dois projetos que têm desenvolvido, e que estes representam a busca de boas práticas para a aprendizagem.

Um projeto em desenvolvimento é sobre o tema da Educação Étnico-Racial, visando à reflexão e à superação do preconceito. Esse projeto prioriza a situação dos afrodescendentes, abordando a diversidade e o respeito mútuo dos estudantes.

Um segundo projeto articula os adolescentes dos Anos Finais com as crianças dos Anos Iniciais, por meio da confecção de brinquedos com sucatas. Este último projeto envolve a articulação entre os professores e estudantes da escola em torno de experiências lúdicas e afetivas, evidenciando que alguns professores investem em atividades de acolhimento e relações afetuosas, considerando mesmo o alto grau de *stress* no meio estudantil.

Projetos indicados especificamente na Escola

- Novo Mais Educação;
- Mais Alfabetização;
- Gincana de Matemática;
- Torneio de Tabuada;
- Olimpíada de História e Geografia;
- Semana Literária;
- Gincana de Língua Portuguesa;
- Feira de Ciências;
- Clube de Programação e Robótica;
- *English for Kids*.

A Semed apresenta a sua avaliação da escola, salientando os seus pontos fortes e os fracos. Também apresenta estratégias a serem desenvolvidas. Conforme foi observado pela gestora, as estratégias, que seriam os caminhos para se chegar à solução para os seus vários problemas, não correspondem à realidade. Isso se verifica no Quadro 12:

QUADRO 12 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO SINALIZAÇÃO SUGERIDA PELA GIDE – GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA.

| FORÇAS | FRACUZEZAS |
|---|--|
| Gerenciamento de recursos públicos. | Desempenho na prova Brasil em Língua Portuguesa 5º Ano. |
| Aceleração das diferenças. | Prevenção do uso de drogas. |
| Agilidade na entrega de documentos (Secretaria da escola). | Prevenção da violência. |
| Acompanhamento pedagógico efetivo. | Atualização completa do quadro de professores. |
| Ótimo desempenho em delegação de funções. | Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados. |
| OPORTUNIDADES | AMEAÇAS |
| No entorno da escola há oportunidades de parceria. | Tráfico de drogas. |
| Há parcerias externas quando solicitadas: Conselho Tutelar, policiamento | Violência (assaltos, furtos, roubo) |
| Hospital Admirentia (aplicação de flúor) | Depressão do patrimônio público e privado. |
| | Estrutura física (previdência), elétrica e ar-condicionado. |
| | Omissão da família no acompanhamento da vida escolar do aluno. |
| | ESTRATÉGIAS |
| Desenvolver encontros periódicos com responsáveis dos estudantes, informando-os sobre o desempenho do aluno bem como, as estratégias desenvolvidas para a superação das dificuldades em parceria com os pais. | |
| Promover oficinas de Língua Portuguesa e matemática utilizando jogos para desenvolver as habilidades dos discentes da prova Brasil. | |
| Promover palestras através de parcerias com a Polícia Militar (Projeto AMEA VIDA) | |
| Orientar professores e alunos a criar, em parceria, normas de conduta de conservação e valorização do patrimônio público. | |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

O Quadro 13 nos mostra o empenho da Semed–Manaus em acompanhar as escolas do município. Inclusive, esta Secretaria tem apresentado melhores índices no desempenho escolar dos seus estudantes. É importante que façamos prospecções nas escolas e que tenhamos resultados confiáveis, pois isso faz com que pensemos nas soluções para os problemas que se verificam nelas, especificamente nas classificadas como *vulneráveis*. Cabe ainda mencionar que a Semed vem desenvolvendo um trabalho norteado pelo instrumento PDCA, o que vem oferecendo um quadro mais claro, favorável para a elaboração de estratégias pedagógicas e metodológicas.

No nosso entendimento, a elaboração de metodologias condizentes com a realidade é fundamental, principalmente se considerarmos o momento atual, no qual vivemos a pandemia da Covid-19, que vem alterando comportamentos e práticas de vida. Ela atingiu profundamente o sistema educacional, o que suscita respostas urgentes.

QUADRO 13 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO SINALIZAÇÃO SUGERIDA PELA GIDE – GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA.

| IFC/RS | | REAL 2017 | | | META 2018 | | | CRESCIMENTO |
|--|--|---------------|----------|---------------|-----------|-------------|-------|-------------|
| DIMENSÃO RESULTADOS | | 0,8218 | n | 0,8517 | 0,7833 | n | 8,7% | |
| INDICADOR | VARIÁVEL | VALOR | CÁLCULO | FAROL | VALOR | CÁLCULO | FAROL | |
| Aprovação sem recuperação final | Número total de alunos aprovados sem recuperação final | 883 | 0,8955 | n | 886 | 0,8986 | n | 0,3% |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 986 | | | 986 | | | |
| Permanência na escola (Prevenção do Abandono) | Número total de abandonos | 3 | 0,9970 | n | 3 | 0,9970 | n | 0,0% |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 986 | | | 986 | | | |
| Alunos alfabetizados no 3º ano/9 | Número total de alunos alfabetizados no 3º ano/9 | 52 | 0,7536 | n | 50 | 0,7627 | n | 1,2% |
| | Número total de alunos no 3º ano/9 | 69 | | | 118 | | | |
| Adequação Idade-Série | Número total de alunos em distorção idade/série | 227 | 0,7698 | n | 227 | 0,7698 | n | 0,0% |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 986 | | | 986 | | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 5º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Matemática no 5º ano/9 | 215 | 0,7167 | n | 225 | 0,7500 | n | 4,7% |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Matemática no 5º ano/9 | 300 | | | 300 | | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Português no 5º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Português no 5º ano/9 | 211 | 0,7033 | n | 230 | 0,7667 | n | 9,0% |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Português no 5º ano/9 | 300 | | | 300 | | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 9º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Matemática no 9º ano/9 | 242 | 0,6453 | n | 262 | 0,6987 | n | 8,3% |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Matemática no 9º ano/9 | 375 | | | 375 | | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Português no 9º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Português no 9º ano/9 | 250 | 0,7143 | n | 260 | 0,7429 | n | 4,0% |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Português no 9º ano/9 | 350 | | | 350 | | | |
| DIMENSÃO CONDIÇÕES AMBIENTAIS | | 0,9816 | n | 0,9844 | n | 0,3% | | |
| Ambiente de qualidade | Pontuação obtida pela escola no Padrão Mínimo | 910 | 0,8966 | n | 920 | 0,9064 | n | 1,1% |
| | Pontuação máxima do Padrão Mínimo | 1015 | | | 1015 | | | |
| Gerenciamento dos recursos públicos | Número total de prestação de contas dos repasses realizadas no prazo | 2 | 1,0000 | n | 2 | 1,0000 | n | 0,0% |
| | Número total de repasses que a escola é beneficiada | 2 | | | 2 | | | |
| Prevenção do uso de drogas | Número total de alunos que apresentaram algum desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral | 2 | 0,9980 | n | 0 | 1,0000 | n | 0,2% |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 986 | | | 986 | | | |
| Prevenção da gravidez na adolescência | Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos grávidas | 0 | 1,0000 | n | 0 | 1,0000 | n | 0,0% |
| | Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos | 408 | | | 408 | | | |
| Aceitação das diferenças (discriminação) | Número total de integrantes da comunidade escolar que sofreram algum tipo de discriminação | 0 | 1,0000 | n | 0 | 1,0000 | n | 0,0% |
| | Número total de integrantes da comunidade escolar | 1039 | | | 1039 | | | |
| Prevenção da violência | Número total de dias com ocorrências graves | 1 | 0,9950 | n | 0 | 1,0000 | n | 0,5% |
| | Número total de dias letivos | 200 | | | 200 | | | |

| DIMENSÃO ENSINO-APRENDIZAGEM | | 0,7908 | n | 0,8435 | n |
|---|--|--------|--------|--------|--------|
| Lotação completa do quadro de professores | Número total de tempos de aula com carência de professor | 0 | 1,0000 | 0 | n |
| | Número total de tempos de aula da escola | 675 | | 675 | 1,0000 |
| Registro das práticas pedagógicas bem sucedidas | Número total de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula) | 29 | 0,7250 | 29 | 0,7250 |
| | Número total de professores | 40 | | 40 | n |
| Execução dos planos de curso | Número total de planos de curso 100% executados | 275 | 1,0000 | 275 | 1,0000 |
| | Número total de planos de curso necessários na escola | 275 | | 275 | n |
| Frequência dos professores | Número total de tempos de aula com ausência de professor | 4015 | 0,8513 | 3000 | 0,8889 |
| | Número total de tempos de aula previstos no ano | 27000 | | 27000 | n |
| Atratividade das aulas | Número total de professores que ministram aulas atraentes | 40 | 1,0000 | 40 | 1,0000 |
| | Número total de professores da escola | 40 | | 40 | n |
| Cumprimento do Currículo Mínimo/PCNs | Número total de conteúdos trabalhados | 9618 | 0,9084 | 10000 | 0,9445 |
| | Número total de conteúdos previstos | 10588 | | 10588 | n |
| Recuperação dos alunos | Número total de médias recuperadas nas etapas avaliativas | 3340 | 0,4240 | 4340 | 0,5509 |
| | Número total de médias perdidas nas etapas avaliativas | 7878 | | 7878 | n |
| Frequência geral dos alunos | Número total de faltas/tempos de aula computados | 49870 | | 49500 | |
| | Número total de alunos na matrícula final | 986 | 0,9438 | 986 | 0,9442 |
| | Número total de tempos de aula no ano por aluno | 900 | | 900 | n |
| Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados dos alunos | Número total de presenças nas reuniões de apresentação de resultados dos alunos | 2842 | 0,7206 | 3000 | 0,7606 |
| | Número total de pais e/ou responsáveis convocados para reuniões de resultados dos alunos | 3944 | | 3944 | n |
| Presença de Servidores nas Formações | Número total de servidores presentes nas formações oferecidas pela DDPM* | 54 | 0,3354 | 100 | 0,6211 |
| | Número total de servidores convocados para as formações | 101 | | 101 | n |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

Plano da ESCOLA MUNICIPAL Prof.^a DULCENIDES DOS SANTOS DIAS

- Implementar o programa 5S na escola – para criar o hábito na comunidade escolar de conservar o ambiente escolar.

4.5 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SARA BARROSO CORDEIRO

Visita: turno vespertino

Data: 25/10/2018

Endereço: Rua Samambaia, s/n, bairro Santa Etelvina

Número de alunos: 834

Número de professores: 19

CONTEXTO - caracterização

A escola Prof.^a Sara Barroso Cordeiro surgiu para atender uma demanda existente no bairro Santa Etelvina. Iniciou suas atividades no dia 15 de outubro de 2010 e acolheu estudantes que estudavam no turno intermediário na E. M. João Goulart e CMEI Heliodoro Balbi. Ela atua do 1.^o ao 5.^o ano do Ensino Fundamental, no horário matutino de 7 às 11 h; no horário vespertino de 13 às 17 h.

Situada numa área de situação socioeconômica baixa, violenta, comunidade nômade, grande número de mudança de um bairro a outro; famílias desestruturadas, baixa escolaridade e desemprego dos pais; muitos envolvidos com o consumo e tráfico de drogas. Nas proximidades da escola há uma unidade de saúde básica, uma igreja, indústrias e o Shopping Via Norte.

A escola possui 834 alunos e 24 turmas, que funcionam nos dois turnos, 19 professores e dez funcionários.

O Quadro 14 apresenta uma visão geral da escola no seu contexto, evidenciando que ela necessita, com urgência, de um Plano Pedagógico de Intervenção, que seja condizente com a sua realidade, em todos os níveis, como também ela necessita da presença do poder público. A visita às escolas intituladas como *vulneráveis* nos mostrou uma faceta que nós não tínhamos visto de perto: a do risco, da necessidade e do abandono de uma farta fatia da sociedade local. Considerando que a educação é transformadora, cabe a todos nós pensarmos como podemos efetivar essa sua propriedade ou concretizar uma de suas funções, garantindo que comunidades carentes ou abandonadas pelo poder público terão acesso à educação de qualidade e a uma vida mais digna.

QUADRO 14 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO QUADRO SUGERIDO PELA GIDE – GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA - QUADRO SITUACIONAL.

| SITUAÇÃO ECONÔMICA | TECNOLOGIA | MÍDIA | VALORES UNIVERSAIS | EDUCAÇÃO | ESTRUTURA FAMILIAR | PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA | OUTROS |
|--|--|--|---|---|--|---|---|
| Trabalhos informais; 'Crise econômica Má Distribuição de renda; Mal uso das verbas públicas; Melhoria dos programas sociais; Desemprego | Tecnologia voltada para a educação; Abismo tecnológico, onde há retenção tecnológica para algumas classes sociais; Falta de internet para aplicativos i educacionais | Corporativismo Valores desvirtuados; Excesso de violência; Excesso de exposição do aspecto privado do ser humano; Partidarismo político; | Maus exemplos são amplamente divulgados; Bons valores são menos difundidos; Desvalorização humana, supervalorização do ter; | Desvalorização por parte dos governantes; - Investimentos mal planejados e mal distribuídos; Baixa qualidade de ensino; | Falta de valores da estrutura familiar; Famílias desestruturadas; | <ul style="list-style-type: none"> Poucos projetos desenvolvidos neste sentido; Certo distanciamento entre as partes; falta de interesse da família sobre assuntos referentes a escola do filho; | Conhecimento apenas dos direitos e não cumprimento dos deveres; |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

O Quadro 15 aponta resultados na esfera pedagógica, o que mostra que é necessária maior atenção à gestão, aos pedagogos, funcionários administrativos, professores e estudantes. A realidade se impõe e, portanto, a assistência a essa escola deve ser total. Nesse sentido, as tarefas envolvem a escola e o entorno, suscitando parcerias, tanto dos governos municipal e estadual, como também um projeto mais amplo, que envolva a cultura, o esporte e a escola no seu contexto.

QUADRO 15 – AVALIAÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO A SINALIZAÇÃO SUGERIDA PELA GIDE – GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA.

| IFC/RS | | 0,7800 | | n | | 0,8498 | | n | |
|---------------------------------|--|--------|---------|-------|-------|---------|-------|---|--|
| DIMENSÃO RESULTADOS | | 0,7402 | | n | | 0,7529 | | n | |
| INDICADOR | VARIÁVEL | VALOR | CÁLCULO | FAROL | VALOR | CÁLCULO | FAROL | | |
| Aprovação sem recuperação final | Número total de alunos aprovados sem recuperação final | 667 | 0,8017 | n | 670 | 0,8053 | n | | |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 832 | | | 832 | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|---------------|--------|----------|---------------|--------|----------|
| Permanência na escola (Prevenção do Abandono) | Número total de abandonos | 0 | 1,0000 | n | 0 | 1,0000 | n |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 832 | | | 832 | | |
| Alunos alfabetizados no 3º ano/9 | Número total de alunos alfabetizados no 3ºano/9 | 96 | 0,5714 | n | 118 | 0,7024 | n |
| | Número total de alunos no 3ºano/9 | 168 | | | 168 | | |
| Adequação idade-série | Número total de alunos em distorção idade/série | 159 | 0,8089 | n | 150 | 0,8197 | n |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 832 | | | 832 | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 5º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Matemática no 5ºano/9 | 209 | 0,6968 | n | 209 | 0,6968 | n |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Matemática no 5ºano/9 | 300 | | | 300 | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Português no 5º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Português no 5ºano/9 | 201 | 0,6688 | n | 201 | 0,6688 | n |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Português no 5ºano/9 | 300 | | | 300 | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 9º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Matemática no 9ºano/9 | | | n | | | n |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Matemática no 9ºano/9 | | | | | | |
| Desempenho na Prova Brasil de Português no 9º ano/9 | Pontuação obtida pela escola na Prova Brasil de Português no 9ºano/9 | | | n | | | n |
| | Pontuação máxima da Prova Brasil de Português no 9ºano/9 | | | | | | |
| DIMENSÃO CONDIÇÕES AMBIENTAIS | | 0,9526 | | n | 0,9624 | | n |
| Ambiente da qualidade | Pontuação obtida pela escola no Padrão Mínimo | 834 | 0,7687 | n | 880 | 0,8111 | n |
| | Pontuação máxima do Padrão Mínimo | 1085 | | | 1085 | | |

| | | | | | | | |
|---|--|---------------|--------|----------|---------------|--------|----------|
| Gerenciamento dos recursos públicos | Número total de prestação de contas dos repasses realizadas no prazo | 2 | 1,0000 | n | 2 | 1,0000 | n |
| | Número total de repasses com que a escola é beneficiada | 2 | | | 2 | | |
| Prevenção do uso de drogas | Número total de alunos que apresentaram algum desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral | 0 | 1,0000 | n | 0 | 1,0000 | n |
| | Número total de alunos computados na matrícula final | 832 | | | 832 | | |
| Prevenção da gravidez na adolescência | Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos grávidas | 0 | 1,0000 | n | 0 | 1,0000 | n |
| | Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos | 405 | | | 405 | | |
| Aceitação das diferenças (discriminação) | Número total de integrantes da comunidade escolar que sofreram algum tipo de discriminação | 7 | 0,9920 | n | 6 | 0,9931 | n |
| | Número total de integrantes da comunidade escolar | 870 | | | 870 | | |
| Prevenção da violência | Número total de dias com ocorrências graves | 9 | 0,9550 | n | 6 | 0,9700 | n |
| | Número total de dias letivos | 200 | | | 200 | | |
| DIMENSÃO ENSINO-APRENDIZAGEM | | 0,6958 | | n | 0,9014 | | n |
| Lotação completa do quadro de professores | Número total de tempos de aula com carência de professor | 32 | 0,9366 | n | 31 | 0,9386 | n |
| | Número total de tempos de aula da escola | 505 | | | 505 | | |

| | | | | | | | |
|---|---|--------|--------|---|--------|--------|---|
| Registro das práticas pedagógicas bem sucedidas | Número total de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula) | 12 | 0,4615 | n | 26 | 1,0000 | n |
| | Número total de professores | 26 | | | 26 | | |
| Execução dos planos de curso | Número total de planos de curso 100% executados | 191 | 0,8843 | n | 216 | 1,0000 | n |
| | Número total de planos de curso necessários na escola | 216 | | | 216 | | |
| Frequência dos professores | Número total de tempos de aula com ausência de professor | 1485 | 0,9265 | n | 808 | 0,9600 | n |
| | Número total de tempos de aula previstos no ano | 20200 | | | 20200 | | |
| Atratividade das aulas | Número total de professores que ministram aulas atraentes | 12 | 0,4615 | n | 25 | 0,9615 | n |
| | Número total de professores da escola | 26 | | | 26 | | |
| Cumprimento do Currículo Mínimo/PCNs | Número total de conteúdos trabalhados | 6470 | 0,8832 | n | 7326 | 1,0000 | n |
| | Número total de conteúdos previstos | 7326 | | | 7326 | | |
| Recuperação dos alunos | Número total de médias recuperadas nas etapas avaliativas | 1461 | 0,4475 | n | 2345 | 0,7182 | n |
| | Número total de médias perdidas nas etapas avaliativas | 3265 | | | 3265 | | |
| Frequência geral dos alunos | Número total de faltas/tempos de aula computados | 114200 | 0,9237 | n | 101111 | 0,9325 | n |
| | Número total de alunos na matrícula final | 832 | | | 832 | | |
| | Número total de tempos de aula no ano por aluno | 1800 | | | 1800 | | |

| | | | | | | | |
|---|--|------|--------|---|------|--------|---|
| Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados dos alunos | Número total de presenças nas reuniões de apresentação de resultados dos alunos | 2422 | 0,7278 | n | 2663 | 0,8002 | n |
| | Número total de pais e/ou responsáveis convocados para reuniões de resultados dos alunos | 3328 | | | 3328 | | |
| Presença de servidores nas formações | Número total de servidores presentes nas formações oferecidas pela DDPM* | 37 | 0,3058 | n | 85 | 0,7025 | n |
| | Número total de servidores convocados para as formações | 121 | | | 121 | | |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

A Figura 4 corrobora a análise dos resultados e das informações apresentados nos Quadros 14 e 15. Observamos que a situação da escola decaiu, o que é delicado, principalmente se considerarmos que, por detrás dos números, existem pessoas e que elas são crianças. A intervenção deve ser urgente, pois devemos considerar que estamos abandonando futuros adultos e que a falta de oportunidades para os habitantes de uma comunidade possibilita uma sociedade violenta e retira o estatuto de humanidade conquistado historicamente por nós.

FIGURA 4 – IDEB – ESCOLA MUNICIPAL PROF^a SARA BARROSO CORDEIRO

| | | |
|-------------|------------|------------|
| 2013 | 4,5 | 5,2 |
| 2015 | 4,8 | 5,4 |
| 2017 | 5,1 | 4,7 |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

Padrão mínimo – escolas vulneráveis – itens de verificação e acompanhamento efetivado pela gestão da secretaria

Itens verificados – telhados, pintura, condicionador de ar, banheiro dos alunos, banheiro dos funcionários, portas, caixa d’água, fossa, poço, artes.

Não há identificação das condições específicas das salas de aula ou de espaços de laboratório de ensino, tais como piso. Não há referência às condições de recursos para atender as limitações indicadas.

O acompanhamento que a Secretaria vem realizando é fundamental. No Quadro 16 predomina o Farol Vermelho, indicador de situações que precisam ser resolvidas e acompanhadas. Os Quadros 14 e 15, que apontam a situação socioeconômica dos estudantes, evidenciam o desconforto em que eles vivem. Nesse sentido, poderíamos pensar que a escola seria o lugar para eles se sentirem bem, com boa merenda, bom ambiente, para saberem que, além do universo em que vivem, há vida melhor. É por isso que é importante a ação conjunta e simultânea de todos os responsáveis pela construção de uma sociedade para todos.

QUADRO 16 – ITENS VERIFICADOS E ACOMPANHADOS PELA GESTÃO DA SECRETARIA.

| SIGIAM | ESCOLA | % TELHADOS | FAROL | % PINTURA | FAROL | C. AR | FAROL | BW ALUNOS | FAROL | BW FUNC. | FAROL |
|--------|--|------------|-------|-----------|-------|-------|-------|-----------|-------|----------|-------|
| 1117 | E. M. CARMEM GUIMARÃES HAGGE | 30% | n | 12% | n | 81% | n | 67% | n | 70% | n |
| 1405 | E. M PROFª SARA BARROSO CORDEIRO | 30% | n | 59% | n | 0% | n | 24% | n | 17% | n |
| 1321 | E. M ANTONIO MORAES | 25% | n | 100% | n | 33% | n | 89% | n | 75% | n |
| 7439 | E. M. PROFª DULCENIDES DOS SANTOS DIAS | 33% | n | 56% | n | 28% | n | 50% | n | 75% | n |
| 7301 | E.M SANTA ETELVINA | 70% | n | 25% | n | 0% | n | 44% | n | 39% | n |

| SIGEAM | ESCOLA | PORTAS | FAROL | CAIXA D'ÁGUA | FAROL | FOSSA | FAROL | POÇO ARTES. | FAROL | GERAL | FAROL |
|--------|--|--------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|
| 1117 | E. M. CARMEM GUIMARÃES HAGGE | 100% | n | 50% | n | 100% | n | 100% | n | 58% | n |
| 1405 | E. M PROFª SARA BARROSO CORDEIRO | 0% | n | 100% | n | 100% | n | 100% | n | 30% | n |
| 1321 | E. M ANTONIO MORAES | 100% | n | 25% | n | 100% | n | 100% | n | 68% | n |
| 7439 | E. M. PROFª DULCENIDES DOS SANTOS DIAS | 0% | n | 100% | n | N/A | n | 100% | n | 52% | n |
| 7301 | E.M SANTA ETELVINA | 50% | n | 50% | n | 50% | n | 0% | n | 38% | n |

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2018).

Plano de intervenção da ESCOLA MUNICIPAL Prof.ª SARA BARROSO CORDEIRO

- Reconhecer o professor, bimestralmente – para reconhecer o professor que trabalha com excelência;
- Certificação para os melhores estudantes – para incentivar a permanência deles na escola e garantir que eles tenham bom aproveitamento;
- Certificar as famílias mais participativas – para envolver os pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos;
- Definir sistemática de acompanhamento do currículo – para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário no tempo correto (visando tão somente ao acompanhamento de ministração dos conteúdos);
- Aplicar Simulados – para preparar os alunos para as avaliações externas;
- Implementar o projeto “O rei e a rainha da pipoca” – para garantir que os estudantes não alfabetizados consigam se alfabetizar na idade certa:

- Cuidando para que os estudantes que já foram coroados não se repitam: a ideia é oportunizar que outros alunos também “pipoquem”;
- Incentivando os professores a criar um ambiente alfabetizador na sala de aula;
- Encerrando o projeto quando a última criança “pipoçar” (começar a ler, no mínimo, palavras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi apresentar e discutir a situação de *vulnerabilidade* social em uma populosa zona geográfica da cidade de Manaus e sua inter-relação com o quadro educacional de cinco (5) escolas situadas nessa área, as quais foram categorizadas como *escolas vulneráveis* pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). Para alcançar tal intento, usamos indicadores e conceitos de *Vulnerabilidade Social* adotados pelo Ipea (2018), especialmente no tocante ao Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), no que se refere à ausência de ativos para enfrentar os 16 indicadores da plataforma do ADH (*Atlas do Desenvolvimento Humano*), o qual foi organizado em três dimensões da **Vulnerabilidade Social na dimensão Capital Humano**, a saber: **(a)** a infraestrutura urbana do território em questão (seja ele um município, uma região, um Estado ou uma UDH); **(b)** o Capital Humano dos domicílios deste território e **(c)** a renda, o acesso ao trabalho e a forma de inserção (formal ou não) dos residentes nesses domicílios.

A partir desse arcabouço, pudemos analisar a situação de cada uma das cinco (5) escolas integrantes do grupo de vulneráveis, de acordo com o Inep, em sua singularidade, especificidade, e constatar que elas estão situadas em um espaço geográfico caracterizado como vulnerável, de acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE, e plenamente enquadradas. Ou seja, essas escolas e sua condição de vulne-

rabilidade refletem as condições objetivas de vida concreta em seus aspectos econômicos, sociais e culturais.

É interessante e valioso considerar esses aspectos encontrados nas escolas pesquisadas com o que diz o Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2020), elaborado neste ano de 2020, e que trata dos Direitos Humanos no Brasil, quando registra que, segundo dados do Instituto Ayrton Senna e Open Society, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C) do IBGE de 2017, 55 milhões de brasileiros vivem hoje abaixo da linha da pobreza, o que significa um quarto de toda a população. Mas, se for considerada apenas a faixa etária dos 6 a 19 anos dos que deveriam estar na Educação Básica, quase 40% são compostos pelos mais pobres do Brasil.

Nesse mesmo Relatório que trata dos Direitos Humanos no Brasil (2020, p. 207), encontramos a afirmativa de que 80% da população brasileira que frequenta a Educação Básica no Brasil estão na escola pública. Ou seja, a escola pública vem sendo construída como um direito por pressão da sociedade e ações de governos ao longo dos últimos 50 anos. No último quartil do século XX, esse direito humano foi sendo ampliado para que mais pessoas pudessem frequentar a escola e com mais anos de ensino obrigatório. Essa é uma conquista da sociedade brasileira e a sua oferta é um dever do poder público. No entanto, assevera o mesmo Relatório 2020, essa oferta ainda não se universalizou e não atingiu os níveis de qualidade necessários, e o sistema público atende, de maneira desigual, determinados grupos populacionais, determinadas escolas, locais e regiões. Apesar dos avanços obtidos, a escola pública ainda apresenta limites para se constituir como um instrumento de emancipação dos setores mais pobres da população.

