



UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

JOSINETE COSTA VICENTE PICANÇO

O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA NO ESTADO DO AMAZONAS:
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E IMPACTOS SOCIAIS DO MODELO

Uberlândia, MG
2023

JOSINETE COSTA VICENTE PICANÇO

O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA NO ESTADO DO AMAZONAS:
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E IMPACTOS SOCIAIS DO MODELO

Dissertação/produto apresentado à Banca Examinadora como pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Orientador: Prof.^o Dr. Cílson César Fagiani.

Linha de Pesquisa: Educação Básica – Práticas Docentes Para Educação Básica.

Uberlândia, MG
2023

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

P58e Picanço, Josinete Costa Vicente.
O ensino mediado por tecnologia no estado do Amazonas:
democratização escolar e impactos sociais do modelo / Josinete Costa
Vicente Picanço. – Uberlândia (MG), 2023.
138 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a
Educação Básica. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação
Básica.

Orientador: Prof. Dr. Cílson César Fagiani.

1. Educação básica. 2. Ensino médio. 3. Tecnologia educacional. 4.
Mídia digital. 5. Educação – Amazonas. I. Fagiani, Cílson César. II.
Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370

JOSINETE COSTA VICENTE PICANÇO

**O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA NO ESTADO DO AMAZONAS:
DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E IMPACTOS SOCIAIS DO MODELO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 12/07/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cilson César Fagiani
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Raul de Freitas Balbino
Universidade Federal de Uberlândia –
UFU



Prof. Dr. Eloy Alves Filho
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi o amparo, nas horas boas e nas não tão boas, mas que forjaram a pessoa que hoje conclui esse Mestrado.

A minha mãe, Raquel, que por sua fé inabalável conduziu sua família com muitos percalços, mas que hoje, podemos dizer que “vencemos”.

Ao meu pai, José Vicente, pelo pai e avô que foi e é, com muitas dificuldades, mas que agora, numa idade mais avançada, amadureceu para o amor e cuidado.

Ao meu esposo, Rubreval, companheiro de todas as horas, melhor amigo e parceiro, numa caminhada que já dura mais de 28 anos.

As minhas filhas, Raquel e Rebeca, pelo apoio de sempre, por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava.

A toda minha família, irmãos, cunhados, sobrinhos, sogra, sobrinhos-netos, aos “doguinhos” e “gatinhos” da família. Vocês representam para mim, o significado de família.

A educação que recebi a nível escolar e universitário, que conceberam a profissional que hoje sou.

A todas as experiências educacionais que vivenciei, que possibilitaram a sensibilidade necessária à prática do “fazer educação”.

Ao meu trabalho na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, que me apresentou o objeto de pesquisa deste Mestrado.

A UNIUBE, meus professores e colegas do Mestrado, que me foram apresentados no cenário desolador da pandemia de Covid-19 e que me abriu as portas da pesquisa, que me possibilitaram construir essa dissertação.

Ao meu orientador. Professor Doutor Cilson César Fagiani, que balizou o caminho e norteou os procedimentos de pesquisa, interpretação e construção dessa dissertação.

O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA NO ESTADO DO AMAZONAS: DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E IMPACTOS SOCIAIS DO MODELO

Resumo:

Fazer educação no contexto amazônico é um desafio de proporções geográficas e logísticas inimagináveis para quem não conhece os entrelaces da cultura regional, que culminaram em modelos educacionais bem distintos, para oferta de ensino urbano e rural nessa região. Nesse contexto, com o objetivo de atender uma demanda reprimida de oferta de Ensino Médio no Estado do Amazonas, nasce em 2007 o Centro de Mídias de Educação do Amazonas - CEMEAM, com a proposta inovadora do Ensino Mediado por Tecnologia (EMPT). O modelo, na prática, está consolidado da seguinte forma: há três atores principais, os Professores Ministrantes, que ministram suas aulas diretamente do estúdio do CEMEAM, Professores Presenciais Mediadores, que atuam presencialmente nas salas de aula e os Alunos, que assistem as aulas nas escolas das comunidades ribeirinhas. Esta pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Professores para Educação Básica da Universidade de Uberaba tem por objetivo geral analisar o EMPT, contextualizá-lo historicamente e geograficamente, como agente de inclusão a Educação Básica; além de demonstrar sua relevância social, com vistas à inclusão da população ribeirinha do Estado do Amazonas a cursarem seus estudos no Ensino Médio. O que se busca na abordagem, é ir além de dispositivos legais e organizações pedagógicas salientando a relevância desse modelo para inclusão social dos alunos ribeirinhos estabelecendo uma conectividade com sua representatividade social e realizar uma tecitura entre os dados bibliográficos disponíveis e os resultados apresentados por essa oferta de ensino e diante do exposto se percebeu várias incongruências de ordem administrativa e pedagógica, que culminam em um modelo de ensino ofertado no mesmo formato para alunos da capital e alunos do EMPT, que é formado por um público diverso, ribeirinhos, indígenas, do campo, etc. Como produto desta pesquisa, apresenta-se uma Unidade Curricular Eletiva do Novo Ensino Médio, trazendo uma proposta de desenvolvimento de temas relevantes a vida da população ribeirinha, ou seja, Enchente e Vazante: vida e cultura em movimento.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino Médio; Centro de Mídias; Ensino Mediado por Tecnologia; Amazonas.

TEACHING MEDIATED BY TECHNOLOGY IN THE STATE OF AMAZONAS: SCHOOL DEMOCRATIZATION AND SOCIAL IMPACTS OF THE MODEL

Abstract:

Doing education in the Amazonian context is a challenge of unimaginable geographical and logistical proportions for those who do not know the interweaving of regional culture, which culminated in very different educational models for the provision of urban and rural education in this region. In this context, with the aim of meeting a repressed demand for Secondary Education in the State of Amazonas, the Amazonas Education Media Center - CEMEAM was born in 2007, with the innovative proposal of Education Mediated by Technology (EMPT). The model, in practice, is consolidated as follows: there are three main actors, Teaching Teachers, who teach their classes directly from the CEMEAM studio, On-site Mediating Teachers, who work in person in classrooms, and Students, who attend classes in schools in riverside communities. This research has the general objective of characterizing the EMPT, contextualizing it historically and geographically, as an agent of inclusion in Basic Education; in addition to demonstrating its social relevance, with a view to including the riverside population of the state of Amazonas to attend their studies at the Middle Level. What is sought is to go beyond legal provisions and pedagogical organizations, what is expected is to highlight the relevance of this model for the social inclusion of riverside students, to verify if there is connectivity with its social representation and to carry out a weaving between the available bibliographic data. and the statistical results presented by this teaching offer and in view of the above, several administrative and pedagogical inconsistencies were noticed, which culminate in a teaching model offered in the same format for students from the capital and EMPT students, which is formed by a public diverse, riverside, indigenous, rural, etc. As a product of this research, an Elective Curricular Unit for the New High School is presented, bringing a proposal for the development of themes relevant to the life of the riverside population, that is, Flood and Ebb: life and culture in movement.

Keywords: Education. Media Center. Teaching Mediated by Technology. High School. Amazonas.

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
BNCC – EM -	Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio
CEE/AM -	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEMEAM -	Centro de Mídias do Amazonas
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
EAD -	Educação à Distância
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMPT -	Educação Mediada Por Tecnologia
FENAME -	Fundação Nacional de Material Escolar
FGB -	Formação Geral Básica
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IF's -	Itinerários Formativos
INEP -	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTV -	<i>Internet Protocol Television</i>
LDB -	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MEB -	Movimento de Educação de Base
MEC -	Ministério da Educação
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA -	Programa Brasil Alfabetizado
PIB -	Produto Interno Bruto
PMDE -	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNA -	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PROBNCC -	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFORMAR - Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

RCA - Referencial Curricular Amazonense

SEDECTI - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

SEDUC -	Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SIGEAM -	Sistema de Gestão Integrado do Amazonas
TIC's -	Tecnologia de Informação e Comunicação
UCA's -	Unidades Curriculares de Aprofundamento
UCC's -	Unidades Curriculares Comuns
UCEL's -	Unidades Curriculares Eletivas Livres
UEA -	Universidade do Estado do Amazonas
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIUBE -	Universidade de Uberaba
ZFM -	Zona Franca de Manaus

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Taxa líquida de escolarização: Brasil, 2016 a 2019.....	37
Figura 2 - Número de habitantes: População estimada em 2020	41
Figura 3 - Número de leitos: Amazonas/2020.....	42
Figura 4 - Total de empregos formais por município/ 2020	42
Figura 5 - Mapa Hidrográfico do Amazonas.....	43
Figura 6 - Distribuição do Produto Interno Bruto (PIB) – Amazonas/2020	45
Figura 7 - Distribuição de escolas no estado do Amazonas	47
Figura 8 - Distribuição das escolas estaduais no estado do Amazonas	49
Figura 9 - Modelos de Educação à Distância -Uma estrutura conceitual	65
Figura 10 - Kit tecnológico	68
Figura 11 - Estúdio CEMEAM	69
Figura 12 - Sala de Aula Presencial do EMPT.....	69
Figura 13 - Fluxo do conhecimento, professor ministrante, professor mediador e aluno	71
Figura 14 - Organograma do CEMEAM.....	77
Figura 15 - Divisão dos Municípios – Calhas dos Rios	86
Figura 16 - O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”	89
Figura 17 - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental	91
Figura 18 - Estrutura Curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica.....	92
Figura 19 - Estrutura Curricular: Ensino Médio - Jornada Parcial – Noturno	98
Figura 20 - Oferta de Unidades Curriculares de Aprofundamento no Ensino Médio Mediado por Tecnologia no 1º Semestre de 2023	100
Figura 21 - Alcance do Aula em Casa, nos municípios do interior do Amazonas e em outros estados brasileiros	111
Figura 22 - Organização pedagógica da turma em grupos	112
Figura 23 - Desempenho Estatístico do Engajamento dos Alunos no Projeto Aula em Casa em 2020.....	113
Figura 24 - Desempenho Estatístico do Engajamento dos Alunos no Projeto Aula em Casa em 2021.....	114

Figura 25 - Sala de Aula no tempo de cheia dos rios 118

Figura 26 - Vazante do Rio Tarumã na Comunidade Tarumazinho/São Sebastião 119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico da educação brasileira para o Ensino Fundamental: 1930 a 1996	52
Quadro 2 - A História da Educação a Distância no Mundo	60
Quadro 3 - A História da Educação a Distância no Brasil	62
Quadro 4 - Organização Pedagógica do EMPT	71
Quadro 5 - Plano de Gestão Estratégica CEMEAM	74
Quadro 6 - Instrumentos Pedagógicos Utilizados pelo CEMEAM.....	78
Quadro 7 - Quadro de Responsabilidades do Planejamento de Atividades Letivas.....	79
Quadro 8 - Critérios de Avaliação das Habilidades Socioeducativas para os alunos do CEMEAM.....	81
Quadro 9 - Marco legal do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio	96
Quadro 10 - Organização do Referencial Curricular Amazonense	96
Quadro 11 - Documentos Legais e Normativos para o Contexto Escolar da Rede de Ensino Básico do Amazonas, nos anos pandêmicos: 2020/2021	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil – 2001/2015.....	36
Gráfico 2 - Estado do Amazonas: população estimada em 2021	40
Gráfico 3 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Amazonas: 1991/2010	46
Gráfico 4 - Ensino Básico / Matrículas / Ensino Médio (Unidade: matrículas).....	57
Gráfico 5 - Comparação do Amazonas, com as taxas nacionais de escolarização	57
Gráfico 6 - Matrículas no Ensino Médio Regular e Ensino Médio Mediado por.....	102
Gráfico 7 - Análise da Taxa de Aprovação Entre os Modelos de Ensino: Presencial e EMPT	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa líquida de escolarização - Ensino Médio: Brasil.....	36
Tabela 2 - Matrículas: Rede Estadual de Ensino do Amazonas/2021.....	48
Tabela 3 - Matrículas: Rede Estadual de Ensino do Amazonas/2021.....	51
Tabela 4 - Taxa líquida de escolarização - Ensino Médio Amazonas.....	56
Tabela 5 - Composição de Notas dos Alunos do EMPT	81
Tabela 6 - Comparativo entre os calendários da rede pública estadual de ensino do Amazonas – Ano 2023	88
Tabela 7 - Matrículas no Ensino Médio Regular e Ensino Médio Mediado por Tecnologia no Amazonas, de 2010 a 2022.....	103
Tabela 8 - Matrículas no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Ensino Regular e Ensino Mediado por Tecnologia no Amazonas, de 2010 a 2022.....	104
Tabela 9 - Dados do quantitativos de matrículas de oferta de EJA de forma presencial e no formato de EMPT	105
Tabela 10 - Alunos Atendidos pelo CEMEAM de 2010 a 2022.....	107