Este estudo não está concluído. Ele é uma sinalética, para que outros pesquisadores possam seguir e oferecer resultados esclarecedores das realidades em que se encontra a vulnerabilidade escolar nos bairros de uma cidade como Manaus, tendo em vista que as realidades das periferias das capitais ou grandes cidades, advêm das mesmas origens: a vulnerabilidade social. Daí a importância deste estudo.”

REFERÊNCIAS

ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária**: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária – AAPCS, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, Marco Aurélio *et al.* **Vulnerabilidade social no Brasil**: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2364b.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

DIREITOS HUMANOS NO BRASIL 2020: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. Organização: Daniela Stefano e Maria Luísa Mendonça. São Paulo, 2020.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas *et al.* Políticas Públicas e Vulnerabilidade Social: uma reflexão teórica a partir de uma experiência de estágio. **Revista Ciência em Extensão**. v. 11, n. 1, 116-130, UNESP, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IPEA. **Vulnerabilidade social no Brasil**: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

VARELA DA SILVA, Algéria. **Vulnerabilidade social e suas consequências**: o contexto educacional da juventude na Região Metropolitana de Natal. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE/NORDESTE, 13., 2007, Maceió: UFAL, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

O PROJETO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM UM SEMINÁRIO COM PARCERIAS INSTITUCIONAIS

Aldenei Bentes Vieira¹

Luciana Carla Lima Da Silva Viana²

Mariana Carla Lima Da Silva Lucas³

RESUMO

Este relato, “Projeto de Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania – Alfa-GCE”, trata de descrever a experiência decorrente de um seminário, realizado com parcerias institucionais. O objetivo deste artigo é apresentar uma breve descrição da proposta de implantação do Projeto de Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania em 47 municípios do Estado do Amazonas. Trata-se de um relato de experiência vivenciada pela Rede de Ensino Municipal e Estadual, na mobilização de parcerias institucionais por meio de um Seminário, que ocorreu em

1 Professora da Secretaria de Estado da Educação – Seduc/AM e Especialista em Produção Textual. abentes@seduc.net

2 Professora da Secretaria de Estado da Educação – Seduc/AM e Mestre em Educação. lulycarla16@gmail.com

3 Tecnóloga em Processos Gerenciais – Unisol e Especialista em Gestão de Pessoas. mariana.carlaa@hotmail.com

setembro de 2019. Este evento teve como público-alvo secretários e técnicos municipais de educação que, em parceria com o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino (Cefort), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam), junto com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), as Secretarias Municipais de Educação (Semedes), a Associação Amazonense dos Municípios do Amazonas (AAM) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), deu início ao Curso I do Projeto Alfa-GCE.

Palavras-chave: Parcerias Institucionais. Gestão. Formação. Cefort. Alfa-GCE.

INTRODUÇÃO

As limitações na utilização de informações e gestão do conhecimento educacional impactam nas tomadas de decisões dos gestores dos sistemas de ensino. Foi a partir dessa constatação que surgiu a necessidade de criação, gestão e compartilhamento de informações que favorecessem a interpretação dos dados da educação brasileira para influenciar na qualidade do processo pedagógico.

Para enfrentar tais limitações, o Projeto de Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania – ALFA-GCE teve como objetivo desenvolver um sistema de agenciamento, formação continuada e monitoramento interinstitucional acerca da alfabetização e letramento do 1º ao 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando à elevação dos índices de rendimento educacional dos sistemas públicos da educação estadual e municipal do Estado do Amazonas, envolvendo ações formativas e de acompanhamento presencial e a distância de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, bem como a assessoria na formulação de políticas e programas educacionais na perspectiva da consolidação das competências e habilida-

des de leitura, escrita e componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio das seguintes ações:

1. Dimensionar, sistematizar e socializar informações e conhecimentos acerca da alfabetização, letramento, leitura e escrita no processo curricular e pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Redes Públicas de Ensino do Estado do Amazonas, visando à constituição de rede de monitoramento e acompanhamento de programas e projetos educacionais no campo específico da alfabetização

2. Desenvolver plataforma digital de compartilhamento de informações e conhecimentos, formação continuada e formulação e implementação de políticas, programas e projetos educacionais, que visem à inovação pedagógica e à elevação dos índices da alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

3. Fomentar o diálogo entre a universidade, os sistemas públicos de ensino e as escolas do Ensino Fundamental e outras instituições de gestão de informações, estabelecendo parcerias que possam contribuir com a inovação pedagógica e elevação dos índices de rendimento escolar na perspectiva da alfabetização, letramento, leitura e escrita;

4. Fundamentar e assessorar os processos pedagógicos e curriculares do Ensino Fundamental, por meio da formação continuada de professores, na perspectiva da alfabetização, letramento, leitura e escrita, criando alternativas metodológicas para o ensino e aprendizagem, visando favorecer a elevação dos índices de rendimento escolar;

5. Realizar estudos sobre as especificidades sociais, culturais e linguísticas que envolvem a apropriação e constituição de habilidades e competências na aquisição e uso da língua por crianças e adolescentes, visando à inovação e contextualização dos processos de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares do Ensino Fundamental;

6. Criar e alimentar Portal da alfabetização, letramento e formação do leitor no Ensino Fundamental do Estado do Amazonas, por meio da gestão participativa e compartilhada de informações, conhecimentos e registros de práticas pedagógicas dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

7. Promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico e gestão democrática que favoreçam a formação cidadã do estudante;

8. Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social, propiciando oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão, por meio do exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar, possibilitando oportunidades para a ampliação de capacidades para: analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;

9. Possibilitar a vivência de processos de produção de conhecimento que busquem melhor compreensão da escola em suas determinações, favorecendo o aprofundamento dos debates sobre a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como da articulação, integração e organização das ações pedagógicas, estimulando o desenvolvimento de práticas de coordenação do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos estudantes, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar, contribuindo para a reflexão e a prática do coordenador pedagógico junto ao professor na realização do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, para entendermos esse processo, é necessário compreender o que foi o trabalho em rede. Um dos pilares do trabalho em rede é a ideia de sistema, no qual não cabem ações isoladas ou a concepção de que uma instituição sozinha possa responder às distintas necessidades, neste caso, a educacional. O trabalho em rede exige flexibilidade dos que nele se envolvem, pois, mesmo tendo por referência as ações que compõem a especificidade da metodologia, é preciso atenção para escutar o que surge a partir do desenvolvimento de cada rede.

O desenho metodológico não deve engessar as ações e, sim, permitir novas construções, com vistas ao fortalecimento das redes, por

isso as ações aqui apresentadas são as que se configuravam no momento e que podem ser alteradas no decorrer do processo.

O dia a dia dessa tessitura foi muito complexo e, a cada dia, aprendemos com todos os envolvidos. Nessa rede ainda há muito que ser tecido, e é preciso fortalecê-la sempre, porém os frutos do trabalho já são visíveis. A presença da universidade, a disposição para a discussão de temas relativos à educação do Estado do Amazonas proporcionou construções antes não pensadas e fez com que as ações realizadas em rede dessem novos encaminhamentos e promovessem o surgimento de práticas inovadoras.

Assim, podemos compreender que a proposta do trabalho em rede visa a um projeto coletivo para desenvolver os serviços com mais qualidade. O termo *rede* sugere a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações, interdependência de serviços, e está intimamente ligada ao coletivo.

O Projeto de Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania – Alfa-GCE foi realizado por meio da metodologia de rede, o que possibilitou a articulação do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino – Cefort com a Associação Amazonense dos Municípios do Amazonas (AAM), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Estado do Amazonas.

Para que pudéssemos avançar na execução do projeto, realizamos um seminário que teve como objetivos: apresentar o sistema digital do Projeto Gestão do Conhecimento, Alfabetização e Cidadania; discutir os modos e processos da organização curricular e pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Redes de Ensino Públicas do Estado do Amazonas; promover ações formativas direcionadas para o planejamento estratégico das Redes de Ensino voltadas para o desenvolvimento curricular, com referência na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e com foco no Ensino Fundamental; pactuar ações de formação continuada e gestão do conhecimento junto aos sistemas de ensino municipal e estadual do Amazonas; fortalecer o regime de co-

laboração e do diálogo entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas, tratando do investimento pedagógico na qualidade da formação cidadã da criança no Ensino Fundamental.

Para a realização desse seminário, foi necessário que o Cefort/Ufam constituísse equipes administrativas de Gestão Pedagógica e Produção de Mediações Didáticas, Desenvolvimento Tecnológico e *Design* e de Gestão e Parcerias Institucionais, em que buscamos socializar a proposta metodológica e tecnológica em desenvolvimento no projeto, visando ao estabelecimento de parcerias institucionais de gestão, compartilhamento e utilização democrática das informações e conhecimentos que favorecessem a formulação de alternativas sistemáticas para a melhoria da aprendizagem e a elevação dos índices de rendimento escolar.

O processo metodológico do seminário deu-se em sequência de atividades dinâmicas e participativas para os secretários e técnicos das Redes Públicas de Ensino, articulando teoria e prática por meio da plataforma digital do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”, incidindo sobre a organização dos sistemas de ensino acerca da alfabetização e letramento, sobre os investimentos interinstitucionais, visando à melhoria das avaliações de rendimento e da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades com os atores do trabalho escolar, neste momento, secretários e técnicos das Secretarias Municipais de Educação, foram prioridade, envolvendo investigação diagnóstica, formação continuada e formulação de proposições para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e elevação dos índices de rendimento do trabalho pedagógico, centrado na alfabetização, letramento, escrita e leitura.

O SEMINÁRIO “GESTÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA”

No primeiro semestre de 2019, iniciamos a primeira etapa de mobilização para a realização de um Seminário, por meio de uma articula-

ção em rede de comunicação com a Associação Amazonense dos Municípios do Amazonas (AAM), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), objetivando a criação de nove polos de formação nos municípios:

1. Polo de Eirunepé: Carauari, Envira, Itamarati e Juruá;
2. Polo de Humaitá: Apuí, Lábrea, Manicoré e Novo Aripuanã;
3. Polo de Itacoatiara: Itapiranga, São Sebastião do Uatumã, Silves, Urucará e Urucurituba;
4. Polo de Manacapuru: Anamã, Anori, Beruri, Caapiranga e Novo Airão;
5. Polo de Manaus: Autazes, Boca do Acre, Borba, Canutama, Careiro, Careiro da Várzea, Codajás, Guajará, Ipixuna, Iranduba, Maniquiri, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Tapauá e Pauini;
6. Polo de Parintins: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués e Nhamundá;
7. Polo de Tabatinga: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá e Tonantins;
8. Polo de Coari: Alvarães, Fonte Boa, Japurá, Jutai, Maraã, Tefé e Uarini;
9. Polo de São Gabriel da Cachoeira: Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro.

Nos dias 24 e 25 de junho de 2019, por *e-mail*, e no dia 26 de junho de 2019, via Correios, enviamos uma Carta Convite assinada pelo Magnífico Reitor da Universidade Federal do Amazonas-Ufam, convidando os secretários municipais de Educação dos 62 municípios a participarem do Seminário do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”, que seria realizado nos dias 18, 19 e 20 do mês de setembro de 2019, no Auditório Rio Amazonas, situado na Faculdade de Estudos Sociais–FES/Ufam. Na Carta Convite foi informado aos secretários que:

O público beneficiário do evento foram os secretários e técnicos municipais de educação do Estado do Amazonas, que se destinava à

socialização da produção desenvolvida no projeto, especialmente no que dizia respeito ao sistema tecnológico de gestão da informação, comunicação, conhecimentos, repositório de documentação pedagógica e assessoria à formulação de programas e projetos pelos sistemas públicos de ensino, focando na área da alfabetização, letramento e avaliação da Educação Básica; visava favorecer o desenvolvimento das competências, habilidades de leitura e escrita pelas crianças do Estado do Amazonas, aprimorando os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme as exigências atuais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, adiantando ainda que:

1. O Seminário seria desenvolvido, metodologicamente, por meio de ações integradas de formação articulada e da partilha de informações, conhecimentos, diálogos e acertos, objetivando construir uma Rede de Cooperação, Formação e Acompanhamento dos processos pedagógicos que envolvem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mirando a educação escolar de qualidade e de construção da cidadania, conforme as proposições do Plano Nacional de Educação – PNE em vigor;

2. Para que esta ação coordenada pela Universidade Federal do Amazonas alcançasse o êxito esperado e a efetividade pretendida, a presença e o apoio das Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Estado do Amazonas seriam fundamentais. Nesse sentido, solicitávamos a confirmação da presença dos secretários, assim como a indicação do nome de um integrante efetivo da equipe da Secretaria que pudesse participar, ativamente, das discussões e construção dos conteúdos e nos direcionamentos institucionais pertinentes ao trabalho interinstitucional;

3. Que o custeio das passagens e diárias, que viabilizaria a participação do secretário e de outro membro da equipe da Secretaria de Educação, sob sua gestão, ocorreria às expensas da Universidade Federal do Amazonas por meio da Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões – Unisol. Para tanto, seria necessário o preenchimento do formulário, denominado de Ficha de Cadastro Pessoa Física, devidamente assinada e anexada junto à cópia da Carteira de Identidade – RG,

cópia do Cadastro de Pessoa Física – CPF, cópia do comprovante de residência e cópia comprovante de conta corrente bancária a serem enviados em formato PDF para o *e-mail* informado.

O referido seminário foi organizado pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino – Cefort, da Universidade Federal do Amazonas – Ufam.

Logo após as Cartas Convites serem expedidas, iniciamos a segunda etapa, mais desafiadora no que diz respeito à logística, principalmente em se falando de Amazônia, onde as distâncias são continentais e sem alcance de internet a todos os municípios. A confirmação das Cartas Convites e do Formulário de Cadastro de Pessoa Física é um capítulo à parte quando falamos em prazos e comunicação efetiva.

Além das Secretarias Municipais de Educação, houve expedição de convites para outras instituições que estariam envolvidas direta e indiretamente: Secretaria de Educação Básica – MEC, Universidade Federal do Amazonas – Ufam, Secretaria de Estado da Educação – Seduc/AM, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/AM, Associação Amazonense dos Municípios – AAM, Coordenação Estadual de Implementação da Base Nacional Curricular Comum – Consed/AM.

Assim, disponibilizamos um técnico, exclusivamente, para essa fase cadastral, o qual tinha acesso à internet e a um telefone celular. Dada a particularidade da dificuldade de acesso à informação e comunicação, foi alargado o prazo de atendimento para além do horário comercial, pois os documentos, muitas vezes, chegavam incompletos ou ilegíveis e tínhamos que entrar em contato com os participantes várias vezes.

Com isso, tivemos contratemos e 15 municípios não participaram do seminário: Anamá, Boa Vista do Ramos, Canutama, Eirunepé, Envira, Ipixuna, Japurá, Lábrea, Manaquiri, Novo Aripuanã, Nova Olinda do Norte, Parintins, Pauini, Uarini, Tapauá. Tivemos ainda os resultados seguintes: de cinco municípios não houve nenhum tipo de retorno do contato efetivado; de seis municípios o voo da MAP foi can-

celado; de um município a documentação ficou pendente; um município não confirmou presença; um município recebeu passagens e diárias, mas não compareceu ao evento e nem justificou e um município encaminhou a documentação fora do prazo estipulado e a Unisol não conseguiu efetivar a solicitação de diárias e passagens.

Mediante a apresentação da documentação completa, os processos de cadastro na Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões – Unisol foi efetivado imediatamente para expedição das passagens e diárias de 47 municípios: Alvarães, Amaturá, Anori, Apuí, Atalaia do Norte, Autazes, Barcelos, Barreirinha, Benjamin Constant, Beruri, Boca do Acre, Caapiranga, Carauari, Careiro, Careiro da Várzea, Coari, Codajás, Fonte Boa, Guajará, Humaitá, Iranduba, Itacoatiara, Itamarati, Itapiranga, Juruá, Jutaí, Manacapuru, Manaus, Manicoré, Marañ, Maués, Nhamundá, Novo Airão, Presidente Figueiredo, Santa Isabel do Rio Negro, Santo Antônio do Itá, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã, Silves, Tabatinga, Tefé, Tonantins, Uruará e Urucurituba. Esse processo exigiu atenção, organização, custos de impressão e encaminhamento dos documentos físicos à Unisol.

Enfim, a terceira e última etapa, o seminário. O primeiro dia iniciou-se com o credenciamento de 100 participantes, sendo que 90 eram das Secretarias Municipais de Educação. Para cada um foi disponibilizada uma pasta, contendo: um bloco para anotações, um crachá, uma caneta personalizada do Alfa-GCE e o caderno com a programação.

Em seguida, a Abertura Institucional do Seminário, na qual a mesa de autoridades foi composta pelo reitor da Universidade Federal do Amazonas, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, o representante da Undime, a representante da Associação Amazonense dos Municípios, a diretora da Faculdade de Educação – Ufam, representante da Secretaria de Estado da Educação, representante da Faculdade de Educação e o Coordenador do Cefort/Ufam. Cada uma das autoridades teve a oportunidade de agradecer a presença, cumprimentar os presentes, reconhecer os desafios e destacar a importância do seminário.

FIGURA 1 – MESA DE HONRA COM AS AUTORIDADES



Fonte: Cefort/Ufam.

Após a solenidade de Abertura, formou-se uma Mesa Redonda com o tema: O Planejamento Estratégico, o Desenvolvimento do Currículo e a Avaliação em Larga Escala. Estavam como expositores: professora doutora Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt (secretária Municipal de Educação de Manaus), professora mestre Núbia Breves (Semed/DAM – Manaus) e a representante da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc), e como mediador: professor doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito. Após a explanação, ficou aberto para debate e contribuições dos municípios.

Dando continuidade, o professor doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito fez a exposição do Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania – Alfa-GCE, tratando das projeções, caminhos e perspectivas quanto às proposições do projeto, e a professora mestre Rosângela Castilho Barbosa fez a apresentação e detalhamento metodológico do Sistema Informático Alfa-GCE, finalizando o primeiro dia de seminário.

No segundo dia, os participantes foram divididos em quatro grupos, sendo que dois grupos ficaram nos laboratórios de informática, com o objetivo de Ambientação ao Sistema Informático Alfa-GCE (Figura 1) com a professora mestra Rosângela Barbosa Castilho, o especialista Gerson Reis da Costa, a professora especialista Josseane Costa e Silva e o mestre Francisco Rogério de Carvalho; os outros dois grupos ficaram em salas de aula (Figura 2), nos ateliês de fundamentação e exercícios metodológicos – Referências conceituais e exercícios metodológicos de planejamento estratégico, por meio da ferramenta PDCA, na abordagem do desenvolvimento curricular e da gestão do processo pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a professora especialista Marcionília Bessa da Silva, a mestra Valdejane Tavares Kawada, o professor doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito e a mestra Maria Sônia Souza de Oliveira. No turno vespertino os grupos inverteram as atividades.

FIGURA 2 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



FIGURA 3 – SALA DE AULA



Fonte: Cefort/Ufam.

No terceiro dia, pela manhã, os participantes retornaram ao auditório (Figura 3), para realizar a exposição e avaliação das atividades realizadas no dia anterior, e providenciar os encaminhamentos das propostas de itinerário para a formação continuada de professores. Em seguida, o professor doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito apresentou um Acordo Interinstitucional e Composição da Rede de Formação, Gestão do Conhecimento acerca da implementação do currículo, a

partir da BNCC, na elaboração do Planejamento Estratégico, com foco na Alfabetização e Avaliação da Aprendizagem.

FIGURA 4 – PARTICIPANTES NO AUDITÓRIO



Fonte: Cefort/Ufam.

Em seguida, foi solicitado aos secretários municipais de Educação que aderissem ao projeto, por meio de um Termo de Adesão e Compromisso para Execução e Monitoramento do Sistema Alfa-GCE do Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania, o qual formalizava a adesão e o compromisso em estabelecer parceria da Secretaria Municipal de Educação com o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – Cefort/Ufam, objetivando a execução do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”, conforme descrição abaixo:

a) Oferecer, dentro de suas atribuições institucionais, meios para viabilizar as ações do Projeto Alfa-GCE em sua Rede de Ensino Pública, conforme o desenvolvimento dos cursos integrados na área de planejamento educacional, currículo e processo pedagógico, para diretores, coordenadores pedagógicos e professores;

b) Participar e executar as ações do Projeto e do Sistema Alfa-GCE, com zelo, tempestividade e boa qualidade dos resultados apresentados, na observância dos demais princípios da Administração Pública, buscando alcançar eficiência e êxito em suas atividades;

c) Promover a articulação e adotar as estratégias pertinentes à realização das ações formativa no âmbito de sua Rede de Ensino, referentes aos cursos integrados na modalidade semipresencial e a distância;

d) Utilizar o Sistema Alfa-GCE com responsabilidade pela guarda segura e pela confidencialidade da sua senha, além de ser inteiramente responsável por toda e qualquer atividade, lançamento e registro de informações que ocorram sob o uso dela, inclusive para efeitos legais;

e) Realizar as ações necessárias à replicação por multiplicadores das referências pedagógicas, metodológicas e tecnológicas de formação e monitoramento concernentes ao sistema digital do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”;

f) Promover e compartilhar os resultados avaliativos do desenvolvimento das ações formativas de sua Rede de Ensino, pertinentes ao Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania” voltados para o planejamento educacional, a inovação curricular e pedagógica;

g) Comunicar a Coordenação pelo telefone/celular (92) 98221-2607 e pelo e-mail: gce.ufam@gmail.com, em caso de exoneração do Secretário Municipal de Educação.

O Termo de Adesão e Compromisso foi assinado pelos 47 secretários municipais de Educação e teve a vigência no período de 18/9/2019 a 31/7/2020.

No turno vespertino, foi realizada uma reunião da Undime com os secretários municipais de Educação, presidida pelo professor mestre João Libânio Cavalcante, presidente da instituição, o qual fez a apresentação das atividades realizadas pela Undime e Comissão Pró-BNCC/Amazonas. Após esse momento, foi realizada uma ativi-

dade de exercício metodológico no Laboratório Hiperfórmula do Ce-
fort/Faced/Ufam com os secretários e técnicos em Educação, e, em
seguida, solicitamos que todos os 70 participantes presentes, naque-
le momento, fizessem a avaliação do seminário. Depois dos acertos
realizados e os agradecimentos, deu-se por encerrado o evento.

A avaliação continha seis (6) itens, de acordo com as atividades
do seminário. Os itens tinham subtópicos, representados pelas letras
(A, B, C, D, E e F), com opção para avaliar (MB – Muito Bom, B – Bom e
R – Regular). Segue a tabulação do resultado, os comentários e suges-
tões da avaliação. A fonte desses dados está no Relatório Parcial, vol. 2,
do Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação
para a Cidadania. Manaus, 2020.

Item 1 – Quanto à estrutura do encontro:

a) A organização da secretaria favoreceu a organização documen-
tal e a participação no evento? MB (64), B (6) e R (0);

b) As condições de participação (diárias, passagens) foram favo-
ráveis? MB (41), B (24) e R (5);

c) As condições de logística para os participantes fora da sede fo-
ram adequadas? MB (32), B (37) e R (1);

d) A recepção e acolhimento dos participantes foram adequados?
MB (62), B (8) e R (0).

Item 2 – Infraestrutura:

a) Os ambientes de aprendizagem (sala de aula, auditório) foram
adequados? MB (66), B (4) e R (0);

b) A comunicação da coordenação do curso foi adequada à pro-
posta do curso? MB (32), B (38) e R (0);

c) Os equipamentos tecnológicos e os materiais/recursos didáti-
cos (pastas contendo materiais de orientações) foram adequados? MB
(65), B (5) e R (0);

d) As condições de logística para cursistas fora da sede foram adequadas? MB (41), B (28) e R (01).

Item 3 – Dinâmica do Curso:

a) A apresentação do Curso favoreceu a compreensão e a importância da formação em rede? MB (59), B (11) e R (0);

b) A explicitação das bases metodológicas do Planejamento Estratégico, com base no método PDCA, se mostrou adequada para a utilização e aplicação no seu município? MB (57), B (13) e R (0);

c) O exercício metodológico para a elaboração do Planejamento Estratégico, visando à implementação pedagógica da BNCC na Rede de Ensino, foi compreendido? MB (47), B (22) e R (1);

d) A abordagem sobre as especificidades dos planos educacionais e suas implicações na implementação da BNCC favoreceu a compreensão dessa articulação? MB (44), B (25) e R (1);

e) A explicitação das referências conceituais e metodológicas da BNCC favoreceu a compreensão de sua implementação no trabalho escolar no seu município? MB (42), B (28) e R (0).

Item 4 – Desenvolvimento Metodológico – Aspecto Pedagógico:

a) A perspectiva construtivista da formação favoreceu as interações e o envolvimento coletivo entre os sujeitos? MB (55), B (15) e R (0);

b) As atividades pedagógicas apresentaram coerência com a metodologia proposta no curso? MB (60), B (10) e R (0);

c) A metodologia possibilitou reflexão sobre o funcionamento da rede e forneceu novas alternativas e possibilidade de trabalho no seu município? MB (58), B (12) e R (0);

d) A distribuição da carga horária da fase do curso foi adequada para uma efetiva aprendizagem? MB (46), B (24) e R (0);

e) O encontro presencial contribuiu para a apropriação das bases conceituais e metodológicas para a continuidade da formação em rede em seu município? MB (51), (18) e R (01);

f) As mediações pedagógicas utilizadas contribuíram para compreensão do conteúdo relacionado ao tema do curso? MB (58), B (12) e R (0).

Item 5 – Desenvolvimento Metodológico – Aspecto Tecnológico:

a) O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA facilitou o acesso aos conteúdos e aos materiais de estudos? MB (55), b (15) e R (0);

b) O AVA favoreceu a interação entre os sujeitos participantes da formação no curso? MB (56), B (14) e R (0);

c) As ferramentas disponibilizadas no AVA foram de fácil compreensão e utilização? MB (49), B (21) e R (0);

d) A explicitação do uso do AVA favorece a formação para os diretores no seu município? MB (56), B (14) e R (0);

Item 6 – Desempenho do cursista:

a) Participou efetivamente das atividades desenvolvidas no curso? MB (54), B (13) e R (1);

b) Trabalhou de forma colaborativa com seus colegas? MB (53), B (13) e R (0);

c) Foi assíduo e pontual às atividades do encontro? MB (51), B (19) e R (0);

d) Percebeu que teve aprendizagem com este encontro? MB (58), B (12) e R (0);

e) Compreendeu a articulação em rede em três cursos para as Redes de Ensino, envolvendo os secretários, técnicos, coordenadores pedagógicos, diretores e professores? MB (51), B (19) e R (0).

Comentários e Sugestões da Avaliação:

1. Quando lançarem um programa deste porte, peço que consultem as secretarias antecipadamente;
2. Promover mais encontros presenciais;
3. O seminário foi bom demais, o aprendizado valioso, a cada dia que passa, aprendemos (novos) mais. Gostaria que os prefeitos participassem de outros eventos, nós vamos com todo conhecimento, mas quando chegamos no município trava;
4. Agradecimentos aos organizadores do seminário, pois as informações recebidas serão de grande valia para a melhoria da educação dos municípios;
5. O que dificulta em alguns momentos nos prejudica para o cumprimento de datas;
6. Esta formação foi de grande ajuda para melhorar o ensino de nosso município;
7. Agradeço a oportunidade de estar presente em mais um encontro da educação, de muita importância, principalmente no fazer pedagógico;
8. Ampliar números de vagas quanto à plataforma;
9. Foi bastante proveitoso o seminário. Espero que, a partir desse encontro, possamos crescer mais e ampliar nossa ideia na melhoria da qualidade do ensino; que no próximo encontro possamos ter mais tempo para passar orientações a respeito do programa criado;
10. Que possa ser agilizado todo quadro que forem registrados no regular para assim melhorar;
11. Aumentar o valor das diárias;
12. Promover as entidades que promoveram este belíssimo evento;
13. O tempo de laboratório insuficiente para tantas informações;
14. Muita informação para poucos dias de atividades;
15. Em relação ao horário de almoço para saída, ser mais cedo devido ao trânsito;
16. Que houvesse mais curso presencial, pois o AVA é muito complexo para pouco tempo;
17. Gratidão;
18. Mais encontros presenciais;

19. Agradecimento pela equipe organizadora;
20. Que fosse em um local mais acessível, pois demora muito a chegada e encontro do local.