SUMÁRIO

Seção 1.	Percursos, memórias e vivências de uma “cunhatã amazonense” apaixonada pela educação	16
Seção 2.	Introdução.....	23
	2.1 Procedimentos Metodológicos passar para pg seguinte.....	29
Seção 3.	A democratização da educação básica como garantia da oferta universal de ensino médio no Estado do Amazonas.....	32
	3.1 Educação, Escola e Democracia.....	32
	3.2 Fazer educação no estado do Amazonas, um desafio geográfico.....	39
Seção 4.	O contexto da oferta do ensino médio brasileiro	50
	4.1 O Contexto da oferta de Ensino Médio no Estado do Amazonas.....	55
	4.2 O problema da oferta de Ensino Médio no estado do Amazonas.....	58
Seção 5. A criação do centro de mídias do Amazonas – CEMEAM.....	60	
	5.1 Histórico da Educação à Distância no Mundo e no Brasil.....	60
	5.2 Movimento da Educação à Distância no Brasil.....	62
	5.3 As Cinco Gerações da EAD, por Moore e Kearsley.....	64
	5.4 Nasce o Centro de Mídias do Amazonas.....	66
	5.5 Análise dos Documentos Pedagógicos do CEMEAM.....	72
	5.5.1 <i>O Projeto Político Pedagógico</i>	72
	5.5.2 <i>Organização do Trabalho Pedagógico</i>	76
	5.5.2.1 Planejamento Pedagógico.....	77
	5.5.2.2 Processo de Avaliação da Aprendizagem.....	79
	5.5.2.3 O Acompanhamento Pedagógico do EMPT.....	85
	5.5.2.4 <i>O Calendário Letivo do EMPT</i>	87
	5.5.3 <i>As Estruturas Curriculares</i>	87
	5.5.3.1 O Novo Ensino Médio e o Ensino Mediado por Tecnologia.....	92
	5.6 Análise dos Dados dos 14 Anos de Implementação do EMPT no Estado do Amazonas.....	100
	5.7 O papel do CEMEAM durante a Pandemia de Covid-19	107
	5.8 Nem tudo são flores: os desafios e possibilidades do EMPT	115
Seção 6. Produto Educacional	121	
	6.1 Apresentação.....	121
	6.2 Descrição do Produto Educacional.....	121
	6.3 Produto Educacional: Unidade Curricular Eletiva.....	122
Conclusão.....	126	
Referências.....	131	

SEÇÃO 1. PERCURSOS, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA “CUNHATÃ AMAZONENSE” APAIXONADA PELA EDUCAÇÃO

Rubem Alves certa vez afirmou que “aquito que está escrito no coração não necessita de agendas porque a gente não esquece. O que a memória ama fica eterno”. E assim dou início ao relato da vida de uma *cunhatã* amazonense, nascida e criada na Cidade de Manaus, concebida por parte de mãe de uma miscigenação do sangue nordestino que, fugindo da seca e da fome, migrou para o norte em busca de oportunidades. Já por parte de pai vinda de uma mistura de portugueses e caboclos que habitavam um seringal às margens do Rio Purus, no município de Pauini, distante 926 km da capital amazonense mas que também fugindo da pobreza, da fome e da falta de oportunidades, migraram para Manaus, no final da década de 1960 e aqui tiveram seus caminhos entrelaçados por histórias trágicas, mas que uniram duas famílias.

Da união do pai e da mãe nasceram cinco filhos e a *cunhatã* protagonista dessa história, a 3^a filha do casal e como tal sempre conviveu com síndrome do filho do meio, com a sensação recorrente de desimportância para seus pais em relação aos seus irmãos.

Conviveu com uma mãe “fria” em relação a amor e cuidados beirando quase a negligência e com um pai alcoólatra que reproduzia como um espelho o que conviveu com seu pai, não conseguindo quebrar as amarras da violência doméstica e agredia sua esposa, tal como seu pai o fazia com sua mãe.

Esses conflitos deixaram marcas muito profundas em sua personalidade, que mentalmente dizia a si mesma, “jamais irei me submeter dessa forma para nenhum marido”; “nunca farei isso com meus filhos”; “preciso estudar muito para poder trabalhar, ganhar meu dinheiro e não ser igual minha mãe” e sua mãe mesmo com toda sua simplicidade de quem cursou apenas as séries primárias e ginásiais corroborava essa ideia em sua cabecinha.

Mas esse lar desestruturado não lhe roubou a alegria de viver e de aproveitar a infância. Teve uma infância na qual a rua, o quintal e as matas próximas eram seu bálsamo para as coisas tristes que vivia em casa e aproveitava intensamente cada momento, não havia limites. Eram tantas as brincadeiras com os amigos que, ao fechar os olhos hoje, com quarenta e seis anos de idade, ainda sente a sensação do pé no chão e da felicidade que era viver tais momentos, como se reportada a um túnel do tempo, o qual, se houvesse qualquer chance de voltar lá, nem que fosse por um instante, o faria do mesmo jeitinho.

Uma das melhores lembranças dessa época é da avó materna, talvez por encontrar nela o amor de mãe negligenciado. Era uma senhorinha paraibana, “braba”, “gasguita” e “batedora de pernas” mas que lhe amou de uma forma que ainda não havia experimentado. E sua humilde casa era seu lugar preferido. Uma chácara, com um casebre de pau a pique e terra de chão batido, sem água encanada mas que possuía uma lagoa maravilhosa, com árvores frutíferas de todos os tipos, que a “netarada” adorava explorar. Foram poucos anos mas foram as melhores memórias de sua infância. Sua avó, na hora do almoço, chamava os netos para comerem seus “capitães” (comida amassada à mão, moldada com essa fechada entre os dedos), que era uma mistura de feijão, farinha de mandioca e açúcar que ela amassava muito bem, moldava os “capitães” e dava na boca de cada neto e neta. Ao fechar os olhos, o gosto lhe vem à boca.

Elá estava com oito anos de idade quando sua avó materna partiu desse plano terreno, experimentando uma dor tão terrível, que nunca pensara sentir. Era como se um pedaço seu tivesse sido arrancado do corpo e aprender a viver sem sua vozinha foi de uma dor tão grande, que levou tempo até que os caquinhos se juntassem e ela voltasse a ser a criança feliz que sempre fora, aprendendo com Olavo Bilac que a “saudade é a presença dos ausentes” e assim seguir em frente (BILAC, 1996, s/p).

Nesse interim, buscou se aproximar de sua avó paterna, que sempre foi muito sisuda, não era de muitas brincadeiras e afagos, mas ela nem ligava, queria era estar perto de alguém que pudesse estabelecer uma relação familiar. Procurava sua avó, oferecia ajuda em trabalhos domésticos, oferecia companhia para idas ao médico e às compras. Mas o que mais lhe comprazia era depois do jantar, sentar-se perto de sua avó e lhe ouvir contar causos místicos do seringal onde ela vivia.

E essas contações de história se transformaram em memórias inesquecíveis, era tanto misticismo, tantas coisas inexplicáveis, histórias de “visagem” (almas desencarnadas), de cobra grande, de onça pintada, de cobras de verdade e tantas histórias maravilhosas que ainda se tornarão um livro “Os Causos de Vó Sinhá”.

Na escola a *cunhatã* sempre foi uma das melhores alunas. Sabe aquela aluna que aprende rápido, faz as tarefas rapidamente, por que quer ter mais tempo para aproveitar com os colegas da escola? Era ela. Aluna mediana mas que sempre passava de ano e que não perdia o foco de que precisava estudar para “ser alguém na vida”. Furou o bloqueio da escola pública de baixa qualidade, superou os desafios de ter que trabalhar formalmente a partir dos quinze anos de idade e mesmo assim não deixou de estudar.

Cursou seu 2º grau no turno noturno, após um dia exaustivo de trabalho, pondo de forma inconsciente, na prática, as ideias de Freire (1983, p. 30) quando afirma que “quando o homem comprehende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”.

E essa *cunhatã* cresceu, com foco e olhos nos estudos para poder mudar sua realidade. Foi aprovada aos dezessete anos no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas, grande orgulho, sendo a primeira dos cinco filhos e primos a ser aprovada numa universidade federal.

O ano era mil novecentos e noventa e quatro e a lista de aprovados era divulgada nominalmente nas rádios locais e nos impressos de jornais. Que honra para a sua família! Devido ao lar desestruturado, as expectativas não eram as de um futuro promissor para ela e seus irmãos. Seus tios e alguns familiares diziam que dessa família, nada de bom sairia. Mas graças a Deus, à fé e perseverança de sua mãe, os cinco filhos cursaram faculdade. Todos possuem bons empregos, contrariando o que se esperava deles superaram grandes desafios para alcançarem o “ser alguém na vida”. E hoje, os cinco filhos da Dona Raquel e do Seu Vicente o são!

Aos dezoito anos de idade iniciou a faculdade de Pedagogia e estava no primeiro período quando algo inesperado aconteceu, ela engravidou. Um choque para si, que viu todos os seus planos ruírem, mas que assumiu com responsabilidade esse compromisso junto àquele que viria a se tornar seu esposo e companheiro. E nasceu dessa união a primeira semente, a primogênita, o amor primeiro, que não cabia no peito, mas que doía só de sentir.

Seus planos ficaram sobrestados por um tempo até o ano de mil novecentos e noventa e nove quando retomou os estudos na faculdade de Pedagogia, na qual enfrentou a barreira de cursar de forma desperiodizada com uma turma desconhecida e com disputa de vaga na fila eletrônica com outros alunos, o que estendeu um pouco mais sua permanência na faculdade.

Não teve muitas experiências acadêmicas durante a faculdade, pois cursar o ensino superior em um horário e trabalhar em outros dois, com uma criança pequena, foi algo desafiador. Sua experiência com pesquisa veio com a construção do Trabalho de Conclusão de Curso e dessa forma conheceu sua futura área de atuação. Conseguiu concluir a faculdade no ano de dois mil e quatro, ocasião em que engravidou novamente, quando conheceu seu segundo e maior amor.

Após formada, não atuou diretamente na área de educação até o ano de dois mil e oito quando foi aprovada em um processo seletivo do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas. Por lá permaneceu durante dois anos como coordenadora pedagógica, onde atuou com cursos técnicos e de qualificação profissional a nível pós-médio, período que foi considerado um marco em sua trajetória profissional. Nesse cargo conheceu um alunado diferenciado, “adotando-os” como uma “mãezona”, que possuía uma vontade enorme de concluir seus cursos e serem inseridos no mercado de trabalho com uma profissão que lhes proporcionasse um melhor salário ou renda.