O resultado da avaliação do Seminário nos mostrou, de maneira clara e objetiva, a participação atuante dos secretários municipais de Educação e dos técnicos dos municípios participantes, reforçando, assim, a satisfação com o evento que reuniu mais de 75% dos municípios do Estado do Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como objetivo apresentar uma descrição da implantação do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania – Alfa- GCE”, por meio de um seminário, inicialmente visando à formação de secretários e técnicos em Educação, capacitados para proceder à disseminação do Projeto Alfa-GCE na Rede Pública de Ensino nos municípios do Estado do Amazonas. Esse seminário foi elaborado pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (Cefort) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e fez parte do Curso I do Projeto Alfa-GCE.

Durante o seminário, aprofundamos e discutimos o processo de construção do conhecimento e o seu agenciamento, partilha, na formação, na socialização das experiências exitosas, na assessoria aos problemas da educação municipal, contemplando os processos de avaliação do rendimento e da aprendizagem especificamente na alfabetização e letramento.

O seminário envolveu uma sequência de atividades articuladas, como: exposição dialogada sobre o planejamento estratégico e sua articulação com o desenvolvimento curricular e a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, especialmente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; apresentação, detalhamento e ambientação

no sistema digital do projeto e do Curso na formação continuada, acompanhamento e gestão do conhecimento educacional na escolarização dos anos Iniciais do Ensino Fundamental; ateliês de fundamentação e exercícios metodológicos de planejamento estratégico, por meio da ferramenta PDCA, na abordagem do desenvolvimento curricular e gestão do processo pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; acertos institucionais e composição da rede de gestão de formação e gestão do conhecimento.

No encerramento do seminário, foram firmados 47 Termos de Adesão e Compromisso para a Execução e Monitoramento do Sistema Alfa-GCE do Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania, o que respaldou a execução das demais fases do projeto.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para a Rede Pública de Ensino – Cefort. **Plano de Trabalho do Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania**. Manaus, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para a Rede Pública de Ensino – Cefort. **Relatório Parcial do Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania**. Manaus, 2018, v. 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Faculdade de Educação. Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para a Rede Pública de Ensino – Cefort. **Relatório Parcial do Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania**. Manaus, 2020, v. 2.

FORMAÇÃO ALFA-GCE: O MÉTODO PDCA COMO FERRAMENTA DE GESTÃO ESTRATÉGICA NOS SISTEMAS DE ENSINO DO AMAZONAS

Clotilde Tinoco Sales¹

Marcionília Bessa da Silva²

Maria Marly de Oliveira Coelho³

Neiza Teixeira – Cefort⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo suscitar uma reflexão crítica acerca da importância do projeto de formação continuada Alfa-GCE, implementado pelo Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino – Cefort/Faced/Ufam, em convênio com o Ministério da Educação – MEC, no período de 2018 a 2020. Para este estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa descritiva dos dados e informações. Primeiramente, situamos o processo de planejamento estratégico nas redes de ensino do Estado do Amazonas, tendo por fundamento o mé-

1 Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação/Ufam, departamento de Métodos e Técnicas. Pesquisadora na área de Formação e Práxis do Professor Frente aos Desafios Amazônicos. E-mail: clotildetsales@gmail.com

2 Especialista em Gestão da Educação e Pedagogia do Trabalho/Gestão Empresarial e Gestão Escolar (Universidade Federal do Amazonas). Diretora do departamento de Gestão Educacional/Semed – Manaus. E-mail: marcioniliabessa@gmail.com

3 Doutora em Educação/PPGE/Ufam. Professora da Faculdade de Educação/Ufam, departamento de Métodos e Técnicas. E-mail: marlycoelho1952@gmail.com

4 Doutora em Filosofia pela Faculdade de Letras – Universidade do Porto. E-mail: neizateixeira@gmail.com

tudo PDCA, que significa, em língua portuguesa (Planejar, Fazer, Checar e Agir), e como esse método potencializou as metas e ações do sistema educacional em tempo da pandemia Covid-19. Na segunda parte, trazemos um diálogo contextual sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, enfatizando os pilares essenciais da alfabetização e as fases de representação do sistema alfabético, com foco na formação da criança leitora-escritora. Os resultados apontam que o método de planejamento estratégico PDCA constitui-se uma ferramenta fundamental para implementar as metas e ações educacionais no Amazonas, no contexto da pandemia da Covid-19. Apontam, ainda, para novas possibilidades de planejamento da formação continuada, visando melhorias para o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita, desde a Educação Infantil, ampliando-se para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfa-GCE. Planejamento estratégico. BNCC. Criança Leitora-Escritora.

INTRODUÇÃO

Neste contexto de pandemia da Covid-19, que atingiu toda a humanidade, nós, aqui do Amazonas – Brasil, também estamos enfrentando os desafios conjunturais e estruturais da sociedade em todos os campos: político, econômico, educacional, social e cultural, porque tivemos que redimensionar nossas atividades em todas as áreas do conhecimento e, entre elas, está, especificamente, a área educacional, que abrange as redes de ensino macro e micro, situando-se, neste último, as escolas. Em um cenário de dúvidas e incertezas, surgiu a necessidade de as escolas buscarem alternativas para desenvolver dinâmicas no seu trabalho de educar, formar estudantes, o que se tornou grande preocupação para todos os envolvidos no processo de gestão educacional.

Com isso, houve a exigência de adaptação e readaptação nos processos de gestão das equipes das redes municipais e estaduais de educação, tanto no plano macro quanto micro. Gestores, equipe pedagógica e professores foram desafiados a buscar novas alternativas metodológicas e tecnológicas para que as escolas dessem conta do seu papel educativo. Uma das consequências da pandemia foi descortinar e trazer à tona a expansão das grandes desigualdades sociais e educacionais no mundo e, particularmente, no Estado do Amazonas.

Essas evidências exigiram dos sistemas de ensino intervenção administrativa e pedagógica, convocando para a urgência de planejamento estratégico educacional, gestores, municipais e estaduais, emergindo um esforço coletivo, envolvendo todos os sujeitos inseridos no processo educativo: equipe escolar, pais e estudantes, para superar as fragilidades que se apresentam nesse processo.

As várias alternativas metodológicas, tecnológicas, na perspectiva de formação, de escolarização, têm como foco central a formação para a cidadania plena, ou seja, a possibilidade para a escola desenvolver ou desempenhar seu papel, que é educar. Como dizia o saudoso educador brasileiro Paulo Freire (2000), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

É importante destacar que, no período de 2018 e 2019, o Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino – Cefort, em convênio com o MEC, implementou, sob sua gestão, o Curso de Formação Continuada, denominado Alfa-GCE, envolvendo todos os sistemas de ensino das redes municipais e estaduais do Estado do Amazonas. Em 2020, estava prevista a continuidade da formação e seu posterior encerramento. Ocorre que, em virtude do agravamento da situação de pandemia, os trabalhos foram suspensos e, em setembro/2020, ocorreu o retorno das atividades na modalidade a distância, após intensivo planejamento e redimensionamento para o funcionamento da infraestrutura logística do curso. Diante dos complexos desafios do atual contexto, parece que o Amazonas se antecipou, implantando as primeiras sementes de uma proposta de planejamento estratégico para atender a uma realidade

atípica e em condições específicas, fundado no método de gestão educacional PDCA como ferramenta de gestão, o qual passou a se constituir na grande referência para atender às situações-problema que estavam enfrentando todos os sistemas de ensino do Estado.

Então, a forma de construir essa nova caminhada se deu por meio da experiência do planejamento estratégico, utilizando o PDCA como ferramenta de gestão, a qual possibilita ao gestor, à equipe pedagógica e aos professores efetivar um trabalho sistematizado, a fim de alcançar os objetivos a que se propõem, sendo considerado em todas as suas ações: o planejar, o fazer, o checar e o agir.

Outro eixo fundamental do processo formativo do Projeto Alfa-GCE é o reconhecimento da criança como sujeito de direito, cidadão que exerce seus direitos em plenitude. Para isso, compete aos sistemas de ensino a responsabilidade de investimento em políticas públicas de formação continuada e de melhoria das escolas e dos materiais, para que os professores invistam potencialmente no desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita, a fim de que os estudantes se apropriem de seus direitos e exerçam seus deveres de cidadania.

Cumprindo sua função social, a escola deve envolver todos nesse processo formativo, criando novas estratégias, para que o estudante aprenda e domine os diversos códigos, entre os quais, os linguísticos e a matemática, para usá-los, descobrindo suas possibilidades. Aprendemos, no curso desenvolvido, que a “educação é um dos pilares para o desenvolvimento humano, a constituição da cidadania e o próprio progresso social e econômico do país.”

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2006, p. 65), leva em consideração o “material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”. Em nosso estudo, nossas consultas partiram dos textos produzidos e disponibilizados no AVA, no Repositório do curso Alfa-GCE do Cefort, complementando com outras fontes. Já a pesquisa qualitativa, como sinaliza Boente (2004), consiste em avaliar as qualidades dos fenômenos e eventos. Nosso propósito foi destacar as contribuições do curso Alfa-GCE para a formação continuada de se-

cretários de educação, técnicos, gestores, coordenadores pedagógicos e professores, desempenhando o papel de atores do sistema educacional como um todo, visando ao trabalho coletivo e ao alcance da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, nossos objetivos específicos estão orientados para: a) compreender a abordagem científica sobre o método de gestão estratégica PDCA (Planejar; Fazer; Checar e Agir) e como podemos utilizá-lo na área educacional; b) Identificar as contribuições do curso Alfa-GCE para a formação continuada em rede local; c) estabelecer as conexões entre a BNCC/2017, o PNA/2019 e os conteúdos trabalhados na formação continuada Alfa-GCE, tendo em mira a alfabetização na perspectiva do letramento e a formação da criança leitora-escritora como direito de cidadania.

A GESTÃO ESTRATÉGICA EM REDE: UM NOVO JEITO DE CAMINHAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O planejamento estratégico PDCA foi bastante enfatizado, durante os três cursos desenvolvidos no Projeto Alfa-GCE, e essa discussão esteve sempre em pauta, tendo em vista as evidências demonstradas, na prática, em diversas redes de ensino, que avançaram em seus índices de sucesso nos resultados educacionais. Essa metodologia tem como objetivo permitir indicar e/ou escolher um caminho, um método de ação, para que as redes consigam diagnosticar a sua realidade, elaborar e desenvolver seu planejamento, acompanhar o desenvolvimento das ações, fazer as devidas intervenções para correção de rumos e, com isso, possam alcançar resultados positivos no processo da gestão e do ensino e da aprendizagem (Cefort, *Texto Básico da Unidade 2*). Na realidade, é um instrumento de uso gerencial que possibilita a eficácia desses processos.

A gestão é um importante caminho para mudar os resultados da educação, e não deve ser uma ação pontual, mas permanente e contínua. A metodologia PDCA precisa ser compreendida como uma nova forma de trabalho, que favorece o conhecimento da realidade, a

sistemática de ações, de intervenções, de análise e de prazos, sempre buscando garantir aos estudantes o direito de acesso à escola, a aprendizagem, a permanência, de acordo com a BNCC.

A boa gestão das redes de ensino contribuirá para os avanços, em todos os aspectos, pois, por meio dela, os gestores conhecerão que a atividade-fim das secretarias deve ser prioridade e as demais devem assumir o papel corresponsável de garantir a qualidade do ensino, assim, todos se sentirão responsáveis e entenderão o seu papel na educação.

Fazendo uma síntese das discussões desenvolvidas nos três cursos do Projeto Alfa-GCE, pudemos verificar o seguinte:

No Curso 1 e no 2, foi apresentado “o método do PDCA como ferramenta de gestão, visando o monitoramento da Rede como um todo e das escolas, de forma mais específica”. O Curso 3 fez uma retomada dessa ferramenta, englobando do nível macro ao micro da organização do sistema educacional, trazendo como proposta “a consolidação do processo formativo junto à rede pública de ensino, focando na ação integrada e corresponsável dos sujeitos que atuam nos diversos níveis do sistema de ensino [...]” (*Texto Básico da Unidade 2*).

O planejamento estratégico, com a utilização da ferramenta PDCA, tem como fundamento a Teoria da Administração Científica de Taylor (1903) e da Teoria Clássica da Administração de Fayol (1916). O primeiro privilegiava as tarefas de produção das empresas e o segundo a estrutura das organizações. Mas ambos “buscavam alcançar o mesmo objetivo: maior produtividade do trabalho e a busca da eficiência nas organizações [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 1).

Esse planejamento, fundado na ferramenta PDCA, pode ser utilizado em todas as organizações, inclusive a educacional, objeto deste estudo, podendo ser experienciado em todos os níveis da organização educacional que fazem parte das redes de ensino.

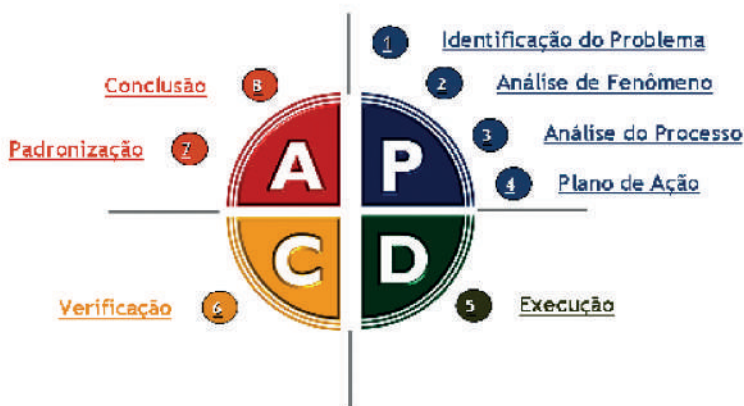
FIGURA 1: NÍVEIS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.



Fonte: Slide apresentado na Live 4 da Unidade 2.

Podemos constatar, na Figura 1, que o planejamento estratégico envolve os três níveis da administração escolar, em um contínuo processo de interação. E como a ferramenta do PDCA se insere nesse contexto? O método PDCA é uma ferramenta valiosa de gestão, ela tem vários desdobramentos no processo do planejamento estratégico. Tem como objetivo promover a melhoria dos processos, ou seja, como afirma Peters (*Apud* NASCIMENTO, 2011), o método PDCA “é um caminho para se atingirem as metas”, portanto, temos que indicar as metas que se quer alcançar. Ele funciona utilizando quatro ações articuladas, quais sejam: Planejar (*Plan*), Fazer (*Do*), Checar (*Check*) e Agir (*Act*), conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 2: Ciclo do PDCA, indicada por Peters (1998).



Fonte: Fonte: Nascimento (1998).

No nível micro, pode ser utilizado na gestão da sala de aula, tendo como foco o processo ensino e aprendizagem. Como são ciclos dinâmicos, favorece “a organização do trabalho pedagógico, orienta as intervenções adequadas e, conseqüentemente, conduz para um resultado satisfatório” (*Texto Básico da Unidade 2*).

Sendo um processo contínuo e dinâmico, “a conclusão de uma volta do ciclo fluirá no começo do próximo ciclo, e assim sucessivamente [...] o processo sempre pode ser reanalisado e um novo processo de mudança poderá ser iniciado” (NASCIMENTO, 2011, p. 3).

A partir dessa reflexão, na qual vislumbramos como pode ser utilizado o método PDCA, também na gestão da sala de aula, para apoiar e auxiliar o professor no seu fazer pedagógico, seguiremos para discutir a questão da formação da criança leitora-escritora, no cotidiano da sala de aula, à luz da BNCC.

2. A BNCC E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA-ESCRITORA: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO ALFA-GCE

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é resultado de muitos estudos e pesquisas, com a finalidade de se construir um currículo abrangente, isto é, que possibilite a formação integral dos estudantes, com o propósito de prepará-los para a vida em sociedade, para saber enfrentar os problemas do devir e constituírem-se como cidadãos de direitos e deveres em um mundo em constantes transformações, desafios, competitividades e desigualdades.

A formação cidadã, inevitavelmente, deve iniciar-se no espaço familiar e ampliar-se no processo de ensino e aprendizagem escolar. Sendo assim, para que a formação leitora-escritora seja plena, no que concerne às competências e habilidades para ler e produzir textos em diferentes situações sociais com autonomia e liberdade, a escola, desde a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, precisa contar com professores(as) competentes nas dimensões técnico-pedagógica e política, para saber planejar, pesquisar, tomar decisões, compreender cientificamente como as crianças pensam e constroem o conhecimento, situar o ensino e a aprendizagem nos campos de atuação referidos no Documento Norteador da BNCC/2017: 1. *Vida cotidiana*; 2. *Artístico-literário*; 3. *Vida pública*; 4. *Práticas de estudo e pesquisa*. Estes campos farão conexões contínuas com o currículo, na sua totalidade, por meio dos chamados *temas integradores contemporâneos*, que são em número de quinze.

No campo da alfabetização, na perspectiva dos letramentos, a BNCC/2017 e o PNA/2019 trazem fundamentos da ciência cognitiva sobre leitura e escrita, sustentando seis pilares essenciais da alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistematizada; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento do vocabulário; e) compreensão de textos; f) produção escrita. Esses pilares estarão contemplados gradativamente nas quatro fases de representação da escrita: 1. Pré-alfabética; 2. Alfabética parcial; 3. Alfabética completa; 4. Alfabé-

tica consolidada. Logo, a formação do leitor e produtor de texto, com autonomia e liberdade, tem que passar pela alfabetização inicial, numa trajetória escolar que vá consolidando a apropriação do sistema alfabético e suas regras convencionais (ortografização), ampliando-se a análise linguística com foco nas classes de palavras que constituem o discurso oral e escrito.

No curso Alfa-GCE, durante os meses de outubro a dezembro/2020, todos esses conhecimentos foram aprofundados e discutidos nas *lives* dos encontros de formação, na modalidade a distância, com intensa participação dos cursistas nos *chats*, esclarecendo dúvidas, trocando experiências. Foram retomados e estudados conceitos e concepções de linguagem, de leitura, de alfabetização, letramento dialogando com renomados autores nacionais e internacionais.

Dialogando com Vygotsky (2003), aprendemos que a linguagem se realiza e aprimora nos contextos socioculturais. Em Bakhtin (2004), compreendemos que essa linguagem, que acontece no meio sociocultural, não se dá de forma passiva, pois, já que há confronto de ideias, há contrapalavra. Por essa mesma razão, a linguista Orlandi (1983) parece concordar com Vygotsky (2003), ao compreender que o pensamento e a linguagem trabalham juntos no contexto social. Assim, afirma que linguagem é trabalho cognitivo, pois há um trabalho da nossa mente. Por sua vez, para as linguistas Oliveira e Monteiro (1990), a linguagem é a nossa principal referência de comunicação, isto é, o código linguístico, embora jamais possamos negar que a linguagem oral e escrita dialogam com outras formas de linguagem: imagética, gestual, da expressão, artística, os sinais semióticos, dentre outros.

No que concerne à concepção de alfabetização e letramento, como maior expoente no assunto, temos Magda Soares (1998), que assegura, partindo do seu sentido etimológico, que alfabetização se refere à aprendizagem do código escrito em suas relações fonema-grafema, mas é também ensinar as habilidades de ler e escrever. Inseparável da alfabetização está o letramento(s), que se refere aos usos sociais da leitura e da escrita para diferentes finalidades. Nesse processo devem

ser evocadas as competências e habilidades aprendidas na escola de forma sistematizada.

Como observa a autora Rose Rico, da Revista *Nova Escola*, a BNCC não aborda especificamente o como ensinar, mas o que ensinar; ela define o currículo de modo articulado e entrelaçado, deixando aos sistemas de ensino a competência para desenvolver suas propostas pedagógicas, o tratamento didático, providenciar os recursos materiais, efetivar o acompanhamento, intervenção e o subsídio às escolas sobre o modo de conceber o novo ensino e as novas maneiras de aprender.

Sobre as concepções de leitura, retomamos o diálogo com Oliveira & Conceição (1990), que ressaltam que a leitura envolve os sentidos, provocando uma reação quanto ao sentido e significado do texto, afeta nossas emoções, é um diálogo leitor-texto. Essa mesma compreensão é sinalizada por Martins (1994), no entendimento de que a leitura nos envolve na totalidade, por meio dos nossos sentidos, nossas emoções; evoca questões culturais e permite contextualizar com a vida, o cotidiano. Para consolidar essas concepções, os cursistas socializaram suas experiências pedagógicas junto aos estudantes, manifestando-se no *chat* e apresentando vídeos gravados para a socialização.

Também sabemos que a formação da criança leitora-escritora se projeta para muito além do exercício em sala de aula ou da consciência sintática ou conhecimento semântico do discurso. Ela atende a uma necessidade ontológica, que é a de consignar ao homem a sua humanidade, tendo em vista que tratamos com a linguagem.

Pensar na formação da criança leitora-escritora é trabalhar um projeto cujo objetivo principal é a inserção da criança no mundo. Essa deve ser a função mais nobre de um professor ou de um educador. Quando chega ao nosso convívio, a criança já encontra um mundo “pronto”: a língua, a cultura, o trabalho, a arte, as ideias sobre as coisas, dentre outras coisas. Imaginemos que somos nós os responsáveis pelos gostos, pelas ideias, pelo comportamento, tendo em vista que, na condição de mais velhos, “conhecedores do mundo”, cabe a cada um a tarefa de inserir no mundo os que chegam nele, de preparar um ser

para amar, trabalhar, construir, permitir o eterno vir a ser das coisas que ocupam o mundo: compósito de seres, de ideias, de sentimentos.

Inicialmente, os conhecimentos elementares deveriam ser de domínio dos pais, porém, hoje, temos, no Brasil, a obrigatoriedade da Educação Infantil, o que significa que as ideias iniciais sobre o mundo e sobre as pessoas cabem à escola apresentar a uma criança. Assim sendo, dentre as funções que podemos atribuir a ela, cabe, certamente, a de introduzir o ser-criança no mundo. É ela quem diz o que é o mundo, tendo em vista que elas passam mais tempo com os professores, pedagogos e outras crianças do que com os seus familiares.

Portanto, o papel da escola e o lugar do professor na sociedade é muito mais o daquele que vai reproduzir os conhecimentos que adquiriu no decorrer da sua formação. O seu papel é, nesse sentido, civilizador, o de guardião da humanidade, o que envolve a ética, a estética, a política e os demais conhecimentos que acreditamos, muitas vezes, estarem prontos.

Paremos para pensar sobre a atuação de todos os que trabalham como agentes da educação. Não precisamos, aqui, afirmar que a educação é necessária, pois, principalmente com a teoria e o trabalho do educador Paulo Freire, sabemos que ela possui a força não somente de fazer ser o homem, mas também o de transformar a sociedade. É, portanto, nessa perspectiva que ela deveria ser pensada. E mais profundo do que isso é dizermos que ela transforma o nosso comportamento. De outro modo, é verdadeiro que somos o que somos, na condição de humanidade, porque somos educáveis.

Nós nos encontramos num ponto delicado do processo civilizacional, qual seja: o século XXI vive algo inusitado – a pandemia da Covid-19, o que vem exigindo outros comportamentos, principalmente, o de respeito ao outro, com a ameaça de que, se não o respeitamos, poderemos ser os causadores da sua morte. Isso significa: se eu, por algum motivo, contraio o vírus, poderei transmiti-lo para outras pessoas, e uma ou outra poderá ser levada a óbito. Assim sendo, estamos com as nossas vidas nas mãos, o que expõe, de maneira crua, a nossa fragilidade diante da nossa finitude.

Esse poderá ser o ponto de partida para pensarmos todos os nossos empreendimentos como pessoas, como cidadãos e como professores: a fragilidade da vida. Se esse é um ponto de partida, tudo na escola deverá ser mudado. Outra vez, discutiremos quem é o homem; como educá-lo; o que ele precisa saber; como ele irá saber. Uma resposta inicial se impõe: ele é diferente dos demais seres, porque ele “diz” o mundo. Ele o reconhece e diz para os seus companheiros. Então, o nosso caminho é ler, interpretar, escrever.

E para encerrarmos este ponto, compreendemos que é essencial que se trabalhe a leitura, a interpretação de texto, a escrita do texto, porque isso trata de leituras de mundo e de possibilidades para se conhecer o mundo e para a cidadania.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos permitiu compreender que o método de gestão estratégica PDCA é fundamental para toda e qualquer empresa e instituição com a finalidade de buscar soluções a problemas recorrentes; que, por ser um método cíclico, caso uma determinada estratégia, num primeiro plano de ação, não seja atendida, podemos começar tudo outra vez, até alcançarmos a solução e/ou a resposta adequada àquela situação. Se a solução potencializar o trabalho administrativo e pedagógico, ela poderá servir de referência a situações semelhantes.

Com relação à formação da criança leitora e escritora, o PDCA funciona como uma âncora para a busca de alternativas científicas e metodológicas para verdadeiramente promover as competências e habilidades do ato de ler e escrever. O segredo do sucesso de qualquer trabalho em uma empresa ou instituição é o trabalho coletivo, comprometido e responsável de toda a equipe. Por outro lado, há necessidade, por parte dos professores, de participação em formações continuadas, de tornar-se um estudioso e pesquisador das situações-problema que interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser um protagonista do sucesso de seu trabalho

e empenhar-se para que os estudantes sejam também protagonistas em interação com os saberes, conhecimentos e experiências exitosas dentro e fora da escola.

E também que temos um grande desafio: observarmos atentamente os comportamentos em relação ao momento delicado, quando a pandemia da Covid-19 assola o mundo, para sabermos o que faremos conosco. E, na nossa função de pessoas ligadas à educação, qual ou quais serão os nossos caminhos. De início, não é estranho dizermos que iniciaremos o novo processo de re-humanização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOENTE, Alfredo. **Metodologia científica contemporânea para a universidade e pesquisadores**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CEFORT. **Texto base da unidade 2**. Manaus: UFAM, 2020. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/portalalfage/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 13 dez. 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos; 74).