No mês de abril do mesmo ano foi convocada no concurso público para professores dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Esse foi, com certeza, o maior desafio enfrentado em sua trajetória como educadora. Ao assumir duas turmas, uma de 1º ano e uma de 3º ano, ela teve a certeza de que a faculdade não ensina a ensinar, tendo uma dificuldade enorme em conseguir desenvolver seu trabalho. Sentia-se em desvantagem às demais colegas, oriundas de cursos de magistério a nível médio e muitas vezes não sabia o quê, nem como ensinar suas turmas. Foram sete meses que ela nunca esqueceu e que pareceram uma eternidade.

Porém, como nunca foi mulher de fugir de um bom desafio, reuniu a obra de Magda Soares e Emília Ferrero e foi aprender a alfabetizar, o que mais tarde viria a se tornar sua paixão pessoal na área da educação. Por emaranhados do destino, atualmente não atua mais nessa área desde o ano de dois mil e onze, quando foi aprovada como pedagoga no concurso público da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), onde permanece até os dias atuais.

Na SEDUC, o pedagogo concursado assume todas as funções e habilitações do curso de pedagogia: Orientação, Supervisão e Administração Escolar. Isso é um grande desafio para a própria rede, que não consegue desenvolver um trabalho pedagógico sólido e de qualidade, nem de acompanhamento aos discentes e docentes. Além disso, devido à falta de um profissional monitor de apoio nos corredores da escola, o pedagogo assume também, mesmo que de forma indireta, essa função. Ela nunca esquecerá como foi recebida na primeira escola em que foi lotada, como saudação de uma colega professora: “graças a Deus que agora teremos uma pedagoga para manter esses alunos nas salas”.

Essa escola fica localizada em um bairro no qual o tráfico de drogas é o quarto poder e tem uma grande influência nas dinâmicas sociais da comunidade. Infiltrados no interior das escolas existem os chamados “aviõezinhos do tráfico”, crianças e jovens cooptados pelo crime para comercializarem entorpecentes. Uma prática doentia, que infelizmente se tornou rotineira,

sem nenhuma ação efetiva do poder público que demonstrasse compromisso com a educação, sentia-se tal qual Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, ao descrever a rede escolar da cidade de São Paulo em 1989 (FREIRE, 1996).

No desenrolar de seu cotidiano, ela começou a perceber as nuances da presença do tráfico no interior da escola, tanto de comércio, como de usuários, além do descaso do gestor, que por ser morador da comunidade, talvez temesse represálias. Começou então a agir pelo sentimento de indignação a combater essas práticas ilícitas e dificultar o uso e comércio de entorpecentes, com o sentimento de fazer da escola o espaço e papel que ela é em sua essência.

O sítio eletrônico Infopédia¹ atribui nove significados à palavra escola, a qual destacaremos o primeiro deles: “estabelecimento de ensino, público ou privado, onde se ministram coletivamente determinadas matérias, geralmente segundo programas e planos sistemáticos, adaptados às idades dos alunos” (INFOPÉDIA, 2023, s/p.).

Não demorou para as ameaças começarem. A princípio dos próprios estudantes, seguido de alguém externo, que descobriu seu número de celular pessoal e fez contato com ameaças de morte. Ela nunca esquecerá aquela voz e esse dia. Primeiro choque, seguido de medo, depois indignação e impotência, todos acompanhados em um debulho de lágrimas com gosto de sonho desfeito.

Nesse dia, saiu da escola em uma escolta policial, entristecida por deixar para trás excelentes alunos que lhe apoiaram nessa jornada perigosa e que talvez voltassem a ser reféns do tráfico. Prova viva da falência e ineficiência do Estado enquanto cumpridor de seu dever instituído pela Constituição Federal no “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123).

Passado o choque inicial, ela foi removida da escola para a Coordenadoria Distrital, onde passou a exercer a função de Assessora Pedagógica e assumiu novos desafios que ampliaram sua área de atuação, já que estava responsável por várias escolas, as quais oferecia suporte pedagógico aos gestores e pedagogos, local que permaneceu por dois anos.

Ao final do segundo ano na Coordenadoria recebeu o convite para exercer a função de Assessora da Diretora do Departamento de Políticas e Programas Educacionais, setor responsável por estabelecer as diretrizes para implementação das políticas e programas, tanto a

¹ Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escola>. Acesso em: 16 abr. 2023.

nível estadual quanto federal. Cargo que ampliou sua visão do processo educacional e conferiu-lhe uma visão holística de toda a oferta de ensino público estadual do Amazonas.

Nesse contexto conheceu a Educação Mediada Por Tecnologia (EMPT), o que despertou seu interesse imediato sobre o funcionamento do modelo em todos os seus aspectos, desde a produção do conhecimento, no Centro de Mídias do Amazonas (CEMEAM), até o aluno, nas comunidades ribeirinhas mais longínquas desse Estado. De forma muito pessoal, teceu suas próprias proposições sobre o modelo ao enxergá-lo como uma forma de acesso e inclusão dos alunos que antes não possuíam nenhuma oportunidade de cursarem o nível médio em suas próprias comunidades.

Com o intuito de responder às suas inquietações sobre esse modelo e em busca de dados empíricos e fidedignos decidiu por iniciar um curso a nível *Stricto Sensu* na Argentina, na Universidade Nacional de Rosário, para pesquisar essa temática, onde cursou dois semestres, o que expandiu sua visão sobre o objeto que pretendia pesquisar e realizou os primeiros ensaios teóricos sobre o tema.

Com a chegada da pandemia de Covid -19 os estudos foram interrompidos e dada a incerteza do momento, trancou o curso e começou a procurar uma universidade que aceitasse sua pesquisa, ocasião em que numa procura pelo Google encontrou a Universidade de Uberaba (UNIUBE) e viu tratar-se de uma instituição ideal para desenvolver sua pesquisa, por oferecer um excelente corpo docente.

Dessa forma, adequou seu pré-projeto para se inscrever na seleção do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Foi submetida a uma banca extremamente profissional, com três excelentes professores, o que lhe deixou encantada. Após a aprovação, iniciou o curso em agosto de dois mil e vinte e um, há quase dois anos, que tem acrescentado e amadurecido muito sua trajetória profissional e acadêmica.

Suas expectativas em relação ao curso estão sendo atendidas e sua pesquisa servirá como arcabouço teórico para o próximo passo, que será cursar o Doutorado. Tem sido um prenúncio para responder àquelas inquietações lá do início, afinal seu campo de pesquisa é restrito e pouco pesquisado mas que urge um estudo voltado para as práticas de ensino e para a aprendizagem dos alunos do Ensino Mediado por Tecnologia da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

Encerro esse Memorial com a citação de Saint-Exupery (2009, p. 3) que afirma que “todas as grandes personagens começaram por serem crianças, mas poucas se recordam disso.” Pois escrever sobre sua própria vida não é algo fácil. Lembrar de memórias passadas pode trazer

um misto de sentimentos, que requerem uma boa dose de maturidade e estabilidade emocional para que não se transformem em gatilhos emocionais.

Eu prefiro lembrar com saudade, aquela da poesia de Mário Quintana, “Porquê metade de mim é partida...Mas a outra metade é saudade...” E assim nas chegadas, nas partilhas, nas partidas, o que restou foram as memórias, sejam elas boas ou ruins. Foi a minha vida, minha caminhada, que forjou a mulher que hoje sou, nas dores, nas lutas, nos amores.

O importante é saber que todo o caminho percorrido é um aprendizado que te faz mais forte e que abre caminhos para novas escolhas. Nada é e nunca foi por acaso, esse emaranhado de encontros e desencontros, chegadas e partidas, começos e fins se constrói passo a passo, ora com acertos, ora com erros, mas sempre em frente, semelhante à Aquarela de Toquinho. “Vamos todos numa linda passarela de uma aquarela... Que um dia enfim (descolorirá)” e chega à despedida final (MORAES; PECCI FILHO, 1983, s/p).

Encerro com esse sentimento de que a vida é para ser vivida sendo boa ou não tão boa, trago Roberto Carlos como frase final “se sorri ou se chorei, o importante é que emoções eu vivi” (BRAGA; ESTEVES, 1981, s/p).

SEÇÃO 2. INTRODUÇÃO

A história da educação pública brasileira é permeada de relatos de luta que a pequenos passos galgaram espaços e ganharam força em busca de garantir sua oferta de forma universal, pública, gratuita e democrática.

A presente pesquisa versou sobre a oferta de Ensino Médio Mediado Por Tecnologia no Estado do Amazonas, desde a criação do Centro de Mídias do Amazonas (CEMEAM) em 2007 com recorte até o ano de 2022.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em demonstrar, a partir de um estudo documental e bibliográfico, nas mais diversas fontes, impressas e digitais, a relevância social do Ensino Mediado por Tecnologia (EMPT) ofertado pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, com vistas à democratização e inclusão das populações ribeirinhas a Educação Básica do estado do Amazonas.

Os objetivos específicos foram: analisar dados bibliográficos da oferta de EMPT do Amazonas, desde a implantação até 2022; caracterizar, a partir dos dados coletados, aspectos quanti/qualitativos desse modelo de ensino; demonstrar a relevância social deste modelo de ensino e seus impactos sociais na oferta de Educação Básica para as populações ribeirinhas do Estado do Amazonas e identificar aspectos sensíveis e incongruentes entre o modelo de ensino descrito nos documentos e o implementado pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas. O que se buscou foi ir além de dispositivos legais e organizações pedagógicas, o que se esperava era salientar a relevância desse modelo para inclusão social dos alunos ribeirinhos, estabelecer uma conectividade com sua representatividade social e realizar uma tecitura entre os dados bibliográficos disponíveis e os resultados estatísticos apresentados por essa oferta de ensino.

A partir de estudos profícuos realizados sobre a temática foi definido o seguinte problema de pesquisa: como é caracterizado o Ensino Mediado por Tecnologia no estado do Amazonas com foco na democratização escolar e relevância desse modelo, através do recorte histórico de 2010 a 2022?

Na seção três abordou-se sobre a Democratização da Educação Básica Como Garantia da Oferta Universal de Ensino Médio no Estado do Amazonas realizando um passeio pelos conceitos de Educação, Escola e Democracia à luz de teóricos como Freire e Saviani.

Nesta seção, a abordagem voltou-se para os conceitos de educação, escola e democracia e como se interligam para formar uma tríade, atrelada ao âmbito da Educação Básica, que à luz

de cada teórico, ganha sentido de acordo com sua categoria de análise, com princípios democráticos que permeiam o espaço escolar. Parte-se da ideia de Freire (1996) ao afirmar que os processos educativos e suas intencionalidades originam-se de teorias educativas que dependem do contexto histórico no qual estão inseridas e a quem servem.

Para Freire (1996, p. 12) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando uma falácia, e a prática, ativismo”. Dessa forma, toda intencionalidade originada das teorias educativas está atrelada ao contexto histórico ao qual estão inseridas e a quem servem.

Sendo assim, pode-se afirmar que as práticas educativas são “empurradas” com bases legais que dão amparo à sistemas educacionais desconectados com os propósitos de uma educação libertadora, concebida de forma extremamente hierarquizada e excludente.

Para Gonçalves (2012, p. 13) “a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”, levando seu discurso de encontro à Freire (1996, p. 38) quando expõe que “o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra”.

Nesse emaranhado de situações históricas e políticas a escola desonta, como ente legalmente instituído, como responsável pela implementação da teoria à prática, com aparatos legais a serem cumpridos, com modelos organizacionais definidos e regulados pelas esferas públicas e privadas, com a responsabilidade de ser mediadora do conhecimento, que para ela já chega pronto e engessado e cabe aos docentes a reprodução do que está posto nos currículos escolares.