NASCIMENTO, Adriano F. **A utilização da metodologia do ciclo PDCA no gerenciamento da melhoria contínua**. Monografia do curso de MBA em gestão estratégica da manutenção, produção e negócios. São João Del: Faculdade Pitágoras, 2011. Disponível em: http://www.icap.com.br/biblioteca/175655010212_Monografia_Adriano_Fagner.pdf. Acesso em 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de. MONTEIRO, Conceição P. **Metodologia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROSE, Rico. **BNCC na prática**: como se preparar para a alfabetização. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/103/lingua-portuguesa-alfabetizacao>. Acesso em 9 nov., 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALFA-GCE: A MEDIAÇÃO VIRTUAL COMO EXPERIÊNCIA INOVADORA

Clotilde Tinoco Sales¹

Maria Marly de Oliveira Coelho²

RESUMO

Este relato tem como objetivo descrever a vivência que tivemos como mediadoras, no Curso 3, “A Gestão do Processo Pedagógico e Curricular para a Formação da Criança Leitora-escritora”, integrante do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania” – Alfa-GCE. O tema comporta o caminhar nesse processo de formação continuada, mediado pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, como uma experiência inovadora e significativa à nossa ação profissional nas dimensões técnica e pedagógica. Atuarmos como mediadoras na formação de gestores e coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino dos 62 municípios do Amazonas, em ambiente digital, foi um aprendizado gratificante e inovador, pois potencializou nossa forma de comunicação na modalidade a distância. Nas mediações e interações virtuais que tivemos com os cursistas, a maior dificuldade enfrentada foi de acesso a

1 Doutora em Educação – PPGE/ Faced/Ufam, pesquisadora na área de Formação e Práxis do Professor Frente aos Desafios Amazônicos. E-mail: clotildetsales@gmail.com

2 Doutora em Educação – PPGE/Faced, pesquisadora na área de Formação e Práxis do Professor Frente aos Desafios Amazônicos, do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Desafios Amazônicos. E-mail: marlycoelho1952@gmail.com

uma internet de qualidade para que as atividades fossem realizadas e postadas satisfatoriamente no ambiente virtual. Apesar desta situação desafiadora, os que conseguiram concluir o curso o fizeram de uma forma responsável e comprometida com uma educação de qualidade. A metodologia foi bastante criativa e colaborativa, com planejamento intensivo das ações, com a participação das equipes da coordenação, tecnológica e pedagógica, contribuindo, assim, para que os cursistas tivessem uma formação de qualidade.

Palavras-chave: Formação Continuada. Mediação Virtual.

1. INTRODUÇÃO

Este relato compartilha nossa caminhada no processo de formação continuada do Curso 3 – “A Gestão do Processo Pedagógico e Curricular para a Formação da Criança Leitora-escritora”, pensado, planejado e implementado pelo Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para as Redes Públicas de Ensino – Cefort/Faced/Ufam, em parceria com o MEC. Seu público-alvo foram os secretários de educação, técnicos, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. O Curso 3 é parte integrante do Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania” – Alfa-GCE. O objetivo do curso foi a elaboração do planejamento estratégico para a gestão do processo pedagógico e curricular, com a utilização do método PDCA, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O foco principal foi a formação continuada do professor para a formação da criança leitora-escritora.

Destacamos, neste relato, alguns aspectos fundamentais vivenciados nesse caminhar: a metodologia do curso, elaboração do material e a mediação com os cursistas.

2. A METODOLOGIA DO CURSO

O Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania” (Alfa-GCE) foi planejado para acontecer na modalidade presencial. Mas, com a situação da pandemia da Covid-19, vivenciada por toda a humanidade, a equipe do Cefort foi desafiada a planejar outras estratégias de formação, passando a desenvolver o Curso 3, por mediação das Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância. Essa mudança foi desafiadora no desenvolvimento das atividades programadas, para atender aos objetivos a que se propunha.

Tivemos que nos adaptar e inovar para superar os desafios que a realidade nos impôs. A equipe se dedicou, enfrentando as dificuldades e desafios que se faziam presentes, principalmente os causados pelo serviço de internet, o maior problema enfrentado por todos, particularmente pelos cursistas. Foram momentos de muito estudo, pesquisa, trocas de experiências e rico aprendizado para darmos conta do processo formativo.

Apesar dos inúmeros desafios, conseguimos superar, por meio do trabalho em equipe, em que a coordenação, equipe tecnológica e equipe pedagógica se ajudaram mutuamente, de modo que tudo funcionasse dentro dos padrões estabelecidos.

3. A ELABORAÇÃO DO MATERIAL E TRABALHO COLETIVO EM AÇÃO

A elaboração do material do Curso 3 também foi outro desafio, pois exigiu muito estudo e pesquisa para organizar a Sala de Ambiente Virtual. O curso é constituído por três unidades, sendo a primeira a formação tecnológica para a usabilidade das ferramentas digitais do *software Moodle*, instalado no Laboratório de Ambientes Hipermídia do Cefort, para que os cursistas acessassem o material teórico e didático do curso. Teve como primeira atividade a investigação da realidade

escolar, por meio de um questionário contendo quatorze perguntas, as quais consideramos relevante explicitá-las, por serem a âncora norteadora de todas as atividades do Curso 3. São elas:

Como o sistema faz a gestão das escolas na situação da pandemia? Tem planos emergenciais? Quais? Quais foram os apoios e suportes de outras instituições para o enfrentamento da situação posta pela pandemia? Descreva qual a situação atual quanto à suspensão, continuidade e modalidade de ensino (remoto, presencial, outros), adotadas em sua Rede de Ensino e Escolas. Qual a situação de permanência e evasão dos estudantes nas escolas da sua Rede de Ensino? Como ocorreu o investimento para a participação dos familiares no processo educativo de seus filhos? Qual a situação, investimentos e dificuldades na abordagem das escolas indígenas, ribeirinhas e de fronteiras? Qual a situação atual da implementação da BNCC em sua Rede de Ensino e Escola? Quais investimentos foram feitos na investigação em metodologias de ensino e em tecnologias? Quais metodologias e tecnologias? Descreva como foram utilizadas as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem (TV, rádio, internet, outras); Quais materiais didáticos foram utilizados e como eles chegaram nas mãos dos estudantes? Como ocorreu a orientação didática? Como ocorre o acompanhamento, supervisão e orientação do processo pedagógico nas Escolas da sua Rede de Ensino? Quais os investimentos para o ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática? Qual orientação e materiais didáticos utilizados? Como ocorre a avaliação da aprendizagem dos estudantes em sua Escola e Rede de Ensino? Quais as necessidades formativas mais evidentes para qualificar a atuação dos professores, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Como sinalizado, essas questões foram fundamentais para o desenvolvimento de todas as atividades propostas nas unidades posteriores. Tanto para o exercício metodológico, para vivenciar o método de gestão PDCA, quanto para desenvolver o trabalho final, que foi o Plano de Ação. Por meio dessas perguntas, nós, mediadoras, tivemos a oportunidade de conhecer a realidade educacional de cada município

integrante dos polos com os quais interagimos e dos demais municípios de responsabilidade de outras mediadoras do projeto Alfa-GCE, gestado pelo Cefort. Neste relato dedicamos uma seção para compartilhar algumas realidades experienciadas pelas redes de ensino de alguns municípios.

A unidade 2 teve como atividade o exercício metodológico para elaborar o Planejamento Estratégico, utilizando a ferramenta de gestão PDCA. Para cada atividade, a equipe do Cefort: coordenação, mediadores e tecnólogos elaboravam um texto básico para a fundamentação teórica e orientações de como desenvolver a atividade. Além disso, era disponibilizado, na Sala Ambiente Virtual, um rico acervo de textos e materiais para que os cursistas tivessem condições de aprofundar seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas, associadas aos seus saberes, conhecimentos e experiências.

Na unidade 3, ainda em articulação com as atividades 1 e 2, foi elaborado o Plano de Ação, que teve como foco a formação continuada dos professores, visando à formação da criança leitora-escritora, alinhando com o Documento Norteador da BNCC/2017 e a PNA/2019. Novo acervo foi pesquisado, selecionado e outros foram produzidos pela equipe do Cefort para subsidiar os trabalhos dos atores dos sistemas de ensino macro e micro.

Em cada unidade foi produzida uma *live* para orientar o estudo. Na unidade 3, houve necessidade de produção de duas *lives* para atender às demandas de trabalho e aos objetivos do curso. Aqui, é importante considerar que, com a situação de pandemia, tivemos que aprender a utilizar ferramentas digitais que, até então, não faziam parte do nosso processo de trabalho, como, por exemplo, o *Google Meet*, para promover nossas reuniões e os encontros de formação mediados pelas *lives*, o *Moodle Mobile*, para acesso aos textos e recursos didático-pedagógicos disponibilizados na Sala de Ambiente Virtual. Essa ferramenta, depois de instalada e acessada via internet, permite baixar o material do curso e armazená-lo na memória do celular para consultá-lo em *off-line*. Passamos a utilizar e otimizar a nossa comunicação via *WhatsApp*, criando grupos por polos, para facilitar as mediações

com os cursistas. Essa experiência representou nosso maior desafio, tendo em vista que pensar, planejar e executar uma *live* foi algo novo, inovador e que requereu muitos encontros de planejamento, *lives*-teste, gravação, ajustes na forma de apresentação, na linguagem utilizada, atenção à cronometragem do tempo, previsão das interações com os cursistas no *chat*, estabelecendo diálogos e esclarecendo dúvidas. Foi uma experiência bastante enriquecedora.

4. AS MEDIAÇÕES COMO PROCESSOS ININTERRUPTOS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO EM ESPAÇOS VIRTUAIS

As mediações foram realizadas por professoras da Faculdade de Educação/Ufam e das redes de ensino municipal e estadual. Foram constituídos, na Sala Ambiente Virtual, dez polos denominados “Ate-liês”, divididos entre cinco mediadoras. Esses polos agregavam um quantitativo de municípios por proximidade geográfica. Nós trabalhamos com os Polos de Itacoatiara, englobando seis municípios: Itapiranga, Silves, São Sebastião do Uatumã, Urucará, Urucurituba, Itacoatiara; Polo São Gabriel da Cachoeira, agrupando três municípios: Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira; Polo Manacapuru, agregando cinco municípios: Anori, Beruri, Caapiranga, Manacapuru, Novo Airão; Polo Coari, com cinco municípios: Fonte Boa, Jutaí, Maraã, Coari, Alvarães.

As mediações foram experiências muito interessantes, mas foram bastante dificultadas pela situação precária do serviço de internet no Estado do Amazonas. Em grande parte dos municípios, a internet é muito fraca, não favorecendo uma orientação mais efetiva, via *on-line*. Para superar essas dificuldades, lançamos mão de outra ferramenta, o *WhatsApp*, como conseguimos contatar e orientar boa parte dos cursistas.

Apesar de o Curso 3, do projeto Alfa-GCE, ser planejado e implementado na modalidade de formação continuada a distância, para atender aos desafios do período pandêmico, infelizmente a tecnologia

ainda não é democratizada, ou seja, boa parte da população ainda não tem acesso a uma internet de qualidade. Isso dificultou muito a mediação com os cursistas no processo formativo.

Somando-se a isso, alguns dos participantes do curso foram atingidos pela Covid-19, o que contribuiu bastante para abandonarem a formação, mesmo porque, após o período da doença, as sequelas eram bastante sérias e alguns não conseguiram retornar ao curso.

Independentemente de tantos desafios, podemos afirmar que houve um esforço concentrado de toda a equipe do Cefort, para executar com eficiência o trabalho formativo, e, também dos cursistas dos municípios, que tentavam articular-se com os colegas, para incentivá-los a continuar o curso. Mas, como já explicitado, infelizmente, muitos, por questões estruturais e pessoais, não conseguiram concluir.

5. A REALIDADE EDUCACIONAL VIVENCIADA PELOS MUNICÍPIOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO AMAZONAS

Priorizamos nesta seção quatro das questões do questionário investigativo da realidade educacional dos municípios do Amazonas, propostas pela coordenação do Curso 3, Alfa-GCE, que, de certo modo, estão correlacionadas no que diz respeito às estratégias e à logística de atendimento aos estudantes no contexto da pandemia, à forma de comunicação com as famílias, ao uso das tecnologias da informação e comunicação para implementar a gestão nos sistemas de ensino e ao processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares. O questionário, como dito anteriormente, fez parte da Atividade Avaliativa 1, da Unidade 1 – Introdutória. Ao lermos e analisarmos o trabalho de cada cursista, nos sentimos gratificadas com o compartilhamento da realidade de suas redes de ensino e de suas unidades escolares.

As questões selecionadas como ilustração em nosso diálogo foram as seguintes:

a) Como ocorreu o investimento para a participação dos familiares no processo educativo de seus filhos?

b) Descreva como foram utilizadas as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem (TV, rádio, internet, outras);

c) Quais materiais didáticos foram utilizados e como eles chegaram nas mãos dos estudantes?

d) Quais os investimentos feitos para o ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática?

Vejamos as respostas dos cursistas dos municípios às questões.

a) Como ocorreu o investimento para a participação dos familiares no processo educativo de seus filhos?

– Foi criado grupos de WhatsApp por sala, fizemos um momento de interação com eles e explicamos como iríamos trabalhar com eles por meio da ferramenta chamada internet. Em relação aos que não têm acesso, ligamos e marcamos uma conversa para dá as devidas orientações, seja por apostilas ou outras atividades (Prof. A. M. – Itacoatiara).

– Foi necessário a convocação dos pais, respeitando os protocolos de segurança, para que eles participassem da proposta apresentada (aulas remotas), uma vez que muitos não entenderam, anteriormente, como funcionaria. Foram oportunos os encontros, pois aconteceram os esclarecimentos necessários que muitos contribuíram para que muitos participassem (Profa. Á. F. – Silves).

– Essa participação é realizada periodicamente através de reuniões, eventos e trabalhos de exposições para as famílias envolvendo palestras e debates (Prof. R. Z. – Munic. Urucurituba).

– [...] em parceria, cada um fazendo a sua parte sempre tendo os cuidados exigidos pela Anvisa [...] (Prof. J. C – Fonte Boa).

– [...] uma parceria séria entre escola e família [...] (Profa. V. G. – Jutáí).

– Foram passados comunicados via telefone para os pais; em algumas escolas reuniu-se com os pais, onde gestores e professores conversaram com os pais e explicaram a situação. Os pais reclamam da situação, mas compreendem que é necessário neste momento (Prof. J. A. – Manacapuru).

– No início foi feito uma busca de endereços e contatos dos alunos, para que as famílias fossem parceiras nesse momento que estamos vivendo (Profa. C. T. S. e Prof. S. R. S. – Anori).

– Através do auxílio no estudo das apostilas entregue a cada aluno (Profa. C. T. – Beruri).

b) Descreva como foram utilizadas as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem (TV, rádio, internet, outras).

– A internet é a maior ferramenta utilizada nesse processo, a rádio e a TV ajudam as escolas que não têm acesso à internet, pois as ferramentas são muito importantes [...] nos ajudam bastante nesse momento delicado que estamos vivendo (Prof. A. M. – Itacoatiara).

– Foram utilizados os recursos tecnológicos disponíveis, [...] celular (o mais comum), Tablet, Notebook e a comunicação acontece por meio da internet (Profa. Á. F. – Silves).

– Estamos utilizando a Internet por meio de aplicativos digitais como WhatsApp e outros (Prof. R. Z. – Urucurituba).

- [...] internet, grupos de WhatsApp, atividades impressas e aplicativos como o Shareit (Profa. N. A., Prof. S. F. e Profa. M. S. C. – Fonte Boa).

- Foi implantada nas escolas internet na sala dos professores para que eles tivessem acesso com mais facilidade (Profa. M. B. – Anori).

- Internet pelo WhatsApp (Prof. G. M. V. – Novo Airão).

c) Quais materiais didáticos foram utilizados e como eles chegaram nas mãos dos estudantes?

- [...] os professores preparam as apostilas, a supervisora corrige e autoriza, assim os alunos têm acesso, e assim que respondem, de acordo com a data marcada, entregam na secretaria da escola. As orientações acontecem por meio dos grupos e presencial, a supervisora escolar, juntamente com o apoio pedagógico, acompanhada do professor, auxiliam em todo processo (Prof. A. M. – Itacoatiara).

- Foram utilizados os livros didáticos, entregues no início do ano letivo, apostilas, contendo os conteúdos e atividades de acordo com os níveis de ensino. Uns entregues pelos professores na casa dos alunos, aos pais na escola, os próprios professores repassam as orientações com a contribuição da equipe pedagógica (Profa. Á. F. – Munic. Silves).

- Livros, apostilas, cartilhas, jogos, áudios enviados pelo aplicativo de WhatsApp e levados pelos professores e transportadores aos estudantes. A orientação está sendo feita pelo acompanhamento semanal a partir da devolução das atividades. (Prof. R. Z. – Munic. Urucurituba).

- [...] Livros didáticos, materiais pedagógicos confeccionados pelo próprio aluno ou fornecidos pela escola. Esses materiais chegavam até ao aluno, através do professor que passava na casa do aluno [...] (L. M. R. Caapiranga).

– [...] *Projeto Aula em Casa por meio de apostilas. Em muitas escolas os professores se deslocavam até a casa do aluno para a entrega das apostilas e orientação de estudos [...] (Profa. D. M. S. – Beruri).*

d) Quais os investimentos feitos para o ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática? Qual orientação e materiais didáticos foram utilizados?

– *Teste de leitura, vídeos-aulas feitas pelos próprios professores, assim como apostilas de ajuda. Contamos, também, com o total apoio do Departamento de Gestão Educacional – DGE, que, por meio dos coordenadores de área, nos auxiliam nesse processo (Prof. A. M. – Itacoatiara).*

– *Para a leitura, escrita, e matemática, os professores da área planejaram atividades para casa e a biblioteca da escola trabalha com agendamento presencial para realizar o empréstimo e devolução de livros, como acontecia normalmente na escola (Profa. Á. F. – Silves).*

– *A Adesão do Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Alfabetização (Prof. R. Z. – Urucurituba).*

– [...] *buscou-se a expansão do lúdico na metodologia do ensino [...] usando ferramentas tecnológicas [...] (Equipe gestora e pedagógica da escola V. M. – Manacapuru).*

– *Foram disponibilizados materiais para a confecção de cartazes e fichas de leitura. [...] jogos e livros didáticos (Equipe Gestora da Semed – Jutai).*

É possível verificar, nas vozes desses protagonistas do Amazonas, que não importam as distâncias geográficas entre os municípios e todas as adversidades do devir, pois, como profissionais, buscaram formas estratégicas de vencer os desafios impostos pela pandemia e não

permitir que o sistema educacional fosse paralisado. Com muito planejamento estratégico e logístico souberam buscar a superação, por meio do trabalho coletivo e da parceria em rede local. E o novo, nesse contexto, foi o acontecimento do curso do projeto Alfa-GCE, implementado pelo Cefort/Faced/Ufam, em convênio com o MEC, uma formação continuada oportuna para oferecer-lhes o apoio incondicional, visando potencializar o atendimento aos estudantes e às suas famílias, garantindo-lhes o direito à educação por meio do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com suas condições e limitações, lançaram mão das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação de uso mais comum e se aventuraram em novas possibilidades de se apropriar de outras ferramentas, como o *Google Meet* para reuniões, o uso do *WhatsApp* para diferentes formas de comunicação: vídeo-aula, orientações aos estudantes, gravação de vídeos pelos estudantes, enviando suas atividades, avaliação da leitura mediada por vídeo, realização de alguns eventos escolares e em rede, envolvendo a leitura e a escrita, comunicação frequente com os pais, dentre outros.

Os gestores e as coordenações pedagógicas do macro e do microsistema, junto aos professores (as), investiram na produção de apostilas, priorizando o conteúdo curricular para que os estudantes estudassem em casa. As apostilas eram entregues nas casas dos estudantes via transporte terrestre e, em outras circunstâncias, os próprios professores faziam a entrega, enfrentando, a pé, grandes distâncias, o calor e o tempo da seca no Amazonas. Na devolutiva, essas apostilas também podiam ser entregues pelos pais na escola em horário e data marcados, respeitando os protocolos de segurança. Outras vezes, os professores (as) iam até a residência de estudantes recolher as apostilas para avaliação das atividades realizadas. Tais apostilhas foram uma alternativa fundamental para as crianças que não dispunham de internet em casa e, muitas vezes, nem mesmo o celular.

É relevante ressaltar, também, que, em muitos municípios, o rádio e a televisão foram recursos tecnológicos bastante utilizados, em

se tratando de lugares mais longínquos, uma realidade presente no Amazonas.

Fazendo ainda uma reflexão sobre as aulas remotas em tempo de pandemia, o uso das apostilas e as formas de acompanhamento das escolas e dos (as) professores (as), no que tange às tarefas, na *Live 6*, de encerramento do curso Alfa-GCE/Cefort, realizada no dia 10/12/2020, os gestores e professores (as) do município de Urucurituba compartilharam, por meio de gravação em vídeo, uma entrevista com alguns pais, para saber como eles avaliavam a experiência escolar vivenciada por seus filhos e por eles próprios nessa realidade atípica, diferente de uma rotina comum na escola. Em síntese, os pais reconheceram o trabalho e o esforço dos (as) professores (as) em produzir e disponibilizar as apostilas, levando-as em casa e/ou eles mesmos fazendo a devolutiva na escola para as correções. Alguns falaram das dificuldades de não saber usar o celular e que as crianças sabiam usar a ferramenta melhor do que eles; destacaram também o valor da internet para que seus filhos pudessem fazer as pesquisas propostas pelos professores (as).

Todos salientaram que, muitas vezes, a ajuda nas tarefas era difícil por conta do não domínio dos conteúdos, devido à escolaridade. Dito isso, reconheceram a importância de seus filhos estarem na sala de aula junto ao professor para tirar suas dúvidas e aprender mais. Com esse olhar, reconhecer a importância de seus filhos estarem na sala de aula, na escola, se constitui em resposta aos educadores de que a escola tem a função social de formar para o exercício da cidadania, porque dentro dela há profissionais preparados para ensinar, tirar dúvidas e aprender junto com os estudantes.

E, apesar das dificuldades os pais afirmaram:

– Nossos filhos não ficaram parados (E. F., pai de aluno).

– Apesar da pandemia, nossos filhos chegaram até o final do ano. [...] Meu filho vai chegar lá aonde ele deseja chegar – uma vida melhor (M. R., mãe de aluno).

– *Se Deus quiser, nós vamos lutar juntos pelo futuro dos nossos filhos (M. A., pai de aluno).*

Estas são transcrições das falas dos pais, gravadas no vídeo e apresentado na *Live 6*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inovar, adaptar-se, readaptar-se foram termos que se tornaram comuns no nosso cotidiano. Os desafios foram muitos, mas participar da experiência do Curso 3, Alfa-GCE, foi bastante significativo e contribuiu muito com a nossa formação e nossa prática pedagógica. Foi um movimento inovador, que nos desafiou em muitos aspectos, tendo em vista que nosso fazer pedagógico sempre foi face a face.

As situações que se apresentaram no cotidiano do processo formativo nos desafiaram a buscar alternativas para desenvolver o trabalho. Mas foi de rico aprendizado. Agradecemos a oportunidade para construirmos um novo olhar sobre a formação de professores, e, particularmente, de uma proposta de formação continuada para formar a criança leitora-escritora.

REFERÊNCIAS

Este relato de experiência está baseado na percepção analítica das autoras a partir das falas dos educadores cursistas nas *lives* realizadas, conforme mencionado no texto.

PROFESSOR(A) MEDIADOR(A): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROJETO GESTÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA – ALFA-GCE

Kácia Neto de Oliveira Fonseca – Seduc¹
Marcionília Bessa da Silva – Semed²

RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo destacar as ações realizadas no Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania” – Alfa-GCE – nas escolas da rede estadual e municipal do Estado do Amazonas, realizadas no período 2018 a 2020, por meio do Centro de Formação Continuada da Universidade Federal do Amazonas – Cefort, destacando-se no processo formativo o uso do Planejamento Estratégico e da ferramenta do PDCA. A formação foi desenvolvida em três unidades, tendo como perspectiva “A Formação da Criança Leitora-Escritora”. Parte das atividades aconteceram, presencialmente, nos municípios e outra parte na modalidade EAD, no ambiente virtual de aprendizagem, e contou com participação de secretário de Educação das Redes Municipais de Educação, técnicos e gestores esco-

1 Mestra em Educação/PPGE/Ufam. Servidora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas – kacia_net@hotmail.com

2 Especialista em Gestão da Educação e Mestranda do PPG-Ecim. Servidora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. – marcioniliabessa@gmail.com

lares – Semed/Seduc. Nesse percurso pode-se perceber as dificuldades em dar continuidade às formações continuadas no contexto amazônico, pois consideramos as questões voltadas para a logística, o acesso à internet e o período da pandemia da Covid-19, que se apresentaram como situações desafiadoras para o sucesso do curso. Constatou-se que, mesmo diante das adversidades, a mediação realizada pelos professores-mediadores possibilitou que os cursistas pudessem acompanhar, discutir e implementar a formação continuada para técnicos, e gestores escolares, dentro do regime de colaboração entre redes de ensino, atendendo às peculiaridades dos municípios do Estado.

Palavras-chave: Professor-mediador. Formação Continuada. Alfa-GCE.

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo destacar as ações realizadas no Projeto “Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para Cidadania” – Alfa-GCE – nas escolas da rede estadual e municipal do Estado do Amazonas, realizadas no período 2018 a 2020, por meio do Centro de Formação Continuada da Universidade Federal do Amazonas – Cefort. O projeto consistiu no desenvolvimento de sistema de informação, conhecimento, formação e monitoramento da alfabetização, letramento, leitura e escrita no Ensino Fundamental das Redes Públicas de Ensino do Estado do Amazonas, por meio de atividades de pesquisa, formação continuada, desenvolvimento de metodologias e tecnologias para a formulação de políticas, programas e projetos pedagógicos inovadores, na perspectiva de elevação dos índices de rendimento escolar e da formação cidadã de crianças e adolescentes nas escolas do Amazonas.

Destacaram-se no Alfa-GCE o Planejamento Estratégico e o uso da ferramenta do PDCA: Planejar, Executar, Verificar e Agir. Godoy e Bessa (2018) afirmam que a ferramenta supracitada, acompanha a velocidade da sociedade contemporânea, proporciona a melhoria contínua dos processos, fortalece a gestão e possibilita o alcance dos resultados propostos

por indicadores e metas” e ainda o trabalho desenvolvido para garantir o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes dos Anos Iniciais por meio do incentivo à leitura, fortalecendo a formação continuada.

Nesse período de trabalho, muitos foram os desafios. O maior de todos foi alcançar as comunidades mais distantes, considerando as especificidades da região amazônica e o acesso que, muitas das vezes, só poderia ser feito por via aérea ou fluvial. O Estado do Amazonas possui 62 municípios, e o projeto foi desenhado para alcançar todos, iniciando com as formações dos secretários municipais e os técnicos, para, em seguida, trabalharmos com os gestores e professores.

2. RELATO DA CAMINHADA DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR-MEDIADOR

O Projeto Alfa-GCE foi desafiador desde o início, pois se tratando da região Amazônica nada é simples e nem fácil, porém tem pessoas que acreditam na educação, por conta disso, é possível oferecer a formação continuada de qualidade, independente das circunstâncias geográficas. Foi o que a equipe de trabalho fez, produzimos todos os materiais que seriam trabalhados no curso. Para realizarmos essa tarefa, fizemos muitas reuniões; tivemos muitas discussões, leituras e o planejamento do Projeto, tudo com o objetivo de atender as peculiaridades dos municípios do Estado.

As turmas foram organizadas por polos, iniciando a formação com um Seminário Presencial, no qual participaram os dirigentes municipais e os técnicos, posteriormente, prosseguimos com a formação por meio da plataforma AVA. Ao longo do processo, percebemos a necessidade de fazermos visitas nas Secretarias Municipais e, a partir delas, foi possível perceber a organização e o funcionamento das redes de maneira mais detalhada. Isso possibilitou a elaboração das ações do projeto voltadas para a realidade das Secretarias.

IMAGEM 1: REUNIÃO DE PLANEJAMENTO DO ALFA-GCE.



Fonte: Acervo das autoras, 2019.