Saviani (2018, p. 10) reforça essa função da escola quando firma que “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

Quanto à democracia, passeia-se pelos amplos entendimentos e significados dessa palavra, a qual foi direcionado para o enfoque político que Saviani (2018, p. 53) e do conflito entre a “pedagogia da essência” e a “pedagogia da existência” que demonstra toda a intencionalidade política nas ações educativas escolares.

À primeira pedagogia, Saviani (2018) atribuiu um caráter revolucionário, dado o contexto histórico em que foi concebida, pela classe burguesa moderna, que em buscas pregava uma igualdade formal, como forma de ascensão a se tornarem a classe dominante, pregando

uma democratização da educação, o que viria se tornar depois, em sua própria ordem democrática, diante do cenário revolucionário que se estabeleceu.

A esse cenário, a “pedagogia da existência” surgiu como reação à revolução e em via contrária à crença de liberdade e igualdade para todos, chegou como ensaio de utilização da educação para legitimação política às desigualdades e dominação ideológica do “vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição e legitimar os privilégios” (SAVIANI, 2018, p. 53).

Sendo assim, a escola como dimensão pedagógica e legalmente instituída culmina por ser um ente reprodutor de teorias e concepções, principalmente políticas, sobre o que é e como se deve fazer educação, não sem sentido ou intencionalidade, mas forjada por interesses dominantes das classes detentoras do poder decisório, motivadas pelo capital.

Como desdobramentos da abordagem dos conceitos de Educação, Escola e Democracia, traçou-se um paralelo entre essas três dimensões e o processo de universalização da educação a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

Abordaram-se os dispositivos legais e seus impactos positivos frente aos indicadores educacionais oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ocasião que se expandiu a temática para o fazer educação no Estado do Amazonas, um desafio geográfico, ocasião em que se traçou um panorama geral do Estado do Amazonas: aspectos populacionais, hidrográficos, logísticos e educacionais.

O Estado do Amazonas apresentou no ano de 2021 uma população estimada em 4.207.624 habitantes, dos quais 52,8% se encontravam na capital Manaus e 47,2% no interior, conforme Amazonas (2022a, p. 47). Foi possível se perceber uma considerável diferença populacional entre capital e interior com um prevalecimento de uma densidade demográfica muito superior concentrada apenas na capital Manaus.

De acordo com a distribuição populacional do Estado foi possível perceber um fenômeno que pode ser denominado de “pulverização demográfica”, que seria a presença de várias comunidades no interior, em locais dispersos, muitas vezes afastadas umas das outras, com baixa densidade populacional, em áreas rurais, que culturalmente são chamados de ribeirinhos.

As cidades do Estado do Amazonas estão organizadas geograficamente nos percursos dos principais rios da região, que cortam todo o estado e formam verdadeiras estradas fluviais,

que se desdobram em outras vias ou canais popularmente chamados de “braços de rio” por onde se espalham várias comunidades ribeirinhas.

Há ainda o movimento de subida e descidas das águas que alternam período de enchente e vazante, que ora enche demais e alaga as comunidades, ora seca demais e as isola, o que cria um ciclo de escassez e fartura. Tudo isso com a responsabilidade de fazer educação, algo desafiador mas que acontece com todas as nuances tão próprias do território amazônico.

Sobre os dados educacionais foi verificada a oferta de Ensino Básico no Estado do Amazonas, em nível público e privado, cenário em que se observou uma disparidade na oferta de ensino em áreas urbanas e rurais, no qual o ensino urbano fica com uma fatia de 89% de alunos matriculados e o ensino rural com apenas 11%. Uma discrepância tamanha que corrobora a ideia popularmente propagada de que o interior do estado é “esquecido” pelo poder público. Dado esse que foi aprofundado na seção cinco.

Na seção quatro abordou-se o contexto da oferta do Ensino Médio brasileiro através de uma análise histórica do acesso ao Ensino Médio que foi palco de muitas lutas para vencer seu caráter celetista e chegar até sua universalização com a promulgação da CF. de 1988.

As três etapas são estruturadas pela Constituição mas recebem o título de Educação Básica na forma que se conhece hoje, com a promulgação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que abre espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino no Brasil.

Com o advento da LDB, o acesso à Educação Básica se tornou obrigatório e gratuito. Os entes públicos foram incumbidos de realizar prioritariamente a oferta, de acordo com a responsabilidade legal que lhe foi atribuída: Educação Infantil (municípios); Ensino Fundamental (municípios e estados) e Ensino Médio (estados e governo federal).

Em 2006, houve a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006, p. 1).

Esse arcabouço legal teve impacto positivo nos indicadores educacionais brasileiros. Segundo dados do IBGE, coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no período de 2001 a 2015², houve um declínio considerável nas Taxas de

² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, de periodicidade anual, foi encerrada em 2016, com a divulgação das informações referentes a 2015[...]. A PNAD foi substituída, com metodologia atualizada, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, que propicia uma cobertura territorial

Analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, que em 2001 indicava 14,35% de taxa e cai para 9,08% em 2015, um recuo de 5,27% de pessoas analfabetas. O que significa uma parcela considerável da população brasileira. Dados de 2019 do PNAD apontaram que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos).

Em seguida apresentou-se uma análise da taxa líquida de escolarização por níveis de ensino no mesmo período no qual foi possível observar um crescimento gradual no Ensino Fundamental, que em 1980 era de 80,1% crescendo para 96,5% em 2015. No Ensino Médio o aumento foi considerável, passou de 14,3% em 1980 para 56,9% em 2015.

Em continuidade, ainda na seção quatro, discutiu-se o contexto da oferta de Ensino Médio no Estado do Amazonas, que apresentava números preocupantes, sendo ofertado em 1980 a apenas 7,2% da população, passando a alcançar em 2015, 50,3%³ da população, o que representou um crescimento percentual de 43,1% em 35 anos.