Ao iniciarmos o projeto com os dirigentes municipais, obtivemos a compreensão da necessidade de organização sistematizada dos processos educacionais, pois, percebemos, nas visitas aos municípios, que muitas das Secretarias desconheciam o planejamento estratégico e o método PDCA, bem como a sua aplicabilidade. O desenvolvimento do trabalho seguiu com foco na observação dos resultados, na realização das intervenções a tempo, com isso compreendemos a necessidade de conhecer a realidade das Secretarias.

Os representantes das Secretarias e demais técnicos compreenderam que precisavam ter os dados educacionais, desenvolver a prática da análise desses dados, compreender, também, a importância da atenção à aprendizagem da leitura e da escrita na idade adequada, devendo estar atentos aos índices de aprovação, do fluxo e da permanência dos estudantes na escola e que, com o uso do planejamento estratégico e da ferramenta PDCA, os dirigentes municipais e os técnicos conseguiriam organizar suas Secretarias, acompanhando as ações e alcançando resultados.

Sabemos que as políticas educacionais no Brasil devem ser desenvolvidas por meio de orientações oriundas do Ministério de Educação/MEC, pautadas na Lei nº 9394/96 e demais documentos oficiais,

e delibera aos municípios brasileiros autonomia para administrar seu sistema de ensino, em consonância com as competências previstas no Art. 11, da referida Lei, quais sejam:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino [...]

Diante do exposto, observamos que os municípios tinham necessidade de conhecer a articulação dos planos municipais, nacionais e estaduais de Educação com as políticas desenvolvidas nas redes de ensino, ou seja, com as metas que estavam no Plano Nacional, Estadual e Municipal. Os professores, gestores e técnicos planejavam sem integrar as ações da rede com as dos planos. Ao trabalharmos os documentos de Referência Nacional da Educação Brasileira e de considerarmos a importância que têm na elaboração dos planos da rede, os dirigentes municipais compreenderam a importância de ter o plano estratégico para a rede.

Muitos secretários e técnicos preocupavam-se com a infraestrutura, com a merenda escolar, com o transporte escolar (que é importante), porém, não se ocupando das questões pedagógicas como atividade fim da educação. Os planos estratégicos das redes precisam estar articulados com os documentos nacionais, observando o estudante como centro das ações que devem ser pensadas para garantir os direitos de acesso, permanência e aprendizagem.

Outro ponto importante dos encontros foi resgatarmos os documentos que tratam da Alfabetização e Leitura dos Estudantes. Nos encontros, apresentamos todas as referências nacionais que tratam desse assunto, o que auxiliou os gestores municipais a refletir sobre as suas responsabilidades, quanto a cumprir o que preconiza esses do-

cumentos. As imagens, a seguir, demonstram os encontros presenciais com os participantes da formação continuada.

IMAGEM 2: PARTICIPAÇÃO NO SEMINÁRIO.



Fonte: Acervo das autoras, 2019.

IMAGEM 3: VISITAS AOS MUNICÍPIOS.



Fonte: Acervo das autoras, 2019.

As visitas locais nos ajudaram a conhecer melhor as realidades amazônicas e as situações peculiares de cada localidade, para atender a demanda exigida. Diante dos desafios apresentados, destacam-se as limitações dos dirigentes e demais técnicos com as tecnologias, pois, se tratando de educação a distância, essa é uma das principais exigências; outra situação se refere ao acesso à internet. Para cursos a distância são imprescindíveis esses dois pontos.

No desenvolvimento do curso e na intencionalidade de suprir as necessidades dos cursistas, favorecendo o acesso *offline*, a equipe de tecnologias do Cefort desenvolveu um aplicativo denominado *Moodle Mobile*, para que todos pudessem participar da formação de forma democrática.

Percebemos o interesse de todos os envolvidos, porém destacamos como fator negativo à continuidade de processos formativos, a substituição de gestores municipais e equipe, que, por algumas questões políticas, são excluídos do processo. Isso fez com que a estrutura do curso sofresse algumas alterações, por exemplo, a retomada de alguns temas, como o processo de planejamento estratégico, que aparece nos três (3) cursos, para poder suprir as necessidades dos cursistas. Essa foi a forma encontrada para a inclusão dos cursistas que entraram na formação posteriormente, potencializando o conhecimento dos que permaneciam, e acrescentando algo que complementasse o que já havia sido discutido.

A propósito, Chiavenato (2014), assinala que:

Sabe-se há muito tempo: o mundo está mudando com uma rapidez incrível. E com intensidade e volume gradativamente maiores. A mudança sempre existiu na história da humanidade, mas não com a rapidez, profundidade e impacto com que ocorre hoje. Vários fatores contribuem para isso: mudanças econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, legais, políticas, demográficas e ecológicas que atuam de maneira conjugada e sistêmica em um incrível campo dinâmico de forças que produz resultados inimagináveis, trazendo transformações, imprevisibilidade e incerteza para as organizações. O que acontece lá fora

traz um forte impacto sobre o que ocorre dentro de cada organização. Torna-se indispensável visualizar o contexto externo para adequar o comportamento de cada organização e seu direcionamento para o futuro, já que ele vai ser completamente diferente do panorama atual (p. 17).

Diante do que escreve Chiavenato, as mudanças ocorrem de forma veloz, e conhecer a realidade é tudo o que precisamos. Nesse sentido, as secretarias precisam conhecer as mudanças que ocorrem no âmbito externo de cada organização, pois essas refletem nas decisões presentes e adequam a organização para o futuro. Do contrário, poderão se tornar organizações obsoletas e tendem ao descaso e descrédito diante da sociedade.

Em relação aos cursos oferecidos, destacam-se “O Planejamento e Desenvolvimento Curricular na Escolar”, o segundo curso oferecido aos cursistas dentro do Alfa-GCE. Nele, teve-se a oportunidade de compartilhar conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular, sobre planejamento estratégico dentro do PDCA – ferramenta utilizada dentro da gestão, podendo ser utilizada nas salas de aulas, dado o fato de o professor poder fazer o ciclo que contempla as etapas de desenvolvimento das atividades pedagógicas focada na aprendizagem dos estudantes.

A imagem, a seguir, demonstra momentos da formação em discussão acerca das habilidades e competências leitoras previstas na BNCC, a utilização do PDCA como ferramenta para melhoria do processo pedagógico e a introdução ao curso, trazendo conhecimentos sobre o *Moodle* como plataforma digital, no qual são realizados todos os cursos oferecidos pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviço para a Rede Pública de Ensino – Cefort.

As questões levantadas para a discussão voltaram-se para a necessidade de reflexão dos cursistas em relação ao que muda com a BNCC na organização do trabalho escolar e no processo de ensino e aprendizagem, e ainda como aprofundar a compreensão da BNCC nas redes, nas escolas e entre os professores. Os momentos iniciais perfazem um total de 4 horas da carga horária do curso, sendo introduzidos a partir desse primeiro momento, seguido das atividades a serem desenvolvidas dentro AVA.

IMAGEM 4 – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES –
RIO PRETO DA EVA – AM.



Fonte: Acervo das autoras, 2019.

Imagem 5 – Apresentação do AVA aos cursistas de Anori – AM.



Fonte: Acervo das autoras, 2019.

Esse foi um momento de muito aprendizado, observado na fala dos professores presentes, pelo desafio de levar a formação ao município e ousando implantar um sistema de gestão na rede, que favorece o processo pedagógico das escolas municipais e estaduais. Esses momentos são enriquecidos pela apropriação de conhecimentos e possibilidades de reflexão acerca da aprendizagem dos estudantes, foco desse projeto. Imbernóm (2010) compreende que a formação continuada precisa considerar a troca de experiências e o trabalho entre os pares, buscando soluções efetivas que visem melhorar a aprendizagem dos estudantes e atualização profissional.

IMAGEM 6: APRESENTAÇÃO DOS CURSISTAS EM SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ - AM.



Fonte: Acervo das autoras, 2019.

A experiência de participar desses momentos nos mostrou quanto as redes são carentes desses momentos, o professor está vivendo a cultura escolar, no modo automático de realização da sua rotina, lhes falta tempo para promover a discussão e reflexão acerca de certas temáticas. Daí que a proposta é promover formação “inicial e continuada do professor [...] como compromisso integrante do projeto social, polí-

tico e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (DIRETRIZES, 2013, p. 58). Percebe-se a necessidade de oferecer formação continuada, de forma planejada, com o compromisso de manter a continuidade do processo educativo.

IMAGEM 7: CONHECENDO A PLATAFORMA *MOODLE*.



Fonte: Acervo das autoras, 2019.

O desenvolvimento das atividades seguiu a sequência de discussão, considerando o Questionário de Investigação. A partir dele, foi demonstrada a realidade, ou seja, o cenário geral de cada escola, representada pelos cursistas. O Formulário PDCA, que em grupo ou individualmente foi preenchido, apresentando o plano de trabalho a ser desenvolvido pelas escolas, durante um período preestabelecido, buscando a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Essas ferramentas deram suporte para a construção do quadro da jornada pedagógica de 2020, a ser implementada nessas redes de ensino, posteriormente, a apresentação dos materiais a partir do AVA (ou do *Caderno Metodológico do Curso 2*), a instalação do *Moodle Mobile* nos celulares *smartphone* dos cursistas. Observamos que nem todos tinham tais modelos de aparelhos e, por fim, fazíamos a inserção de novos cursistas no curso, verificando questões dos usuários e senhas para utilização da plataforma. Esses momentos nos mostraram a necessidade da continuidade das formações continuadas, para se pensar o espaço escolar como algo vivo e dinâmico em sua amplitude, e os professores precisam estar em formação para compreender e atuar nas situações pedagógicas com propriedade e conhecimentos científicos.

3. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO ALFA-GCE SURTIDAS NA CAMINHADA EM FACE DA ECLOSÃO DA PANDEMIA DA COVID-19

O Curso 3 do Alfa-GCE, voltado para “A gestão do processo pedagógico e curricular para a formação da criança leitora-escritora”, implementado dentro de outro formato, aconteceu todo no AVA. O advento da pandemia do novo coronavírus trouxe para as redes de ensino um novo desafio: desenvolver atividades pedagógicas de forma remota. Isso se estendeu para os cursos de formação continuada.

No Alfa-GCE, as atividades se deram totalmente a distância, realizadas no ambiente de aprendizagem – AVA. Os primeiros encontros se

deram por meio de *lives*, desenvolvidas pela equipe com a participação dos cursistas. O modelo de formação que se apresentou com o advento da pandemia enalteceu fortemente as questões levantadas, referentes às dificuldades encontradas para implementar a formação nos municípios. Nóvoa (1995, p. 14) compreende que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

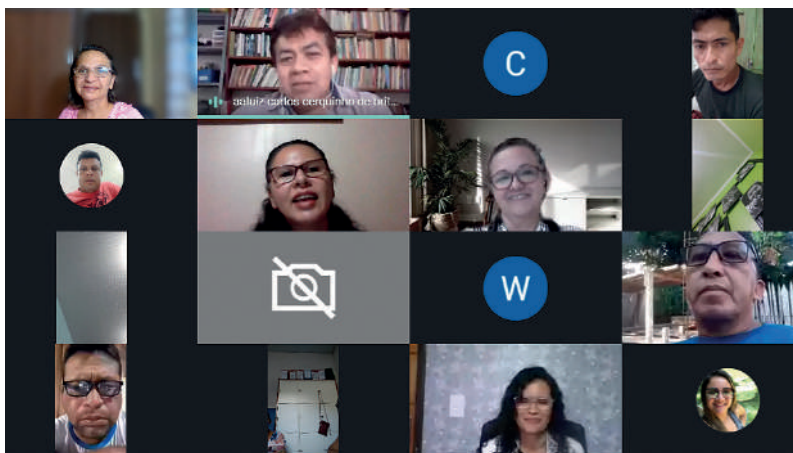
Nesse sentido, houve a necessidade de oferecer a formação à equipe gestora da escola. Com isso, os técnicos e gestores participaram do Curso 3, com a proposta de levar e aplicar os planejamentos à sua realidade escolar. Então, o curso contou com apresentação das *lives*, com participação ao vivo e gravada, discussão de questões levantadas no *chat*. Isso se deu com mediadores e cursistas, discutindo os temas levantados como proposta para o Curso 3.

O curso foi pensado para a continuidade do segundo, ou seja, o público permanecia entre secretário de Educação e demais técnicos, gestores escolares e professores, mas, com a pandemia do coronavírus não foi possível ser trabalhado com esse grupo. Vários fatores contribuíram para a impressão de novo formato na implementação do curso, um deles referia-se à comunicação com os professores, sabendo que todos estavam em trabalho *home office*, isso dificultou o contato. O segundo ponto a ser considerado foi em relação aos estudantes, a proposta de trabalho seria atingi-los com o desenvolvimento de atividades que fossem comuns a esses sujeitos, mas os professores estavam desenvolvendo atividades de maneira remota. Nesse sentido, não seria interessante desenvolver a formação para os docentes, pois não surtiria o efeito planejado. O certo é que o modelo de aulas remotas, solicitou dos professores outra postura e novas estratégias pedagógicas e para o curso demonstrou a inviabilidade do seu desenvolvimento para esse grupo.

É consensual que os planos foram alterados com a pandemia, não podíamos prosseguir com as visitas locais. Vivemos experiências ainda mais desafiadoras, garantir a continuidade do curso, incentivar

os cursistas a prosseguirem e adequar o formato para a modalidade 100% a distância.

IMAGEM 8: APRESENTAÇÃO DE *LIVE* AOS CURSISTAS.



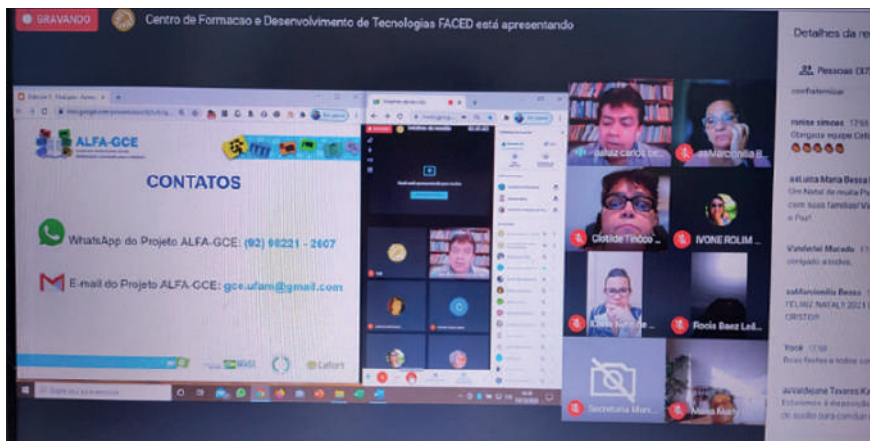
Fonte: Acervo das autoras, 2020.

Assim como o Cefort/Ufam, todos os municípios estavam em *home office*. Então, iniciamos outro tempo de investigação da realidade, organizamos as *lives*, fizemos o diagnóstico da realidade, quanta riqueza, quanta solidariedade! Nossas *lives* tiveram os depoimentos dos dirigentes municipais, técnicos, professores e familiares, nos quais foram evidenciados seus esforços para garantir a aprendizagem dos estudantes. Profundidade e riqueza jamais ouvida, professores que iam de canoa levar atividades para os estudantes, desenvolveram projetos que incentivavam a leitura da família e dos estudantes, familiares que aprenderam a manusear o celular para ajudar os filhos, que valorizaram o trabalho dos professores e conheciam seus limites em relação ao ensino.

A formação realizada por meio das *lives* foram de uma riqueza profunda, visto que nos aproximamos dos cursistas e conseguimos concluir o curso, contando com a participação e depoimentos das ex-

periências vividas nas Secretarias. Mesmo enfrentando uma eleição municipal, observamos o interesse e a participação.

IMAGEM 9: APRESENTAÇÃO DE UMA DAS LIVES.



Fonte: Acervo das autoras, 2020.

Foi desafiador desenvolver a formação 100% a distância. Isso revelou inúmeras situações que dificultaram o processo, que, como mediadoras, pudemos observar que, por um lado, tivemos dificuldade na comunicação, compreensão e na devolutiva das atividades. Em algumas atividades realizadas pelos cursistas, os temas foram discutidos de forma sucinta, apenas para dar a resposta ao conteúdo apresentado. A cultura da continuidade de se manter em formação precisa se imprimir no cotidiano do grupo, a formação como compromisso de todos. No período pandêmico, a dispersão do grupo foi inevitável, apresentando como outro desafio, que seria manter o grupo, entrando na sala, se comunicando virtualmente, para a continuação do curso proposto.

Do outro lado, temos os cursistas, cujo grupo, muitos têm dificuldades em se manter conectados, a internet no interior do Amazonas é precária. Esse ponto seria considerado para o sucesso da formação,

outros tiveram implicações com a Covid-19, questões políticas também implicaram na continuidade e na realização do curso.

Manter a formação continuada, mesmo dentro de um período com tantas adversidades, manter o contato com os cursistas devido às questões levantadas, e ainda motivá-los, pois, como mediadora tivemos que estar constantemente nos grupos de *whatsapp*, mobilizando para a participação no curso com o cumprimento das datas estabelecidas previamente de devolutiva das atividades. Consideramos, também, questões voltadas para as mudanças na gestão escolar, a rotatividade desses profissionais é frequente nas escolas municipais e estaduais.

4. À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos os desafios de nos mantermos como mediadoras do processo formativo, num período de pandemia, no qual houve dificuldades iminente desse tempo, mas que, mesmo assim, conseguimos acompanhar, discutir e implementar, dando continuidade às formações continuadas para técnicos, professores e gestores escolares, dentro do regime de colaboração entre redes de ensino, possibilitando a construção de novos conhecimentos, gerando reflexões, ousando na implementação dos modelos híbridos, na formação totalmente a distância, apresentando possibilidades do desenvolvimento de atividades com metodologias ativas, fornecendo ao grupo materiais científicos apropriados para fortalecê-los na construção do processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, Moaci Ives. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4 ed. São Paulo: Manole, 2014.

GODOY, Raimundo; BESSAS, Claudia. **Formação de Gestores**: criando as bases de gestão. Belo Horizonte: Libretteria, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo Cortez, 2010.

NÓVOA, A. (org.). A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO¹

Flávia Augusta Marinho Carneiro²

José Manuel de Souza Muniz³

Maria Marly de Oliveira Coelho⁴

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar as experiências vividas como Formadores Regional e Local do Programa Novo Mais Educação (PNME), ano 2017-2018. A proposta do PNME, criada pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regida pela Resolução FNDE nº 5/2016, traz a perspectiva de inclusão, quando promove ações didáticas para estudantes que não conseguiram acompanhar e dominar a linguagem por meio da leitura e escrita adequada aos contextos em tempo hábil, nem assimilaram conceitos básicos em matemática. Assim, a ampliação dos tempos escolares, no contraturno, para o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática permite à criança e ao adolescente do Ensino Fundamental de 5º ao 9º ano efetivar a aprendizagem por meio da integração da comunidade escolar, em que professor, articulador e mediador promovam ações didático-pedagógicas voltadas à leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Palavras-Chave: AVA. Formador. PNME.

-
- 1 Trabalho apresentado no Seminário Regional – Pnaic – UFPA, 2018
 - 2 Profa. da Rede Estadual de Educação. Formadora Regional/Manaus do PNME.
 - 3 Prof. da Rede Municipal de Parintins e Formador Local do PNME/Parintins.
 - 4 Profa. da Faculdade de Educação/Ufam. Coordenadora do PNME/Cefort.

1. INTRODUÇÃO

A participação como Formador Regional e Local no Programa Novo Mais Educação (PNME) foi muito importante para nossa formação profissional. Por meio dele, buscaram-se, por meio das formações continuadas, os estudos sobre alfabetização, letramento em língua portuguesa e matemática, recorrendo aos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985), Magda Soares (2008), Molina (2011) e Goulard (2001), para que mediadores e facilitadores de aprendizagem buscassem, em suas metodologias, o envolvimento dos alunos por atividades dinâmicas e bem fundamentadas.

A Universidade Federal do Amazonas – Ufam, responsável pela formação dos Formadores Locais, congregou 33 municípios do Estado do Amazonas no percurso formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic/Novo Mais Educação), edição 2017/2018, em 1 polo – Manaus.

2. METODOLOGIA

A formação foi desenvolvida em quatro módulos, mediados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e encontros presenciais. A estrutura foi elaborada pelo documento orientador do PNME e materiais disponibilizados no portal do MEC. Foram realizados ateliês com a presença dos Formadores Regionais, coordenados pelo Formador Estadual, no qual era discutido e elaborado o planejamento de cada módulo, com as definições das atividades e materiais a serem usados na formação dos Formadores Locais. Ao ser definido esse material, o suporte técnico organizava a sala ambiente com atividades da formação.

Três dias eram destinados à interação e desenvolvimento de ações voltadas para a capacitação de Formadores Locais de 33 municípios amazonenses e, nos demais dias, a comunicação com os Formadores Locais se deu via mensagens no AVA. Após cada módulo, aos

cursistas era estabelecido um tempo para que concluíssem as tarefas para serem avaliados pelos Formadores Regionais.

3. DISCUSSÃO

O Módulo Introdutório da formação foi realizado para que, tanto os Formadores Regionais quanto os Locais aprendessem a utilizar o AVA. O módulo seguinte destinou-se à apresentação do documento orientador do Pnaic/PNME, pelo entendimento dos conceitos e reflexões sobre o desenvolvimento nos municípios. Os Formadores Locais apresentaram seus municípios e as situações educacionais que precisavam de intervenção didática.

Esse primeiro contato foi extremamente enriquecedor. A princípio, alguns manifestaram preocupação por serem indicados para realizar tal atividade, sem ter se apropriado do programa. Alguns declararam falta de tempo para o desempenho da função, pois trabalhavam dois turnos e o acompanhamento pedagógico e a realização das formações necessitavam da disponibilidade de 20 horas.

As formações foram realizadas na capital amazonense e, apesar de nos envolvermos somente no caráter formativo do programa, era inevitável que identificássemos fatores que interferiam na sua condução. Abrimos espaço, na formação, para uma roda de conversa sobre as dificuldades e soluções encontradas para as situações que iam ocorrendo. Criou-se um laço de confiança e os participantes compartilhavam suas experiências. Então, o AVA serviu como suporte para minimizar as barreiras iniciais da falta de tempo, pois as ações desenvolvidas na formação eram postadas e ficavam à disposição para consulta. Eles realizaram postagens de arquivos, envio de mensagens e participaram de fóruns. O documento orientador e o Caderno de Orientações Pedagógicas ficavam disponíveis também. Instrumentos de registro e de sistematização (quadro, tabelas) foram elaborados para melhor compreensão do processo; planilhas de investigação foram criadas para norteá-los na elaboração do projeto de trabalho.

As formações do PNME possibilitaram, até aqui, entrever a importância dos processos formativos. Por meio dos encontros presenciais, alinhávamos perspectivas e estudos para conhecer melhor os municípios amazonenses em suas realidades educacionais. Uma experiência interessante foi descrita pelo Formador Local do município de Parintins, denominada de **Práticas docentes frente à alfabetização e letramento nas escolas do campo**, em que os trabalhos direcionados pelas oficinas nas escolas buscaram contemplar, na prática, as habilidades e os conhecimentos que os estudantes têm da realidade em que vivem, aproveitando os materiais concretos para contextualizar seus saberes e suas realidades.

Em se tratando de distâncias e desafios, o PNME, em Parintins, apresenta-nos certas peculiaridades. São cinco escolas atendidas: Escola Municipal Beatriz Maranhão (urbana); Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka (rural – Gleba Vila Amazônia, área de assentamento do Inkra, funciona como escola nucleada, atendendo estudantes de outras comunidades); Escola Municipal Minervina Reis (rural – Comunidade Zé Açú, fica acerca de 2 horas de viagem de barco da sede do município), Escola Municipal Walkiria Viana Gonçalves (rural – Distrito da Agrovila de Caburi, fica acerca de 6 horas de barco da sede do município) e Escola Municipal Santa Maria (rural – Comunidade da Agrovila do Mocambo, distante cerca de sete horas da sede do município, funciona como escola nucleada, recebendo alunos de escolas adjacentes). Uma escola localiza-se na área urbana e quatro na área rural, de modo que um Formador Local desloca-se para fazer acompanhamento pedagógico e reunir-se com os atores para realizar as formações. Exceto a escola da área urbana, as rurais levam dois dias entre ir e vir. Em Parintins-AM, a Educação do Campo contempla as áreas de terra firme, com 92 escolas das quais 26 situam-se em área de várzea. Atualmente, há 493 docentes atuando no município, especificamente em Educação do Campo, sendo 430 na terra firme e 63 na área de várzea. Existem 427 estudantes que fazem parte das atividades do Pnaic/ Novo Mais Educação 2017/2018.

Nas formações, questionávamos como tinha sido o retorno ao município; se tinha havido dificuldade em reunir os atores e realizar as formações; se tinha havido apoio das secretarias de educação; o que tinham planejado e o que não tinha sido possível realizar; qual a interação nas escolas dos professores, articuladores e mediadores diante das ações e temáticas propostas nas formações; se tinha havido algum tipo de entrave que dificultava o andamento do programa de reforço escolar. Conforme o Caderno de Orientações Pedagógicas (2017),

As atividades propostas devem estar articuladas com o trabalho desenvolvido na sala de aula do turno regular, de forma que o mediador da aprendizagem tenha a possibilidade de intervir nas dificuldades apresentadas pelos estudantes no momento em que elas ocorrem. Em razão disso, é fundamental o diálogo com os professores regentes, para que esses informem acerca dos obstáculos e das lacunas que estão levando à não aprendizagem (BRASIL, 2017, s/p).

Quando tratamos sobre letramento e alfabetização, identificamos que alguns não conheciam os processos de alfabetização e sinalizavam essa dificuldade. Em levantamento preliminar, identificamos que nem todos tinham a formação em licenciatura, alguns não atuavam em sala de aula e outros eram envolvidos com atividades também de gestão e coordenação de outros projetos educacionais.

Disponibilizamos, na biblioteca do AVA, artigos científicos em PDF sobre o letramento no Ensino Fundamental, com ênfase nos gêneros textuais. Propusemos duas atividades: assistir a dois vídeos (um com a temática da violência doméstica e outro de animação com o tema solidariedade).

Do primeiro vídeo, pedimos que planejassem uma aula com a temática para abordar com as crianças do 4º e 5º anos. Como o segundo vídeo foi apresentado sem áudio, a atividade era para que criassem as falas das personagens.

Após a conclusão, pedimos que abordassem o letramento a partir de suas experiências nas atividades desenvolvidas e fizessem breves relatos orais. Declararam que a atividade foi interessante, mas que sentiram dificuldade em produzir as falas sem deixar de relacionar à obesidade (o tema era solidariedade). Diante do que externaram, reportamo-nos à sala de aula e às dificuldades que as crianças sentem diante de determinados exercícios. O entendimento da proposição é fundamental para a apropriação. O vídeo consistia na dificuldade de um besouro ‘joaninha’ desvirar sua carapaça, pois tinha caído e não conseguia levantar-se. Ao produzirem as falas sobre a joaninha estar gorda, questionamos se havia joaninha magra. Para Rojo (2000, p. 32),

O trabalho com os gêneros textuais como uma extraordinária oportunidade de se lidar com os usos sociais da língua, na forma como ela acontece no dia a dia, na vida das pessoas. Entretanto, existem diferenças entre o uso do gênero na sociedade e a maneira como é ensinado, pois nem sempre será possível explorar todos os aspectos ligados à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo de cada gênero (ROJO, 2000, p. 32)

O próximo encontro formativo deu espaço para o trabalho de acompanhamento pedagógico que iriam realizar com os mediadores. Aos Formadores Locais, propusemos que criassem um projeto de trabalho a ser desenvolvido nas escolas assistidas e, a partir da sequência didática, criassem jogos didáticos.

Os jogos foram elaborados no Ateliê de Jogos Didáticos para Língua Portuguesa e Matemática (Módulo II) e compartilhados por meio do registro fotográfico e ficha técnica. Na roda de conversa declararam que conhecer as etapas de elaboração do jogo foi mais atrativo que apenas jogar.

A proposta era criar jogo, definir os objetivos, estabelecer as regras e jogá-lo para identificar se o jogo contribuiria para o melhoramento nas práticas de leitura, escrita e desempenho lógico-matemático. A troca de experiências entre os municípios durante as formações

têm fortalecido o acompanhamento pedagógico e o trabalho desenvolvido nas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES

Essa é uma experiência em andamento, portanto, não temos dados conclusivos, apenas algumas considerações. A formação, até aqui empreendida, é considerada de grande relevância para os sujeitos envolvidos e, pela observação e dados coletados, foi possível fazer uma análise e conhecer os desafios e as perspectivas do Pnaic/Programa Novo Mais Educação 2017/2018, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas dos diversos municípios do Amazonas, pois, ao longo da história, o docente vem enfrentando vários desafios no processo de alfabetização e letramento.

Portanto, as mudanças são necessárias e urgentes na qualidade de ensino, especificamente no que trata a alfabetização de crianças que estudam em escolas nucleadas do campo. Espera-se, por meio deste relato, provocar discussões junto ao poder público, professores e demais interessados em compreender as concepções de construção do conhecimento nas escolas, seja da área urbana seja da área rural (do campo) como forma de melhorar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Pode-se dizer que os encontros dos Formadores Regionais com os Locais e destes com os articuladores e mediadores, nos municípios, têm possibilitado a interação e aprendizado da realidade de 33 municípios adesos ao PNME. Essa interação tem permitido entrever a importância das formações no contexto amazônico, de conhecer realidades próximas e contrastantes e do enfrentamento de limitações de toda ordem, que vão do acesso ao local de formação à execução do programa nas escolas para atendimento de crianças ainda com dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEB. **Caderno de orientações pedagógicas**. Brasília: MEC, 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichstenstein et.al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOULARD, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 18, p. 5-21, set./dez., 2001.

MOLINA, M C.; FREITAS, H. C de A. Construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº 85, p. 17-31, abr. 2011.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São. Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS TECNOLÓGICAS

DESENVOLVIMENTO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ALFA-GCE

Francisco Rogério de Carvalho¹ – Ufam
Gérson Reis da Costa² – Ufam

RESUMO

Nos últimos dez anos, o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para Rede Pública de Ensino – Cefort tem servido à sociedade do Estado do Amazonas com uma série de produções tecnológicas, com atenção especial à fidelidade de amparo teórico nas Ciências da Educação, bem como nas legislações vigentes para a educação brasileira. Especialista no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem para a formação de professores, o trabalho da equipe de desenvolvimento do Cefort é descrito neste trabalho em meio ao Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania – Alfa-GCE, com destaque para os impactos e agenciamentos realizados durante a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). São discutidas as mudanças metodológicas realizadas, as novas tecnologias implementadas, as novas habilidades apropriadas e o apoio técnico para o êxito

1 Mestre em Educação/PPGE/Ufam – e-mail: rogeriocarvalho.info@gmail.com

2 Especialista em Informática Aplicada à Educação – e-mail: gersonreiscosta@gmail.com

de toda uma equipe de pesquisadores em torno da tarefa de contribuir com formação de educadores do Amazonas.

Palavras-chave: AVA. Tecnologia. *Moodle*. Cefort.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade o relato de experiência de uma equipe de desenvolvimento tecnológico, envolvida em um projeto de formação continuada na região amazônica em meio a uma pandemia. O objetivo é descrever os desafios do planejamento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, no que concerne aos desafios tecnológicos de uma equipe de profissionais para a solução de problemas. Especificamente, o trabalho se divide em quatro objetivos diretos: descrever o grupo tecnológico, mapear o processo de concepção do AVA: Alfa-GCE, relatar a experiência do desenvolvimento tecnológico no contexto de uma pandemia e avaliar os resultados da experiência.

O projeto se origina a partir do trabalho realizado pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para Rede Pública de Ensino – Cefort, espaço multirreferencial e desafiador por natureza, dadas as suas condições geográficas, institucionais e políticas. Tem como razão de ser o desenvolvimento de tecnologias para servir à Rede Pública de Ensino do Estado do Amazonas.

O registro do trabalho da equipe tecnológica do Cefort na experiência do Projeto Alfa-GCE se justifica pela importância do compartilhamento de informações que ensejem a compreensão do processo de criação digital para fins educacionais bem como a trajetória de um projeto inovador, tendo em vista a percepção dos caminhos necessários para contornar obstáculos, mesmo os que ocorram de maneira crítica e ameaçadora à continuidade dos trabalhos. Diante desse contexto, busca-se responder às questões: Como se desenvolve um Ambiente

Virtual de Aprendizagem? Em que consiste a atuação de uma equipe de tecnologia em um projeto de ensino mediado por tecnologia?

FIGURA 1 – ABRANGÊNCIA DO PROJETO ALFA-GCE.



Fonte do Mapa de Fundo: Maps.com.

O Projeto Alfa-GCE se fundamenta em bases teóricas da legislação brasileira, com fins de potencializar o planejamento estratégico e metodologias de ação, checagem e avaliação para atender às Redes Públicas de Ensino do Estado do Amazonas. Foi um projeto que caminhou para além de ser mais um desafio de produção acadêmica e tecnológica do Cefort, pois recebeu diversas cargas extras de problematizações e complexidades que colocaram à prova a criatividade, o esforço e a capacidade de superação de sua equipe de trabalho. Como se não bastassem os desafios de abranger uma vasta região formada por uma heterogeneidade de realidades, isolamentos e deficiência crítica em recursos tecnológicos – aspectos já conhecidos do Cefort –, a equipe de trabalho deparou-se com uma pandemia inimaginável, que

forçou uma guinada de ações e reestruturação estratégica no projeto em andamento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A humanidade possui uma trajetória de evolução fundamentada nos avanços tecnológicos que foi capaz de criar para crescer às suas capacidades e possibilidades; é possível mesmo definir a trajetória humana em virtude da tecnologia de cada período histórico. Em praticamente todas as áreas do conhecimento, as tecnologias mais recentes são cobiçadas como meio para vantagem estratégica de sobrevivência, de negócios, de liderança. No âmbito da educação, entretanto, ainda há uma inquietante resistência e desconfiança quanto ao papel das tecnologias como meio de potencializar o aprendizado:

os professores não estão sensibilizados quanto ao uso da informática na área educacional? Por que não, se os demais profissionais das diversas áreas do conhecimento humano já utilizam a informática como instrumento auxiliar de seus trabalhos? (TAJRA, 2012, p. 16).

Atuar no ensino mediado por tecnologia ainda é uma tarefa que enfrenta dificuldades desnecessárias, caso não haja um olhar sensato e equilibrado para com as tecnologias da informação e comunicação – TICs, além das muitas dificuldades intrínsecas ao próprio desafio de aproximar os recursos tecnológicos ao cotidiano das pessoas – amplamente envolvo em tecnologia para alguns, e considerado de inaceitável exclusão para os que não participam dessa realidade. Por sua vez, os ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis ainda estão eivados de cultura linear, como se fosse suficiente apenas transpor os mesmos parâmetros e processos dos modelos tradicionais; ignoram-se reflexões como as de COSTA JR. (2012): “As estratégias de comunicação são atualmente fartamente beneficiadas pelas Tecnologias da Informação, que derrubaram barreiras espaçotemporais, porém que ainda rece-

bem um olhar preconceituoso e desconfiado por parte de alguns resistentes professores.”

Faz-se necessária uma cultura de *design* de *softwares* em que se busque o real sentido da palavra “inovação”, um rompimento, ainda que parcial, com as estruturas tradicionais para que, assim como os recursos digitais presentes nas outras áreas do conhecimento tendem a causar mudanças estruturais, também ocorram na educação, promovendo, por meio da virtualização, uma apresentação da realidade cotidiana em mais dimensões, um engajamento do usuário/estudante por meio da gamificação dos processos, entre outros benefícios. É preciso pensar a educação no sentido de construir ferramentas digitais que a cada dia caminhem para um patamar de “transmídia”, com as seguintes características:

- o conteúdo transcende uma única mídia de forma que cada mídia contribui com suas potencialidades – interatividade, funcionalidades, restrições etc.;
- cada mídia pode ser o ponto de entrada para o conteúdo, portanto, cada mídia precisa conter uma parte completa desse conteúdo que incentive a continuidade da navegação para as demais partes/mídias, mas que não dependa deles para ser compreendida;
- o conteúdo precisa ser interessante para o estudante em qualquer ponto de entrada, portanto, o conteúdo deve ser pensado sob o ponto de vista do leitor, e não do autor (GABRIEL, 2013, p. 116).

Finalmente, importa que o processo de mudança de paradigma a respeito da construção de ferramentas tecnológicas supere o paradigma da racionalização e irrompa cada vez mais no território da ergonomia, da atenção ao humano como usuário final, mas que dele partam as concepções de desenvolvimento tecnológico, não apenas com vistas à produtividade e lucro, mas também com propósitos de qualidade de vida, no caso, qualidade de ensino e de aprendizado:

A tradição racionalista dominou por muito tempo o pensamento sobre o design de sistemas interativos, especialmente em áreas relacionadas à engenharia [...] Esse quadro sofreu mudanças nos últimos anos, e uma das principais fontes de inspiração foi a discussão teórica sobre a natureza real do fenômeno de projetar sistemas de computador para ser usado por pessoas (BARANAUSKAS, et al. 2013, p. 39).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, os caminhos metodológicos definidos foram: para a descrição de experiência no desenvolvimento de um AVA num contexto específico de distanciamento social em meio a uma pandemia, recorreu-se a uma pesquisa qualitativa, com o método de Observação Direta Participante, organizada em três estágios, sendo o primeiro estágio a descrição do ambiente e da equipe de desenvolvimento tecnológico do Cefort; o segundo estágio foi formado pela descrição técnica dos agenciamentos para a concretização das atividades do Projeto Alfa-GCE e o terceiro estágio faz a apresentação de resultados a respeito das observações e experiências profissionais resultantes do Projeto; considerando:

A metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Isso porque, à medida que a ação acontece, descobrimos novos problemas antes não pensados, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto de seus companheiros da comunidade.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 O Grupo Tecnológico do Projeto Alfa-GCE

O aspecto tecnológico do Projeto Alfa-GCE nasce de uma parceria já consolidada do Grupo Tecnológico do Cefort, cujo núcleo de pesquisadores já assinam projetos bem-sucedidos de desenvolvimento de ferramentas digitais há aproximadamente uma década, sendo formado por uma equipe multidisciplinar, idealizada e coordenada pela Prof.^a Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé (Pedagogia/Engenharia de Produção em Mídia e Conhecimento) e pelos seguintes membros: Prof.^a MSc. Rosângela Castilho Barbosa (pedagoga e mestre em Educação), prof. MSc. Gean Flávio Araújo Lima (*designer* e doutorando em *Design*), esp. Gerson Reis Costa (engenheiro da Computação e especialista em Informática Aplicada à Educação) e MSc. Francisco Rogério de Carvalho (tecnólogo em Redes de Computadores e mestre em Educação). A equipe recebeu apoios de diversos atores dentro e fora do escopo do Cefort, em especial, o reforço da Prof.^a MSc. Suely Oliveira Moraes Marquez (biblioteconomista e doutoranda em Educação), que teve como objeto de sua pesquisa o repositório temático do Ambiente Virtual do Alfa-GCE.

Durante o projeto, iniciado em 2017, a equipe tecnológica sofreu modificações e conviveu com realidades específicas. O Prof. MSc. Gean Lima, por estar em processo de doutoramento na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, participou do projeto de forma remota, por meio de reuniões virtuais e por plataformas digitais de comunicação. A Prof.^a Dra. Zeina Thomé deixou a coordenação do projeto em virtude de sua aposentadoria, coordenação que passou a ser assumida pelos seguintes professores: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito (pedagogo e doutor em Educação) e Prof.^a MSc. Rosângela Castilho Barbosa.

4.2 A Concepção do Ambiente Virtual de Aprendizagem Alfa-GCE

[...] o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório, ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentidos sobre a platitude da presença física imediata (LÉVY, 1996, p.12).

O trabalho de concepção do AVA para o Alfa-GCE seguiu a rotina básica já consolidada pela equipe tecnológica do Cefort, em que se discute em reuniões iniciais os objetivos de cada projeto, seguido de elaboração de esboço do ambiente virtual que, por sua vez, é encaminhado para o trabalho de *design* para criação de uma proposta de identidade visual, contendo o *layout* básico do AVA; em seguida, a equipe de desenvolvimento trabalha para construir a plataforma virtual, o mais aproximado possível da proposta gráfica, dentro das possibilidades e limitações da tecnologia, resultando em idas e vindas, discussões e ajustes a fim de chegar a um AVA que contemple os conceitos de ergonomia e usabilidade, visando à melhor experiência do usuário, trazendo a atenção para o processo de educação. Afinal, as tecnologias fazem a diferença ou não?

[...] qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença é um ator – ou, caso ainda não tenha figuração, um actante. Portanto, nossas perguntas em relação a um agente são simplesmente estas: ele faz diferença no curso da ação de outro agente ou não? (LATOUR, 2012, 108).

O *layout* básico do ambiente, uma vez construído e aprovado, é instalado em servidor de rede de dados, seguindo as melhores práticas que garantam a disponibilidade, a segurança dos dados

e a possibilidade de realização de ajustes e inserção de conteúdo. Uma vez disponível para acesso administrativo, a plataforma passa a receber duas formas de incremento: os materiais e metodologias de estudo produzidos pelas equipes pedagógicas e as constantes melhorias demandadas da equipe tecnológica, conforme surgem as ideias, necessidades e dificuldades observadas por todos os envolvidos na alimentação do AVA.

4.3 Informações Técnicas do Portal Alfa-GCE

O Portal Alfa-GCE encontra-se hospedado em um dos servidores virtuais do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação – CTIC, da Universidade Federal do Amazonas, de onde se pode ter acesso, conforme permissões hierárquicas que envolvem desde o acesso total como administrador do servidor, como acessos subsequentes para administração da plataforma *Moodle*, acesso como professor do ambiente e acesso como estudante. Embora sua página inicial seja publicamente acessível pelo endereço: <cefort.ufam.edu.br/alfage>, o interior da plataforma não está disponível ao público, sendo necessário ser participante do projeto e possuir *login* e senha para acessar ao conteúdo.

4.3.1 AVA em Moodle

O Portal Alfa-GCE, em seu aspecto como Ambiente Virtual de Aprendizagem, está construído sob a plataforma *Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Modular Dinâmico Orientado a Objetos), cuja sigla expressa os conceitos principais contidos no *software*: o propósito de ser um espaço virtual voltado para a educação, composto de módulos distintos que interagem entre si dinamicamente e que, na prática, significa facilitar o acréscimo ou a remoção de funcionalidades sem comprometer a execução do programa. O *Moodle* agrupa

uma série de conceitos, elementos técnicos e recursos tecnológicos que o tornam uma das plataformas mais utilizadas no mundo para a finalidade de ensino mediado por tecnologias, seja em setores públicos ou privados.

Por estar contido no conceito de “*software* livre”, o *Moodle* permite ao desenvolvedor o acesso ao conteúdo de sua programação que está com “código aberto” (Open-Source), o que dá total liberdade de edição e permite que qualquer pessoa possa modificá-lo e redistribuí-lo sem que isso incorra em problemas autorais, característica esta que se faz importante quanto mais houver a limitação de recursos de uma instituição. Como bem destacou Parreiras (2003) a respeito das razões de se utilizar o *Moodle*:

[...] é um *software* e, como todo *software*, constitui em si uma forma de conhecimento explícito em códigos de linguagens de programação. Quando um *software* se enquadra na categoria especial dos *softwares* livres e código aberto então vale a pena pesquisá-lo, divulgá-lo e discuti-lo mais amplamente para que se desenvolva, com a ajuda da comunidade interessada nessa evolução.

O código-fonte do *Moodle* está escrito em quatro (4) linguagens de programação: HTML (estrutura de apresentação para a *internet*), PHP (funcionalidades), CSS (estrutura de apresentação amigável ao usuário) e JavaScript (elementos de interatividade que reagem à navegação do usuário). Há uma comunidade de desenvolvedores espalhada pelo mundo e que contribui voluntariamente para a evolução do *Moodle*.

FIGURA 2 – AVA DO ALFA-GCE EM MOODLE.



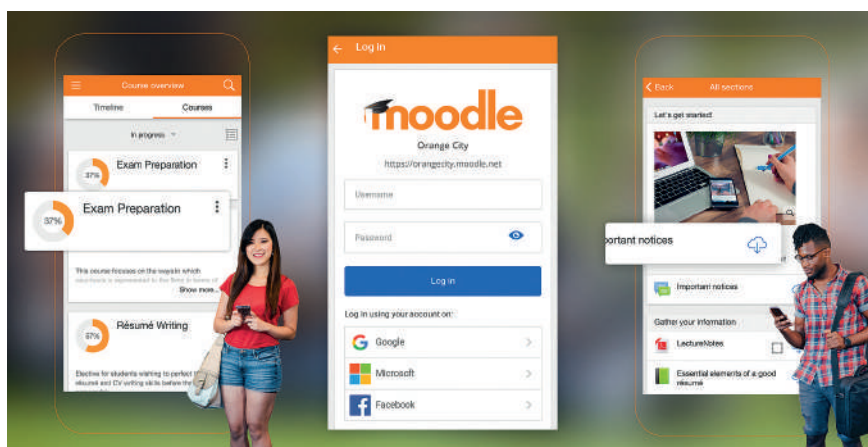
Fonte: <http://cefort.ufam.edu.br/alfagce>

4.3.2 O Moodle Mobile

O *Moodle Mobile* é a versão da plataforma para dispositivos móveis, permitindo o acompanhamento de cursos, utilizando principalmente os *smartphones*. A ideia do uso do *Moodle* na sua versão para dispositivos móveis, ventilada em projetos anteriores, porém, como uma premonição do que viria a ser por conta da pandemia de 2020, a ideia ganha corpo no decorrer do Projeto Alfa-GCE quando se busca implementar o seu uso como uma opção extra para o acesso e acompanhamento do projeto pelos cursistas, tendo em vista que o contexto de precariedade no acesso ao serviço de conexão à *internet* no Estado do Amazonas é um dos maiores entraves ao sucesso de todo projeto de desenvolvimento tecnológico educacional para a região.

Disponível nas principais plataformas móveis, o *Moodle Mobile* tem como principal característica a possibilidade de acesso a um AVA qualquer (em *Moodle*), a sincronização de conteúdos da plataforma, o uso das principais funções de estudo, mesmo estando o estudante totalmente *offline*, e posterior sincronização para fornecer os dados dos estudos para a instituição de origem e, assim, prosseguir em seu processo de aprendizagem.

FIGURA 3 – *MOODLE MOBILE*.



Fonte: <https://download.moodle.org>

Durante o Projeto Alfa-GCE, foram obtidos relatos dos cursistas a respeito do uso da plataforma *Mobile*, em que, dependendo da região do Estado, chegou-se a 20% de cursistas que utilizaram com sucesso o *Moodle Mobile*.

4.3.3 Site em *WordPress*

A página inicial do Portal Alfa-GCE foi desenvolvida pelo *Wordpress*: um Sistema de Gerenciamento de Conteúdo (CMS – *Content Management*

System). Esse Sistema é uma das principais plataformas da atualidade para a construção de *sites*, *blogs*, portais e *e-commerce* (lojas virtuais). É uma plataforma *open-source* (código aberto) e de fácil utilização, por isso ela acabou se tornando extremamente popular, além da sua segurança, visto que recebe constantes atualizações.

Para rapidez e maior facilidade na criação do Portal ALFA-GCE, foi instalado no *Wordpress* um *plugin page-builder* (construtor de página) chamado Elementor, que possibilita criar *sites* com interface *real-time* e do tipo “*drag&drop*”, ou seja, clicando e arrastando.

FIGURA 4 – PÁGINA INICIAL E CURSOS DO PROJETO ALFA-GCE.



Fonte: <http://cefort.ufam.edu.br/portalalfage>

4.4 A Pandemia

A segunda quinzena do mês de março de 2020 marca as ações de suspensão das atividades da Universidade Federal do Amazonas – Ufam e, conseqüentemente, do Cefort; marca, ainda, a adoção de medidas para o combate à pandemia causada pelo novo coronavírus

(SARS-CoV-2), o que impactou diretamente o projeto Alfa-GCE, tendo em vista que, embora o projeto trate de tecnologia de ensino a distância, possuía uma gama de estratégias de acompanhamento presencial periódico a ser feito nos municípios participantes, além do comprometimento do projeto em ambas as pontas, devido às alterações drásticas na rotina das secretarias de educação municipais, das escolas e de toda a comunidade escolar que essas instituições englobam, sem contar com toda a dramaticidade da situação, já que Manaus, capital do Estado do Amazonas, foi um dos maiores focos de contágio da doença no Brasil.

Afeitos ao trabalho remoto, sempre presente na rotina da equipe de desenvolvimento tecnológico do Cefort, mesmo em meio a um contexto dramático inédito, continuamos os avanços nas melhorias do ambiente virtual e nas construções das salas internas do ambiente, voltadas para a inserção de conteúdo dos cursos, bem como na criação do repositório temático.

Mais do que nunca, tornou-se necessária a utilização das comunicações digitais e do compartilhamento de recursos em ambientes virtuais de trabalho colaborativo, para que os processos do projeto fossem mantidos, bem como para cumprir a responsabilidade em relação aos recursos públicos e ao aprendizado dos estudantes envolvidos. A equipe de desenvolvimento do Cefort passou a atuar de forma síncrona e assíncrona por meio das tecnologias disponíveis a fim de dar continuidade aos trabalhos de desenvolvimento.

4.5 Retomada dos Trabalhos via *Google Meet*

A continuidade por meios virtuais dos diálogos e reuniões para prosseguimento do Projeto Alfa-GCE se deu duas semanas após a suspensão de atividades presenciais no campus universitário da Ufam, a partir de propostas de uso de aplicativos de videoconferência, que passaram a fazer parte do cotidiano de toda a sociedade. A equipe de desenvolvimento acolheu a nova responsabilidade de administrar e

orientar, pelos meios mais eficazes e seguros de realização das reuniões via *Google Meet*, passando a administrar a maior parte das reuniões do Cefort e dando continuidade, assim, ao Projeto Alfa-GCE.

Sob o apoio da equipe tecnológica, a apropriação de novas habilidades por parte de todos os colaboradores do Cefort decorreu, de forma natural, ao serem incorporadas, na rotina de trabalho, as ferramentas de videoconferência. Novos processos, rotinas, posturas e dinâmicas passaram a fazer parte do cotidiano em um processo de avanço nos usos de diversas tecnologias que, em condições normais, provavelmente levaria décadas para ocorrer. Embora seja verdadeiro que as tecnologias apresentam riscos e requeiram cuidados, ainda há um excesso de receio por parte dos educadores em apropriar-se e inserir essas ferramentas de forma significativa no contexto escolar:

Além de todas as vantagens e possibilidades que as ferramentas tecnológicas possibilitam, ainda vivenciamos o início de uma cultura do ciberespaço onde as pessoas, em especial os educadores, muitas vezes ainda não se encontram prontos para absorvê-la, muito menos para aplicá-la a favor da difusão do conhecimento (CARVALHO, 2016, p. 20).

É inevitável que a experiência em meio a uma crise de grandes proporções tenha seu aspecto positivo, no sentido de que o Cefort passe a incorporar inovadores recursos que permitam uma abrangência de atuação e de qualidade na contribuição com a educação do Estado do Amazonas em suas ações futuras, como refletiu LATOUR (2012, p. 93):

[...] os titereiros raramente se comportam como se as controlassem completamente. Dizem frases engraçadas como “os bonecos nos sugerem coisas que nunca pensamos ser possíveis.” Quando uma força manipula outra, isso não significa que seja uma causa a gerar efeitos;

pode ser também a ocasião para outras coisas começarem a agir.

4.6 Lives - As Videoconferências como Metodologia de Encontro

Embora o Cefort possua uma imensa experiência no Ensino Mediado por tecnologia no Amazonas, tanto no desenvolvimento de tecnologia para ensino a distância como para o apoio ao ensino presencial e semipresencial, não havia ainda experiências com o ensino remoto; sendo assim, as condições de trabalho surgidas durante no percurso do Projeto Alfa-GCE em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) impactaram toda a estrutura do projeto e da equipe, fazendo-se necessário reordenar o trabalho, especialmente no que diz respeito às metodologias necessárias para se atingir os objetivos. Em relação aos recursos humanos e tecnológicos necessários, também surgiram demandas para que todos os participantes do projeto adquirissem novas competências e habilidades voltadas para a compreensão e uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

As visitas locais previstas para serem realizadas pela equipe pedagógica não mais puderam ocorrer, sendo substituídas totalmente por encontros virtuais, acompanhando a tendência mundial de comunicação por meio de videoconferências, popularmente chamadas de “Lives” (ao vivo) devido ao seu caráter síncrono.

Com a popularização das videochamadas como meio de superar as distâncias causadas pelas estratégias de “quarentena” e distanciamento social, determinadas como forma de conter a multiplicação das contaminações durante a pandemia, decidimos também realizar as reuniões do Projeto Alfa-GCE e, posteriormente, os encontros com os cursistas por meio dessa metodologia. Ao nos definir pela plataforma *Google*, por meio da ferramenta *Google Meet*, levamos em conta a popularidade e familiaridade da ferramenta, bem como a sua gratuidade e simplicidade de uso.

Mesmo sendo uma ferramenta relativamente simples e popular em termos de utilização, o uso formal de videoconferências requereu ações individuais e coletivas de formação e aquisição de habilidades voltadas para a efetivação de encontros, reuniões e seminários por meio dessa tecnologia. Necessitamos de apropriação de conhecimentos técnicos mais aprofundados sobre equipamentos, funcionamento de rede e *internet*, dispositivos periféricos de informática (*webcam*, fones e microfones), plataformas de videoconferência, apresentações de conteúdo durante videochamadas, transmissão de material audiovisual, entre outros; também foram necessários novos domínios por parte dos membros do projeto que atuaram na linha de frente, apresentando as partes do projeto durante as diversas *lives* realizadas com os cursistas do projeto. Acrescentem-se, ainda, novos elementos da didática, postura diferenciada, cuidados com a comunicação e a garantia de atenção dos ouvintes, acompanhamento das reações dos participantes, por meio de *chat* ao vivo, uma série de domínios para administrar o ambiente de discussão que se mostrou inédito em relação ao cotidiano da prática pedagógica docente.

Diante do contexto de crise, a equipe de tecnologia se percebeu na responsabilidade de assumir o protagonismo na orientação e apoio tecnológico para que opções fossem trazidas para o projeto a fim de possibilitar a sua continuidade e qualidade, permitindo que todos os membros do projeto com menor afinidade às ferramentas definidas para uso nas *lives*, pudessem ter o apoio adequado para a obtenção e familiaridade com as habilidades necessárias.

Nas primeiras reuniões gerais do Projeto Alfa-GCE, em abril de 2020, uma das maiores preocupações era a respeito de quais as reais possibilidades de uso dessa metodologia como forma de continuidade do projeto, não apenas em reuniões internas, mas como forma de realizar reuniões junto a todos os cursistas participantes do projeto. Muitas eram as inquietações, visto que o serviço de *internet*, vital para a transmissão desejada, é um recurso precário em toda a região Norte do país, com o complicador de que, pelo contexto de fechamento das escolas e impossibilidade de encontro presencial, dificultou-se o

uso da estrutura de rede de locais específicos para alcance de grupos maiores de pessoas.

O planejamento, sempre essencial em todos os campos da vida humana, é de grande importância na educação, e mais ainda quando se trata de um objetivo que envolve o ineditismo metodológico. Sendo assim, muitas horas de reuniões, testes de funcionalidade e ensaios foram realizados até a realização da primeira experiência com o público.

As orientações técnicas a respeito de equipamentos e ferramentas que envolviam as transmissões das *lives* podem ser classificadas em:

a) **Equipamentos primários de Transmissão e Recepção:** a necessidade de se utilizar computadores ou dispositivos móveis (*tablets* ou celulares) com certa capacidade de processamento, de armazenamento de dados ou de pacote de dados móveis compatíveis com a plataforma e os conteúdos a serem utilizados;

b) **Equipamentos periféricos de multimídia (Microfone, Fones, Webcam):** foram necessárias orientações a respeito do uso de periféricos específicos, especialmente quando mais de um equipamento está conectado na transmissão ao mesmo tempo, seja por mais de uma pessoa conectada, seja por uma só pessoa utilizando dois equipamentos para melhor experiência de gerenciamento ou participação. Como exemplo, é possível citar que, quando dois equipamentos emitem o som da reunião em um mesmo ambiente, ocorrem interferências de som (microfonia), que impossibilitam a continuidade da reunião. Também se faz necessário orientar quanto ao uso da *webcam* em virtude de riscos de divulgação de imagens indesejadas ou inapropriadas para o contexto.

c) **Equipamentos de rede (Roteadores, Cabos, Wi-Fi etc.):** foram necessárias informações sobre noções de transmissão em rede, melhoria de sinal de internet, priorização de acesso à internet via cabo, posto que é uma conexão de maior velocidade e estabilidade em detrimento da conexão via *wi-fi* que, quando inevitável, deve ocorrer com o máximo de proximidade do roteador e com o mínimo de dispositivos locais conectados ao mesmo tempo quando há limitações

de velocidade. Essas orientações resultaram, entre outras ações, nas decisões de realização de transmissão ou participação em locais diferentes do que se pretendia anteriormente, resultando em melhoria na qualidade das *lives*.

d) **Apresentação de Conteúdos Digitais:** é comum para todos os que trabalham com exposição de conteúdo o uso de ferramentas como: *slides* e vídeos, projetores multimídia, caixas de som, apontadores (“passador de *slide*”) etc.; no caso de uma transmissão remota existem diferenças e conhecimentos necessários, dependendo da ferramenta a ser utilizada. No caso do uso do *Google Meet*, há melhor qualidade quando a transmissão ocorre utilizando recursos do próprio *Google* como: transformação dos *slides* para formatos compatíveis com o *Google* Apresentações, apresentação do conteúdo a partir do *Google Drive* e apresentação de vídeos previamente hospedados na plataforma do *Google: Youtube*. Essas ações requeriam antecipação, modificações digitais nos arquivos ou modificações internas na estrutura dos arquivos (exemplo: ajustes em tabelas, figuras e efeitos contidos nos *slides*).

Mesmo após muitas reuniões de planejamento e testes para reajustar o projeto e os conteúdos para funcionamento por meio de mediações digitais, a primeira *live* geral do Projeto Alfa-GCE, realizada nos dias 22 e 23 de setembro de 2020, contou com a tensão de uma ação inédita, afinal, inovação e ousadia foram colocadas em prática em uma transmissão ao vivo pela internet, envolvendo diversas regiões do Estado do Amazonas, contendo, além da abertura do curso III, apresentada por sete pessoas, a apresentação de conteúdos em *slides* em navegação ao vivo pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, com música ao vivo para o momento de acolhida dos participantes, participações destes últimos por meio de vídeos previamente encaminhados, e também ao vivo, deixando evidente para todos que, a partir daquele momento, o Cefort atingia um nível acima em sua capacidade de produção de novos conhecimentos, dentro de sua especialidade em tecnologias educacionais:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro e se dispõe a ser ultrapassado. Por isso é tão fundamental compreender o conhecimento existente quanto saber que se está aberto à produção de novos conhecimentos. Mais do que um trabalho conclusivo, busca-se dar início a uma caminhada que contribua para a ampliação das bases epistemológicas da compreensão dos processos cognitivos humanos no trabalho mediado pela tecnologia digital (THOME, 2001).

Durante as diversas *lives* ocorridas até o final do Curso III do Projeto Alfa-GCE, a dinâmica de apresentação e participação do público se deu de forma previamente acordada, correspondendo ao andamento da apresentação em expressões via *chat*, ao vivo, e por meio das falas dos cursistas. A equipe tecnológica esteve envolvida em apresentar o AVA, viabilizar e administrar a transmissão, auxiliar os apresentadores nos recursos da ferramenta de transmissão e na observação das ações dos participantes que necessitassem de intervenção (interferências, ações acidentais dos participantes, dificuldades técnicas, bem como esclarecimentos à coordenação do evento sobre o andamento de detalhes da transmissão).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alcançar, com um projeto de formação de professores, uma região de mais de um milhão e meio de quilômetros quadrados já seria por si uma tarefa desafiadora, porém, ao acrescentarmos o fato de ser a região amazônica, onde o acesso por estradas é escasso, o serviço de *internet* é precário, somados ao fato de que ela se tornaria um dos epicentros da pandemia no país, tornou cada resultado uma grande vitória.

O Projeto Alfa-GCE se estendeu por 53 municípios, com 366 cursistas inscritos, e, embora tenham ocorrido evasões e grandes dificul-

dades de acompanhamento por parte deles, ofereceu uma plataforma de aprendizagem virtual com recursos que permitiram não somente o acesso e a possibilidade de realização de curso de formação continuada, como também um repositório de materiais, que podem ser utilizados para consulta e como fonte de novas metodologias, especialmente no que se refere ao momento do país em que há uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC em implantação e, assim, o Projeto Alfa-GCE contribuiu com esse processo de desenvolvimento do currículo escolar da Educação Básica.

A disponibilização de recursos que possibilitaram o acesso ao curso de forma *offline*, após carregamento dos materiais, chegou a ser utilizado por 20% dos cursistas em certas regiões que permitiam um melhor serviço de internet.

As participações dos cursistas nas *lives*, muitas vezes em grupos reunidos para essa finalidade, possibilitou a experiência incomum de orientações por meio remoto, sendo que o próprio Cefort se tornou um grande beneficiário dessa experiência inédita, que gerou uma busca e apropriação de novas tecnologias, no alcance de avanços significativos que, esperamos, sejam capazes de servir ao Estado do Amazonas em situações futuras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência ímpar que compreendeu as ações da equipe de desenvolvimento tecnológico do Cefort, no âmbito do Projeto Alfa-GCE, se mostrou uma oportunidade de demonstração da capacidade criativa de construção das possibilidades para a superação de situações desafiadoras inusitadas, tendo atingido, junto com os resultados exitosos de todo o projeto, um senso de dever cumprido, de capacidade de trabalhar em equipe, mesmo a distância, de profissionalismo e certeza de ter contribuído com a parte que lhe cabe na relevância do avanço da educação no Estado do Amazonas, fazendo jus aos trabalhos do Cefort/Ufam.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, Maria C.; MARTINS, Maria C.; VALENTE, José A. (orgs.). **Codesign de redes digitais: tecnologia e educação a serviço da inclusão social**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, Francisco R. **O espaço do brincar: um estudo sobre o Co-design Pedagógico para Ambientes Virtuais**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

COSTA JR., Hélio L. **Tempos digitais: ensinando e aprendendo com tecnologia** – Porto Velho, RO, Brasil: Edufro, 2012. 113 p.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma Introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

PARREIRAS, F. S.; BAX, M. P. **Gestão de conteúdo com softwares livres**. In: KMBrazil, São Paulo, 2003.

TAJRA, Sanmya F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2012.

THOMÉ, Zeina R. C. **O parlamento das técnicas e dos homens**. Um estudo sobre as redefinições do trabalho numa indústria da Zona Franca de Manaus. Florianópolis, UFSC/CTE, 2001.

REPOSITÓRIO DIGITAL TEMÁTICO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E INFORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO AMAZONAS

Suely Oliveira Moraes Marquez¹

Zeina Rebouças Corrêa Thomé²

Gerson Reis da Costa³

Francisco Rogério de Carvalho⁴

Gean Flávio Araújo Lima⁵

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do repositório temático do Projeto Alfa-CGE, na área de Educação, voltado para a temática alfabetização e letramento do 1º ao 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos da educação municipal e estadual do Estado do Amazonas. Descrevemos a motivação e como se deu o desenvolvimento, bem como suas principais funções. Utilizou-se o *software* livre Tainacan, ferramenta simples de configuração pelo administrador e de fácil acesso para os usuários. O méto-

1 Doutoranda em Educação – Ufam – e-mail: suelymoraes31@gmail.com

2 Pós-doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento – UFSC – e-mail: zeina-thome@gmail.com

3 Especialista em Informática Aplicada à Educação – UEA – e-mail: gersonreiscosta@gmail.com

4 Mestre em Educação – Ufam – e-mail: rogeriocarvalho.info@gmail.com

5 Doutorando em Design – UFSC – e-mail: glima73@gmail.com

do utilizado foi o cartográfico, que se refere a acompanhar processos. Concluímos que o Repositório se tornou uma contribuição importante, de forma que a informação e o conhecimento nele disponibilizados sejam recuperados de forma mais rápida e segura para os atores envolvidos no processo de formação dos estudantes dos Anos Iniciais da Rede Pública do Amazonas. Queremos mostrar que desenvolver um repositório temático é possível e relevante, e que estes devem ser desenvolvidos diante da perspectiva do acesso livre à informação, disponibilizar arquivos abertos que favoreçam e assegurem a busca do conhecimento e a disseminação da informação.

Palavras-chave: Repositório temático. Educação Básica. Projeto Alfa-GCE. Amazonas.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a informação e o conhecimento são compartilhados de maneira muito rápida, quase instantânea. Dessa forma, é primordial para qualquer profissional se manter atualizado. Alguns autores dizem que a informação e o conhecimento são sinônimos; para outros são, simultaneamente, causa e efeito de si mesmos, numa interação dinâmica em que a sucessão pode ser plenamente invertida sem gerar nenhuma contradição. Kuramoto (2006, p. 91) afirma que “[...] a informação é o insumo básico para o desenvolvimento científico e tecnológico de um país”. Uma das características marcantes da ciência repousa no fato de ela apresentar um grau maior de confiabilidade, aspecto que a diferencia do conhecimento popular, adquirido sem uma metodologia rigorosa. Nesse caso, além da aplicação de métodos aceitos e certificados para validação do conhecimento científico, é de fundamental importância que os resultados das pesquisas de um cientista sejam amplamente expostos e submetidos ao julgamento da comunidade científica.

Quando disponibilizamos informação, estamos promovendo nova geração de conhecimento, que, por sua vez, produzirá mais in-

formação e, assim, sucessivamente. No caso deste estudo, objetivamos acompanhar o processo de concepção e desenvolvimento, na perspectiva de um trabalho colaborativo e coautoral de um Repositório Digital Temático de acesso aberto para compartilhamento de informações e conhecimentos, voltado aos gestores, pedagogos e professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Amazonas, visando analisar como a complexidade visual do repositório digital temático de caráter informacional interfere na experiência do usuário, apresentando e discutindo como suas interfaces são percebidas e criam significação que geram julgamentos com relação à atratividade e à satisfação do uso após a experimentação de conteúdos da área da alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento de repositórios digitais temáticos na área da educação, mais especificamente sobre a alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando *softwares* livres, é uma temática nova e de grande importância, haja vista as necessidades que vivenciam os gestores, pedagogos e professores das escolas em questão. Com isso, entendemos que informação e conhecimento devem estar disponibilizados de forma rápida e precisa e que elas fazem parte de uma sociedade da informação interativa. As mudanças na era da informática ditam hoje o ritmo das transformações sociais, culturais e políticas, e não vão parar por aí, pois a tendência é ela ficar cada vez mais rápida, e só um pensamento global pode dar conta dos desafios da emergente sociedade da comunicação e da informação do planeta.

É, portanto, objetivo deste artigo apresentar o desenvolvimento do repositório temático voltado para a Educação Básica, bem como verificar e avaliar a integração entre propriedades de usabilidade, utilizando os critérios da ergonomia. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (Cefort/Ufam), especificamente no “Projeto Gestão do Conhecimento Escolar, Alfabetização e Formação para a Cidadania”.

O Cefort é um centro de pesquisa, extensão e desenvolvimento de tecnologias, voltado para a formação de professores nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Sua criação ocorreu em 2004,

para compor a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE), coordenada pela Secretaria Ministerial da Educação Básica – SEB/MEC.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As tecnologias digitais da comunicação e informação com a sociedade

A era da informação traz atrelada a ela o uso das novas tecnologias, que, além de gerarem um novo industrialismo, também interferem e provocam mudanças nas relações sociais em vários âmbitos. Para se entender o atual estágio vivenciado pela sociedade, há de se analisar também os efeitos das atuais inovações tecnológicas no meio social. Há uma enorme interação entre essas novas tecnologias e a sociedade. Para Lévi (2010, p. 22), “As tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”, tornando-se condição necessária para uma estruturação da sociedade em forma de rede. Castells (2011, p. 6) descreve esse momento destacando que “[...] a sociedade não pode ser compreendida ou representada sem as suas ferramentas tecnológicas”. Nas palavras dos autores, essa sociedade baseada no conhecimento depende da capacidade dos seus agentes em gerenciarem todas as etapas do processo informacional, de tal forma que possam expandi-lo para todos. Para Thomé (2015a, p. 45),

A tecnologia digital está mediando todos os espaços das relações humanas e de forma singular os espaços de trabalho. Os processos de trabalho mediados pelas tecnologias digitais têm suscitado uma série de questionamentos, tanto com relação à sua dimensão produtiva como à sua utilização e aplicação como tecnologia informacional. (THOMÉ, 2015, p. 45)

Compartilhamos do pensamento dos autores acima citados, pois, atualmente, as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCI) têm provocado inúmeras mudanças no comportamento humano e na sociedade em geral. Essas mudanças foram sentidas em todas as áreas do conhecimento, inclusive na educação, que teve que se adaptar no que diz respeito aos processos de ensino. Novos quadros foram surgindo e se proliferando por meio das tecnologias digitais. No âmbito da educação, esse cenário emergiu por meio dos vídeos, jogos, hipertextos, hiper mídias, trazendo para a educação uma nova era de conhecimento e informação. Os ambientes educacionais *online* foram beneficiados por essas tecnologias favorecendo, assim, a comunicação humana pelo uso do computador. Essa demanda tornou-se um novo desafio para a educação, pois o avanço dessas TDCIs exige da sociedade maior preparo na utilização dos computadores. Lévy (2001) ressalta que presenciamos momentos únicos em que, a partir de uma nova configuração técnica, e uma nova relação com o cosmos, surge uma humanidade reinventada.

Thomé considera que:

Na perspectiva do pensamento contemporâneo, [...], quanto mais a sociedade se afasta de sua forma 'natural' de prover os meios de subsistência, mais necessária se torna a educação. Nas sociedades tecnológicas que se pautam pelo renovar incessante dos meios de produção e pelo aumento de seu conhecimento científico, o ensino científico-tecnológico apresenta-se como uma necessidade primária do sistema produtivo e, portanto, uma exigência universal, materialmente posta é fator ponderável de construção do homem integralmente livre (THOMÉ, 2015, p. 46)

As TDCIs imbricadas nessa nova era, no contexto educacional, se fazem necessárias por considerar as características, interesses e a realidade dos educadores, trazendo, dessa forma, modificações na prática

pedagógica, na tentativa de aprender a selecionar a grande quantidade de informações disponíveis e de produzir novos conhecimentos.

Essa nova reconfiguração está relacionada com a maneira de se comunicar, da ampliação do relacionamento uns com os outros, do receber e transmitir conhecimento e informação. Lévy diz que:

Considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons e imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. (LÉVY, 1996, p. 80)

As tecnologias digitais ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas. É nesse sentido que a educação se reconfigura, buscando novas experiências no processo de ensino-aprendizagem. Como escreve Barbosa (2012), citado por Thomé et al. (2015b, p. 38):

As novas tecnologias não invalidam os usos tecnológicos anteriormente em uso, antes se agregam aos mesmos para tornar viáveis soluções mais práticas. [...] na área da Educação, o relacionamento da tríade – educando-escola-educador – com as novas tecnologias necessita de um entendimento conscientemente crítico entre os atores sociais da educação. (BARBOSA, 2012 *apud* THOMÉ 2015, p. 38)

Essas tecnologias produzem novos agenciamentos, descobrindo novos territórios, territorializando espaços antes desconhecidos, levando humanos e não-humanos a uma nova etapa. Essa em constante movimento e descoberta de interação entre homem e máquina, provocando uma série de mudanças no campo educacional.

Lévy afirma que

[...] a velocidade de evolução dos saberes convoca uma massa de pessoas para aprender e produzir conhecimentos por meio de novas ferramentas, possibilitando assim o aparecimento de paisagens inéditas e distintas, identidades singulares no coletivo, uma inteligência e saber coletivos. (LÉVY, 1999, p. 67)

Esses novos conhecimentos atrelados às TDCIs proporcionam novas paisagens no campo do saber, acelerando os processos sociais e educacionais. A evolução dessas ferramentas dá suporte para a organização da informação pela sociedade, como também dos novos conhecimentos adquiridos a partir da relação entre os indivíduos. O ambiente virtual, além de armazenar e expor informações, promove a reflexão de ideias e de novos conhecimentos por meio da diversidade do pensamento de seus inúmeros usuários ligados à rede.

Dentre os vários recursos tecnológicos disponíveis para aportar a informação na educação, e que podem contribuir de maneira singular para a disseminação do conhecimento, estão os repositórios digitais que possibilitam o acesso e a consulta de dados por serem capazes de armazenar, gerenciar e disseminar informações.

2.2 Os repositórios digitais

Os repositórios digitais (RDs) são bases de dados *online* que reúnem, de maneira organizada, a produção científica de uma instituição ou área temática e que facilitam o acesso às informações e conhecimentos, tendo como função administrar, armazenar e preservar conteúdos informacionais em suporte eletrônico, sem custo e barreiras de qualquer natureza (KURAMOTO, 2012).

A disseminação de repositórios digitais emerge no contexto da chamada sociedade informacional, em meio ao advento de novas disciplinas e das tecnociências, que atuam e compartilham objetos de estudo. Eles surgem como alternativa para resolver questões quanto ao armazenamento e distribuições de informação por meios digitais, o

intermediar a produção, a disseminação e a democratização do conhecimento. Esse processo torna-se atributo valioso da atual sociedade regida pelos artefatos tecnológicos.

O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) traça o mesmo caminho de Kuramoto (2012), quando diz que os repositórios digitais são “[...] bases de dados *online* que reúnem de maneira organizada a produção científica de uma instituição ou área temática” (IBICT, 2018, s. p.). Os RDs armazenam arquivos de diversos formatos e resultam em uma série de benefícios, tanto para os pesquisadores quanto para as instituições ou sociedades científicas, proporcionando maior visibilidade aos resultados de pesquisas e possibilitando a preservação da memória científica de uma instituição. Os RDs podem ser institucionais, quando expõem coleções digitais de documentos de interesse para a pesquisa científica de uma instituição, e temáticos, quando expõem a produção científica de uma determinada área ou tema, sem limites institucionais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste item, são tratados os caminhos metodológicos para o alcance do objetivo desta pesquisa, qual seja: desenvolver um repositório digital temático de caráter informacional sobre alfabetização nos Anos Iniciais. A pesquisa estruturou-se em torno de três etapas. Na primeira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática repositórios digitais temáticos, alfabetização, Anos Iniciais, escrita, leitura, letramento, tecnologias digitais, informação e gestão do conhecimento. A segunda constituiu-se em reuniões com equipe multidisciplinar para traçar parâmetros de desenvolvimento do repositório temático baseado no perfil dos usuários. A terceira diz respeito à avaliação e validação da ferramenta e seu conteúdo, que se deu por meio da aplicação de instrumento baseado em critérios, chamado *ErgoList*, disponibilizado via internet, composto de uma base de conhecimento em er-

gonomia (usabilidade), que inspecionará, por um *checklist*, a interface homem-computador.

Utilizamos na pesquisa o método cartográfico, que se fundamenta no acompanhamento de processos, pois os acontecimentos, as categorias e os objetos que serão investigados estão em constante movimento e ruptura, trazendo para a pesquisa um forte viés interventivo e, por essa razão, assume o caráter de pesquisa-intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). Todos os envolvidos na pesquisa estão implicados no processo. Portanto, pesquisador-pesquisados-campo sofrem os efeitos do ato de pesquisar.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 O desenvolvimento do repositório digital temático

O Repositório Temático foi desenvolvido com o *software* livre Tainacan, que é um *plugin* desenvolvido para a plataforma *Wordpress*. Ele traz como principal funcionalidade a criação de repositórios de fácil acesso e que não exigem do administrador e nem do usuário muitos conhecimentos. Para Martins e Silva (2017, p. 7), o Tainacan, “[...] além de se focar na gestão das buscas no sistema, tem o propósito de incorporar várias funcionalidades que facilitem a interoperabilidade com mídias sociais a fim de ampliar o grau de participação social dos usuários.”

A construção do Repositório Digital Temático, utilizando a ferramenta Tainacan, teve por premissa disponibilizar informação e conhecimento de forma que facilitasse a vida do público-alvo. Dessa forma, apresenta uma série de características pensadas para esse fim.

A disponibilização do material no repositório é realizada por uma equipe de desenvolvimento multidisciplinar, que levou sempre em consideração a necessidade de informação do público-alvo, no nosso caso, gestores, pedagogos, professores da rede municipal e estadual do Estado do Amazonas.

O Repositório Temático foi instalado na plataforma do ALFA-CGE, que, por sua vez, está localizado no portal do Cefort, que pertence ao domínio da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). (FIGURA 1).

FIGURA 1 – CONFIGURAÇÃO DA PLATAFORMA DO ALFA-CGE.



Fonte: Cefort, 2019.

Inicialmente, o campo Repositório Temático foi dividido em duas coleções: Planos, Programas e Projetos Educacionais e Avaliação Escolar, conforme indicado na Figura 2:

FIGURA 2 – TELA PRINCIPAL DO REPOSITÓRIO TEMÁTICO.



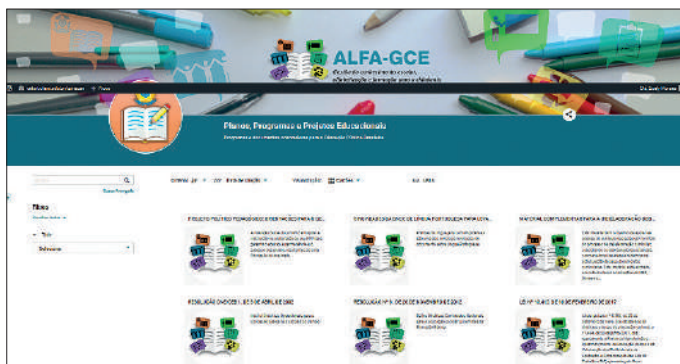
Fonte: Os autores, 2019.

- **Planos, Programas e Projetos Educacionais**

Esta coleção tem como objetivo disponibilizar documentos orientadores da educação pública brasileira e de sistemas de ensino municipal do Estado do Amazonas, abrangendo informações gerais e atualizadas sobre programas, projetos, sites, plataformas de conhecimentos sobre avaliação, alfabetização, letramento, currículo escolar do Ensino Fundamental.

Nesse campo, foram disponibilizadas referências que vão compor um acervo de documentos, que possibilitará ao usuário o acesso a um conjunto de informações sobre legislação, planos e programas e projetos educacionais em uma única plataforma.

FIGURA 3 – ITENS DA COLEÇÃO DE PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS.



Fonte: Os autores, 2019.

- **Avaliação Escolar**

A segunda coleção diz respeito à avaliação escolar, que irá disponibilizar bases referenciais conceituais, legais, estruturais, matrizes, dados das avaliações (Inep, DAM, outros).

FIGURA 4 – ITENS DA COLEÇÃO AVALIAÇÃO ESCOLAR.



Fonte: Os autores, 2019.

Como mostram as Figuras 3 e 4, a visualização dos itens dentro de cada coleção foi predisposta em formato cartão, um dos padrões do Tainacan. Em cada item consta o título do documento, a imagem miniatura do *design* do projeto e uma síntese do conteúdo do documento. Optou-se por essa configuração, com o intuito de facilitar a recuperação da informação pelos usuários e para que eles não precisassem abrir o documento na íntegra para saber se a informação presente era do seu interesse.

A ideia do repositório temático, voltado para a alfabetização e letramento, é fazer com que os gestores, pedagogos e professores da Rede de Ensino Municipal despendam menor tempo na busca e recuperação da informação.

No decorrer do trabalho, o Repositório Temático sofreu alterações, sendo realizada uma reorganização dos subcampos, com o seguinte desdobramento: plano, programas e projetos; avaliação em larga escala e rendimento escolar; gestão da informação e inovação pedagógica; estratégias metodológicas para o ensino e aprendizagem; apropriação e constituição de habilidades e competências; alfabetização, letramento e formação do leitor; trabalho pedagógico e gestão democrática; planejamento e avaliação da gestão escolar. A Figura 5 ilustra:

FIGURA 5 – TELA PRINCIPAL DE ACESSO AOS NOVOS SUBCAMPOS DO REPOSITÓRIO DIGITAL TEMÁTICO.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

Os subcampos do Repositório Temático Alfa-GCE buscam disponibilizar informações e conhecimentos essenciais para uma formação de qualidade do gestor, pedagogo e professor, com vista à elevação e melhoria dos índices de rendimento educacional dos sistemas educacionais do Estado, frente aos desafios da sociedade contemporânea.

A Figura 6 mostra o subcampo Planos, Programas e Projetos Educacionais, que disponibiliza documentos orientadores sobre a Educação Pública Brasileira e Sistemas de Ensino Municipal do Estado do Amazonas, abrangendo informações gerais e atualizadas sobre planos, programas e projetos voltados para a alfabetização, letramento, currículo escolar do Ensino Fundamental.

FIGURA 6 – TELA PRINCIPAL DO SUBCAMPO PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

A Figura 7 mostra um dos documentos que fazem parte do sub-campo Planos, Programas e Projetos Educacionais. Nesse espaço o usuário pode acessar o documento na íntegra e, logo abaixo, aparecem o título, a descrição e a fonte do arquivo.

FIGURA 7 – DOCUMENTO DO SUBCAMPO PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

A Figura 8 mostra o subcampo Avaliação em larga escala e Rendimento escolar. Nesse espaço serão disponibilizadas bases referenciais conceituais, legais, estruturais, matrizes, dados das avaliações (Inep, DAM, outros).

FIGURA 8 – TELA PRINCIPAL DO SUBCAMPO AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E RENDIMENTO ESCOLAR.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

A próxima figura também mostra um dos documentos do subcampo Avaliação em larga escala e Rendimento escolar.

FIGURA 9 – DOCUMENTO DO SUBCAMPO AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E RENDIMENTO ESCOLAR.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

O subcampo Gestão da Informação e Inovação pedagógica diz respeito ao estabelecimento de parcerias entre instituições que possam contribuir com a inovação pedagógica (Figura 10).

FIGURA 10 – TELA PRINCIPAL DO SUBCAMPO GESTÃO DA INFORMAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

O subcampo Estratégias metodológicas para o ensino aprendizagem diz respeito à fundamentação e assessoria aos processos pedagógicos e curriculares na perspectiva da alfabetização, letramento, leitura e escrita.

FIGURA 11 – TELA PRINCIPAL DO SUBCAMPO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

O subcampo Apropriação e constituição de habilidades e competências diz respeito ao desenvolvimento dessas habilidades e aquisição de competências voltadas para o uso da língua por crianças, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Figura 12).

FIGURA 12 – TELA PRINCIPAL DO SUBCAMPO APROPRIAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.



Fonte: Portal do Cefort, 2020.

ginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto”.

Podemos afirmar, mediante as colocações do autor, que os repositórios digitais temáticos são ferramentas de grande importância na gestão do conhecimento e na disseminação da informação, uma manifestação visível e imprescindível para a educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos o repositório digital temático desenvolvido para a área da Educação, mais especificamente nos assuntos alfabetização e letramento. O repositório foi desenvolvido como uma ferramenta de agregação da informação e do conhecimento para dar suporte aos gestores, pedagogos e professores dos Anos Iniciais. Em relação a esta aplicação, enfatizamos as contribuições importantes do Tainacan em comparação aos demais *softwares*, como as possibilidades de interação, que podem ocorrer com as redes sociais, com outros usuários e com os próprios itens do acervo e a interface, que, mesmo simplificada, permite a realização de praticamente todas as configurações necessárias para uso da ferramenta.

As informações disponibilizadas no repositório buscam estimular e facilitar o processo de ensino aprendizagem; os recursos tecnológicos desenvolvidos têm como intuito dar suporte informacional e de conhecimento aos membros das escolas da rede municipal de educação do Estado do Amazonas.

Diante do exposto, queremos mostrar que desenvolver um Repositório Digital Temático é possível e relevante, e que estes devem ser desenvolvidos diante da perspectiva do acesso livre à informação, disponibilizando arquivos abertos que favoreçam e assegurem a busca do conhecimento e a disseminação da informação.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT. **Sobre o Oasisbr**. 2018. Disponível em <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em 7 set. 2019.

KURAMOTO, H. **Estatísticas sobre repositórios no Brasil**. 2012. Disponível em <http://kuramoto.blog.br/2012/10/30/estatisticas-sobre-ri-no-brasil/>. Acesso em 15 jan. 2020.

KURAMOTO, H. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil. **Ciência da Informação**, v. 35, nº 2, p. 91-102, maio/ago. 2006.

LÉVY, P. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. Tradução de Maria Lúcia Homem; Ronaldo Entler. São Paulo: 34, 2001.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MARTINS, Dalton Lopes; SILVA, Marcel Ferrante. Critérios de avaliação para sistemas de bibliotecas digitais: uma proposta de novas dimensões analíticas. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 8, nº 1, p. 100-121, abr. 2017. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/125678/127737>. Acesso em 10 out., 2019.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

THOMÉ, Z. R. C. **O parlamento das técnicas e dos homens**. Manaus: Edua, 2015a.

THOMÉ, Z. R. C. et al. Ambientes virtuais de ensino com *design* de interface pedagógica personalizada utilizando o *Moodle*. In: FIALHO, F. A. P.; THOMÉ, Z. R. C. (orgs.). **Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas**. Manaus: EDUA, 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA POR AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM (MOODLE)

Maria Marly de Oliveira Coelho¹
Rosangela Castilho Barbosa²
Zeina Rebouças Correa Thomé³

RESUMO

Esta comunicação objetiva analisar a organização do tempo e do espaço de gestão da aprendizagem dos alunos no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social mediado por ambiente virtual de ensino aprendizagem – AVEA. A análise está centrada na avaliação e visão dos alunos/cursistas sobre as funcionalidades e ferramentas utilizadas no ambiente virtual que facilitaram ou obstaculizaram seu aprendizado. Fundamenta-se nas ideias de estudiosos como Pierre Levy (1999), Fialho e Thomé (2015), Brito, Miranda e Thomé (2017), dentre outros. A metodologia aplicada é da investigação exploratória numa perspectiva de rede, levando em conta

-
- 1 Doutora em Educação (PPGE/FACED). Professora da Faculdade de Educação/Ufam. Departamento de Métodos e Técnicas. E-mail: marlycoelho1952@gmail.com
 - 2 Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – Ufam. Professora da Faculdade de Educação – Faced/Ufam. Email: rosangela.cb.edu@gmail.com
 - 3 Pós-doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento – UFSC – e-mail: zeina-thome@gmail.com

as respostas que deram ao questionário disponibilizado no índex do ambiente para avaliação que fizeram do curso, no seu encerramento. Antes de levantar e organizar as questões e os dados do questionário, houve uma sondagem sobre o perfil dos alunos/cursistas. Logo após, analisaram-se esses dados a partir das seguintes categorias: AVEA, espaço, tempo e aprendizagem. O propósito foi responder às seguintes questões: A utilização do AVEA foi uma mediação facilitadora na construção de um aprendizado significativo? Os espaços instrucionais disponibilizados no ambiente virtual nas unidades de conteúdo atenderam aos requerimentos do seu processo individual de estudo e aprendizagem? Como resultados alcançados o público-alvo da formação considerou os tempos e espaços destinados a cada unidade de conteúdo por módulo suficientes para apropriação dos conteúdos e desenvolvimento das atividades didáticas propostas como estratégia pedagógica.

Palavras-chave: AVEA. Espaço. Tempo. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da tecnologia e a popularização da Rede Mundial de Computadores incidiram em mudanças significativas nas formas de se relacionar e de interagir. Ações como, por exemplo, movimentações bancárias via computador ou aplicativo de celular; diálogos via *WhatsApp*, *Skype* e *Googletalk*; armazenamento e compartilhamento de dados nas “nuvens”; compartilhamento de imagens, textos e áudios, se fazem cada vez mais presentes em nosso fazer cotidiano.

Vivemos em um “mundo” cada vez mais conectado e que engendra mudanças não somente na vida cotidiana comum, mas também no universo do trabalho, que, com o crescimento da automação e informatização, teve os postos de trabalho cada vez mais tornados “especializados”, criando-se um novo perfil profissional e, conseqüentemente, mudanças nos requisitos de seleção para a inserção na carreira. Assim,

a procura por adentrar e/ou se manter no mercado de trabalho requer do cidadão uma formação cada vez mais qualificada.

Para atender a essa demanda de formação continuada, a Educação a Distância – EAD se apresenta como a modalidade de ensino que, com a utilização de ambiente virtual de ensino e aprendizagem – AVEA, torna possível o acesso a uma “sala de aula” virtual em qualquer lugar que se tenha um computador conectado à *Internet*, ampliando assim, a oferta de ensino àqueles que estão impossibilitados por questões geográficas ou de horário.

O Estado do Amazonas, por possuir uma grande extensão territorial, torna a maioria de seus municípios só acessível por via fluvial ou aérea, tendo, assim, como uma barreira natural a sua geografia física. Essa é a característica mais marcante do Estado. As estradas são os rios e a vida na região é regida por seus períodos de “cheia” e “seca”, que dificultam o acesso da população à formação continuada.

Diante dessa realidade, a parceria MEC/Ufam/Faced/Cefort desenvolveu, através do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços a Rede Pública de Ensino - CEFORT, um AVEA para o Curso de Pós-Graduação Lato *Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) utilizando a Plataforma MOODLE – Modular *Object Oriented Dynamic Learning Environment* como suporte de ensino e aprendizagem para o curso.

O EPDS teve uma carga horária de 390 h, 3 polos (Manaus, Itacoatiara e Manacapuru), contemplando 14 municípios (Tapauá, Autazes, Manaquiri, Maraã, Nova Olinda do Norte, Rio Preto da Eva, Barcelos, Careiro da Várzea, Presidente Figueiredo, Borba, Urucará, Itacoatiara, Novo Airão, Anori e Iranduba).

O Curso de EPDS foi desenvolvido em 7 módulos e mais o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Para cada módulo foi elaborada uma “Sala Ambiente” distinta, contendo conteúdos e atividades. O curso seguiu a seguinte estrutura: para cada módulo foi realizado um encontro presencial no qual cursistas se deslocavam para os polos, a fim de participarem da apresentação da “Sala Ambiente” por seus respectivos professores ministrantes, no que tange ao conteúdo e atividades

e juntamente com seus tutores receberam orientação e realizaram as atividades encaminhadas para o presencial no laboratório. Ao final do presencial os cursistas retornavam aos seus municípios, sendo o acompanhamento realizado a distância pelos tutores utilizando o AVEA do curso.

Diante do exposto, este estudo visou analisar a organização do tempo e do espaço de gestão da aprendizagem dos alunos no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social mediado por ambiente virtual de ensino aprendizagem – AVEA. Para atender ao objetivo do estudo, a análise foi centrada na avaliação e visão dos cursistas no que diz respeito às funcionalidades e ferramentas que foram disponibilizadas e utilizadas no AVEA do curso, que facilitaram ou obstaculizaram seu aprendizado. Como fundamentação teórica, o estudo baseou-se nas ideias de Levy (1999), Fialho e Thomé (2015), Brito, Miranda e Thomé (2017), entre outros que contribuíram para a análise, ampliando a perspectiva.

A metodologia utilizada contemplou a investigação exploratória numa perspectiva de rede. A análise priorizou as respostas que os cursistas deram ao questionário de avaliação do curso, disponibilizado no índex do ambiente. Antes de levantarmos e organizarmos as questões e os dados do questionário, houve uma sondagem sobre o perfil dos alunos/cursistas. Logo após, analisamos esses dados a partir das seguintes categorias: AVEA, espaço, tempo e aprendizagem. O propósito foi responder às seguintes questões:

- A utilização do AVEA foi uma mediação facilitadora na construção de um aprendizado significativo?
- Os espaços instrucionais disponibilizados no ambiente virtual nas unidades de conteúdo atenderam aos requerimentos do seu processo individual de estudo e aprendizagem?

2. O TEMPO E O ESPAÇO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A plataforma mais utilizada na EAD é o *Moodle*. Criado por Martin Dougiamas, ele é um *software* para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo. Ele se configura como suporte para as atividades de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Conta com as principais funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem, disponibilizando ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos, de administração e organização.

Para a inserção de conteúdos, o sistema possui os seguintes recursos: Arquivo, Livro, Página, Pasta, Rótulo e URL. Esses recursos permitem o *upload* de materiais didáticos como textos em vários formatos, imagens, áudios, vídeos e *links* para a *Internet*. Para a realização de atividades, o sistema possui Base de dados, *Chat*, Diário, Escolha, Fórum, Glossário, Pesquisa, Tarefa e *Wiki*.

As ferramentas de comunicação do *Moodle* apresentam um diferencial com relação a outros ambientes, tendo em vista que os cursistas podem dialogar com seu professor, tutores e entre si no próprio ambiente, sem precisar utilizar uma ferramenta de comunicação externa ao AVEA. Outro diferencial é o recebimento de notificações da plataforma enviadas ao e-mail do cursista, destacando-se o envio de mensagem via ambiente com cópia para o *e-mail*, as postagens realizadas no fórum e a notificação do lançamento de notas no ambiente pelo professor e/ou tutor.

Como podemos verificar, o *Moodle* traz em sua estrutura um conjunto de funcionalidades que envolvem recursos e atividades que possibilitam ao cursista uma experiência diferenciada do ensino presencial. Esses caminhos do ensino e aprendizagem se apresentam a partir dos movimentos ocorridos nas sociedades, advindos das inovações tecnológicas e suas implicações nas relações sociais, na percepção de mundo e nos modos de ensinar e aprender. Levy (2001, p. 17) destaca:

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.

O desenvolvimento da tecnologia proporcionou a transposição da barreira geográfica. Hoje, com a *Internet*, podemos conversar, em tempo real, com pessoas que estão em lugares distantes geograficamente. A barreira do espaço foi transposta e as fronteiras foram encurtadas. O computador, associado à *Internet*, aproximou espaços e redefiniu o tempo. Segundo Levy (2000, p. 85), “[...] assim que penetramos no universo da Web, descobrimos que ele constitui não apenas um imenso ‘território’ em expansão acelerada, mas que também oferece inúmeros ‘mapas’, filtros, seleções para ajudar o navegante a orientar-se”.

Esse contexto nos mostra que a *Internet* potencializa as interações, amplia as experiências, faz com que o ser humano se reconfigure frente aos desafios e possibilidades. Assmann (2005, p. 18) diz:

As tecnologias serviam como instrumento para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas.

As novas tecnologias, como citado anteriormente, redefinem a noção de tempo e espaço potencializando as ações humanas. Hoje, podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo, realizando diversas ações com desdobramentos em lugares diferentes. Estamos diante de um novo “Cosmo” como ressalta Levy (2001). Via computador conectado à *Internet*, podemos fazer webconferência com pessoas em várias localidades do mundo, ao mesmo tempo, com encaminhamentos *onli-*

ne e presencialmente. Como exemplo, podemos citar as pesquisas relacionadas à área da saúde, por meio das quais grupos de pesquisadores espalhados pelo mundo partilham estudos e descobertas formando uma rede de conhecimento. Parafraseando Thomé e Catapan (1999), o conhecimento ao mesmo tempo que faz e fará parte da realidade humana, também se apresenta como um recurso econômico e sociocultural determinante na nova fase da história.

A *Internet* possibilitou o acesso a informações como nunca antes se viu. Hoje temos acesso a bibliotecas, jornais, revistas, periódicos, vídeos, áudios, uma infinidade de fontes de dados que anteriormente estavam restritas a lugares físicos que, na maioria das vezes, não eram acessíveis a grande parte da população. Porém, no atual contexto, temos a possibilidade de acessá-los e partilhá-los com todos; é uma nova realidade que se constrói nesse processo e, com ela, uma nova sociedade. O acesso ao conhecimento pauta a dinâmica das relações sociais, econômicas e de trabalho criando situações conflitantes e zonas de exclusão, mas, por outro lado, também engendra trilhas alternativas de superação e transposição dessa exclusão. Os AVEAs se configuram como a ponte entre essas duas faces. Assim, o AVEA traz, em sua concepção, uma infraestrutura contendo recursos e atividades que possibilitam ao cursista, mesmo em condições adversas, ter acesso à educação formal.

É o caso do Estado do Amazonas, que é entrecortado por rios e igarapés. As distâncias entre os municípios, via fluvial, são contadas em dias. Há viagens para determinados municípios que levam de 6 a 10 dias. Outro fator relevante que dificulta a locomoção no estado está relacionado à cheia e seca do rio. A maior parte dos rios é navegável quando está cheio, porém, no período da seca, vários municípios ficam em situação de quase isolamento.

Por esses motivos, a utilização de AVEA é uma importante forma de acesso ao ensino para a região. Compreendendo esta realidade, o trabalho realizado pelo Cefort/Ufam, na execução de Curso de Pós-Graduação a Distância EPDS, contemplou o desenvolvimento de tecnologia, envolvendo a instalação, construção e customização do AVEA utilizado no acompanhamento pedagógico do curso, na formação dos

profissionais participantes, na produção de materiais didáticos para o AVEA, na organização e sistematização das “Salas Ambientes” do curso, na administração do AVEA e no suporte técnico.

No desenvolvimento do AVEA do curso participaram profissionais de várias áreas do conhecimento: Pedagogia, Ciência da Computação, Designer, Análise de Sistemas. O trabalho consistiu na instalação do *MOODLE* no servidor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM pelo grupo de desenvolvimento do Cefort/Ufam e disponibilizado em “Rede”, na criação do projeto gráfico do curso, formação no AVEA dos professores e tutores que participaram do curso, na matrícula dos cursistas no ambiente, na organização administrativa do curso no ambiente, na criação das “Salas Ambientes” juntamente com a preparação dos conteúdos e atividades de cada módulo.

O curso foi organizado em 7 módulos: 1. Introdução ao Ambiente *Moodle* e ao Curso; 2. Pobreza, Desigualdade e Educação; 3. Pobreza e Cidadania; 4. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação; 5. Escola: Espaços e tempo de reprodução e resistências da pobreza; 6. Pobreza e Currículo: uma complexa articulação; 7. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que culminou com a apresentação e defesa dos trabalhos.

3. RESULTADOS

A organização do espaço e do tempo no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social mediado por AVEA está diretamente ligada aos questionamentos realizados no início do presente estudo:

- A utilização do AVEA foi uma mediação facilitadora na construção de um aprendizado significativo?
- Os espaços instrucionais disponibilizados no ambiente virtual nas unidades de conteúdo atenderam aos requerimentos do seu processo individual de estudo e aprendizagem?

As questões acima foram analisadas a partir do olhar dos cursistas sobre esse processo, tendo em vista que, assim como o presencial exige uma organização do espaço e do tempo que possibilite o processo de aprendizagem para os cursistas, no AVEA essa preocupação também se faz pertinente. Portanto, para cumprir os objetivos propostos pelo estudo, buscamos as respostas dos cursistas, no questionário Avalie seu curso, disponibilizado no índice do ambiente.

Os cursistas foram orientados a responder ao questionário acima citado ao final do curso, para que, ao percorrer toda a experiência do curso, pudessem ter a oportunidade de avaliar todo o caminho percorrido.

A questão central do estudo foi A organização do espaço e do tempo no AVEA. Para o Curso de Formação Continuada foram adequados para o processo de ensino e de aprendizagem?

As respostas a essa questão foram reunidas em três grupos:

- a) Acessibilidade ao ambiente virtual;
- b) A compreensão e utilização das ferramentas disponibilizadas;
- c) Organização do curso em módulos e tempo previsto.

Em relação à acessibilidade ao ambiente virtual, todos os 31 responderam que sim, apesar de alguns sentirem dificuldades iniciais. Vejamos algumas respostas, por escrito:

C1: Foi complicado inicialmente, mas, com o tempo, houve a devida adaptação.

C6: Foi meu primeiro contato com o curso a distância e com a plataforma interativa [...].

C8: Foi, sim. Possibilitou o acesso a textos, produções de diferentes mídias, bem como a resposta e possibilidade de diálogos.

C13: Foi acessível, sim. Me proporcionou conhecimento e aprendizado.

C16: O ambiente virtual de aprendizagem contribuiu muito, esteve disponível a qualquer hora para tirar nossas dúvidas. Nos proporcionou

diversas possibilidades como também nosso crescimento profissional e intelectual.

C31: Sim, pois pude me manter mais atualizada com o mundo virtual [...].

No início do curso foi realizado um encontro presencial com duração de 01 (um) dia nos polos. Esse encontro presencial tinha como objetivo orientar os cursistas com relação à estrutura, organização e acesso ao curso.

[...] De forma simétrica, não é mais necessário imprimir o texto para fazer com que chegue a seu destinatário: pode ser enviado diretamente em sua forma digital inicial. [...] Em qualquer lugar onde haja uma possibilidade de conexão telefônica ou hertziana, mesmo indireta, como o computador que gerencia minha caixa postal eletrônica (ou seja, em quase qualquer lugar), posso tomar conhecimento das mensagens que me são endereçadas ou enviar novas mensagens (LEVY, 1999, p. 95).

A “Sala Ambiente” do módulo introdutório foi apresentada por professor ministrante da UFAM. Os cursistas tiveram acesso aos objetivos, aos conteúdos e às atividades. O presencial foi um momento importante, porque possibilitou aos cursistas um momento de orientação e organização do acompanhamento a distância.

Quanto à compreensão e utilização das ferramentas disponibilizadas, a maioria considerou de fácil compreensão e utilização. Assim se expressaram:

C4: Às vezes, sim, mas para compreender tive que fazer algumas releituras das ferramentas.

C9: Não eram tão difíceis, às vezes era só falta de domínio de nossa parte para entender melhor as ferramentas, mas, com ajuda dos colegas e dos tutores, conseguimos realizar as atividades.

C10: Não tinha muitas dificuldades, era só ter um pouco de atenção e as coisas fluíam.

C15: Na maioria das vezes, quando apresentou dificuldades, a coordenação sempre apresentou os subsídios necessários.

C17: Sim, as ferramentas disponibilizadas foram de fácil compreensão e utilização. No início encontrei dificuldades por ser o primeiro contato com as ferramentas e por causa da má qualidade da internet que utilizava. Mas posso dizer que as ferramentas facilitaram o desenvolvimento do curso.

C23: Sim, foram de fácil utilização. Bem precisas.

C26: Algumas ferramentas foram boas para executar as atividades, tiveram momentos que alguns textos propostos eram difíceis de entender.

A “Sala Ambiente” do módulo Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso teve como objetivo promover a ambientação do cursista.

As redes funcionam como estruturas cognitivas interativas pelo fato de terem características hipertextuais e pela interferência possível do conhecimento que outras pessoas construíram ou estão construindo. Com isso, o/a aprendiz pode assumir o papel de verdadeiro gestor dos seus processos de aprendizagem (ASSMANN, 2005, p. 22).

Foram disponibilizados tutoriais ilustrando o passo a passo da realização de cada atividade. Essa “sala” foi elaborada como padrão para as demais, assim, após a ambientação nesse módulo, o cursista estava preparado para interagir e realizar as atividades sem dificuldades nos demais.

Em relação à organização do curso em módulos e o tempo proposto para o estudo, se auxiliou na aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento das atividades, os cursistas respondentes, na sua maioria, consideraram que sim. Alguns, assim se expressaram:

C7: De certa forma, sim, porém foi corrido e poucos encontros principalmente com nosso orientador, apesar do mesmo, sempre que solicitado, nos atendeu além das datas do calendário.

C10: Foi bem interessante os módulos, eles se inter-relacionavam uns com os outros e isso ajudava no momento de realizar as atividades”.

C15: “Sim, embora se tratassem de muitos conteúdos para serem trabalhados em um tempo médio, as atividades estavam explicitadas com clareza e contemplavam os conteúdos estudados.

C17: Sim, auxiliou no acesso aos conteúdos e no desenvolvimento das atividades, pois o desenvolvimento do curso em módulos respeita a especificidade de cada disciplina vinculando os conteúdos do curso e causando uma aprendizagem significativa [...].

C25: Sim, acredito que foi uma forma de organização bastante eficaz para a compreensão dos conteúdos.

C27: Os módulos trouxeram facilidades e praticidade facilitando e melhorando nosso desempenho como cursistas.

C31: [...] e tive bastante tempo para responder às questões apresentadas.

As “Salas Ambientadas” foram organizadas por um professor ministrante. Os conteúdos e as atividades propostos foram organizados em unidades de estudo e sistematizados de maneira a facilitar a compreensão do cursista, ressaltando-se, como fator primordial, a linguagem voltada a EAD na elaboração de materiais e atividades.

[...] O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações. (LEVY, 2001, p. 135).

Na região há problemas de conexão e isso foi um fator preponderante na escolha dos recursos e atividades que foram disponibilizados no curso. Diante desse contexto, foram escolhidos recursos e atividades que pudessem ser utilizados pela infraestrutura disponível nos

polos com o menor índice de dificuldade. Os recursos foram utilizados para a inserção de conteúdo (textos, vídeos, *links*, áudios) e para a realização de atividades, envio de arquivo, fórum, diário, glossário, *chat* e pesquisa. O curso também contou com um AVEA *offline* para ser utilizado caso houvesse a falta de conexão de *Internet* durante os presenciais. Assim, mesmo sem *Internet*, os cursistas tiveram acesso à apresentação das “Salas” e ao material. Quando o acesso estivesse reestabelecido, eles poderiam acessar o AVEA e postar as atividades.

Após a realização dos módulos, os cursistas elaboraram o TCC. Foram organizados por grupo temático com acesso a um ateliê. Os ateliês eram “Salas Ambientadas” distintas onde se agrupavam os cursistas que estavam desenvolvendo estudo temático. Os ateliês foram: Ateliê 1 - Pobreza, Desigualdade Social, Educação e Programa Bolsa Família; Ateliê 2 - Pobreza, Cidadania e Programa Bolsa Família; Ateliê 3 - Pobreza, Direitos Humanos, Justiça, Educação e Programa Bolsa Família; Ateliê 4 - Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza; Ateliê 5 - Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. O trabalho final consistiu na elaboração de artigo.

Ao final do curso, foi solicitado aos cursistas que realizassem a avaliação do curso, disponibilizada no índice do AVEA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados alcançados, o público-alvo da formação considerou os tempos e espaços destinados a cada unidade de conteúdo por módulo suficientes para apropriação dos conteúdos e desenvolvimento das atividades didáticas propostas como estratégia pedagógica.

Pensar um curso de formação continuada a distância mediado por AVEA requer que os objetivos e propostas pedagógicas do curso se coadunem com a infraestrutura disponível nos locais que serão atendidos e com a formação dos cursistas que participarão do curso. Mesmo com o desenvolvimento de tecnologia de ponta, deve-se analisar o público-alvo e a infraestrutura disponível para o acesso e realização das atividades.

O *Moodle* se mostrou, no relato deste estudo, como um mediador que atendeu às necessidades e peculiaridades impostas pela região. Os cursistas, em seus relatos, confirmaram que a plataforma favoreceu o acesso, a aquisição dos materiais, a comunicação e a realização das atividades, colaborando com uma aprendizagem significativa. Compreende-se que o AVEA do curso atendeu aos requerimentos do processo individual de estudo e aprendizagem. Um tutor pode estar orientando, ao mesmo tempo, cursistas de mais de um município com realidades diferentes. Num ambiente online funcionando durante 24 horas, os horários de atendimento tem que ser acordados entre os grupos. A possibilidade de se dialogar com vários cursistas ao mesmo tempo pode ser feita por *chat* disponível em cada “Sala”. Ou pode ser feito um atendimento individual por envio de mensagem a qualquer momento.

Dessa maneira, no que diz respeito ao tempo e espaço, que são diferenciados do ensino regular presencial, os cursistas, em sua maioria, consideraram os módulos de conteúdo suficientes para apropriação dos conteúdos e desenvolvimento das atividades didáticas propostas como estratégia pedagógica.

5. REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRITO, R. M; MIRANDA, A. A. S; THOMÉ, Z. R. C. **Navegando pelas questões da pobreza, dos direitos humanos, das desigualdades sociais e da educação na formação de professores na Ufam**. Manaus: EDUA, 2017.

FIALHO, F; THOMÉ, Z. R. C. (Orgs.). **Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas**. Manaus: EDUA, 2015.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da Informática. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

THOMÉ, Z. R. C; CATAPAN, A. H. **Trabalho & Consumo**: para além dos parâmetros curriculares. Florianópolis: Insular, 1999.

Este livro foi impresso em maio de 2021. O projeto gráfico – miolo e capa – foi feito pela Editora da Universidade Federal do Amazonas.

Ao longo de 15 anos, o Centro de Formação Contínua, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – Cefort, vem prestando serviços para a comunidade estudantil amazonense. O seu trabalho consiste no exercício da preparação do professor para atuar em sala de aula.

No programa do governo federal para a educação, consta a formação em rede, da qual o Estado do Amazonas participa, por meio da Faculdade de Educação – Faced, representada pelo Cefort. Isso traduz um esforço, que é global, de transformação, não somente de resultados ou de ocupações em *rankings*, mas também o desejo de construir uma sociedade em que o sujeito envergue a sua dignidade e exerça a sua cidadania.

Neste aniversário de 15 anos, no mundo global em que vivemos, o Cefort traz à comunidade de professores e de profissionais da educação uma valiosa contribuição, compartilhando as suas experiências pedagógicas em variados contextos e níveis de ensino da formação continuada no Estado do Amazonas.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-65-5839-031-2



9 786558 390312