É um cenário otimista e histórico para um segmento de ensino, visto como secundário e que só passou a se configurar como parte da Educação Básica em 2009, com a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou os artigos 4º e 10º da LDB 9394/96, conferindo-lhe um caráter universal e garantia de oferta e matrícula a todos que o demandarem (BRASIL, 2009, p. 1).

Na seção cinco, foi abordado o nascimento do CEMEAM em 2007, que teve como objetivo atender uma demanda reprimida da SEDUC de alunos que concluíam seus estudos no 9º Ano do Ensino Fundamental, mas que não conseguiam avançar para o Ensino Médio devido à falta de escolas com essa oferta de ensino nas comunidades em que residiam.

O CEMEAM foi idealizado a partir de um caso de sucesso no Estado, o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PROFORMAR), que era uma política de formação de professores em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que habilitou em licenciaturas acadêmicas mais de 9.000 professores da rede pública estadual e municipal.

A SEDUC, pensando em atender os alunos das comunidades ribeirinhas idealizou, estruturou e lançou o CEMEAM, um modelo de ensino pioneiro e inovador, que utiliza recursos tecnológicos para garantir o acesso ao Ensino Médio, por meio da transmissão de dados por

mais abrangente e disponibiliza informações conjunturais trimestrais sobre a força de trabalho em âmbito nacional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>

³ Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino>

satélite e a rede de internet *Internet Protocol Television*⁴ (IPTV). Essa estratégia de ensino permitiu atender aos estudantes nos mais remotos pontos do estado e a superar algumas das barreiras existentes.

Para melhor entendimento quanto ao funcionamento do modelo, pode-se fazer um parelho de uma sala de aula convencional e uma sala de aula do CEMEAM, no qual nesse último, pedagogicamente, destaca três atores principais: os Alunos, que assistem as aulas presencialmente; os Professores Mediadores, que atuam presencialmente nas salas de aula de EMPT e os Professores Ministrantes que ministram suas aulas direto do CEMEAM.

Segundo Righetti (2018, p. 190) muitas críticas são feitas ao modelo principalmente devido a sua organização pedagógica e à efetividade de uma interação professor-aluno que, na prática, envolve milhares de alunos simultaneamente, sobre o caráter efetivamente presencial das aulas, assim como o uso de tecnologia na educação em comunidades não tecnológicas.

O cenário é muito complexo, com metodologia inovadora e diferenciada e vem se consolidando desde sua criação, até o ano de 2022 (recorte dessa pesquisa), somam-se 14 anos de existência e já atendeu, segundo dados do Sistema de Gestão Integrado do Amazonas (SIGEAM), em 2022, 31.040 alunos. É um modelo tradicional de ensino, reproduzido a partir de aparatos tecnológicos (AMAZONAS, 2022).

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa está relacionado com a oferta de ensino público estadual do Amazonas, através do CEDEAM. Portanto, foram delimitados os recortes e dados para este público, o que enriquece a análise crítica do problema.

O que se pretendeu abordar nesta pesquisa foram as características desse modelo de ensino, desde sua origem, no CEMEAM, até as salas de aula que o recebem, através de um levantamento bibliográfico amplo em diversas fontes de pesquisa. Além de demonstrar, a partir dos dados levantados, a relevância social desse modelo, com vistas ao impacto da inclusão desses alunos, em relação a oferta de Ensino Médio no Estado do Amazonas com a implementação dessa tecnologia.

Foi abordado também na seção cinco o papel que o CEMEAM desempenhou durante a Pandemia de Covid 19, que teve fundamental importância para continuidade do ano letivo de 2020 e de 2021, na Rede Pública Estadual do Amazonas.

⁴ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/IPTV>

2.1 Procedimentos Metodológicos

O Ensino Mediado por Tecnologia (EMPT) no Estado do Amazonas é um modelo de ensino relativamente novo, pioneiro, pouco estudado e com grandes desafios que vão além de uma sala de aula dita “normal”.

Ao considerar sua peculiaridade fez-se necessário um amplo estudo bibliográfico e documental de sua origem, do amparo legal, propostas curriculares e pedagógicas, metodologias, resultados estatísticos de rendimento e aproveitamento escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, bem como todos os dados disponíveis para traçar um panorama geral deste modelo de oferta de ensino básico caracterizando-o através de sua relevância social para a oferta de ensino médio na zona ribeirinha do Estado do Amazonas.

Esse estudo se propôs a realizar uma pesquisa de método misto, quanti/qualitativa, que incorporou, a partir da especificidade da temática, a necessidade de coleta e interpretação dos dados disponíveis. Conforme Creswell (2007, p. 38) descreve que “o pesquisador baseia a investigação na suposição de que a coleta de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema de pesquisa, o estudo começa com um levantamento amplo para generalizar os resultados”.

Como estratégia foi utilizado o que Creswell (2007, p. 217) caracteriza como “estratégia de triangulação concomitante”, na qual o pesquisador realiza uma convergência de aspectos quantitativos e qualitativos a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa e a partir daí, traçar inferências críticas sobre objeto de estudo.

Foi usado como norte o disposto por Severino (2013, p. 106) quando alega que a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir dos vários registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, dentre outros. Para isso, utilizou-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

A escolha pelo estudo bibliográfico teve como objetivo principal tratar os dados de forma a extrair as informações necessárias que embasassem a construção do que se esperava alcançar com esse estudo: a relevância social do modelo de EMPT em busca de efetivar o que Lima e Mioto (2007) descrevem:

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro

conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (LIMA; MIOTO, 2007, p. 4).

Como marco norteador dessa pesquisa o que se pretendeu foi realizar um estudo documental e bibliográfico, em meios impressos e digitais, que deram origem e mantem o EMPT em funcionamento, com vistas a caracterizar e analisar o modelo e sua relevância social como garantidor do direito constitucional a Educação Básica a todos os cidadãos da zona ribeirinha do Estado do Amazonas.

A escolha por uma abordagem exploratório-descritiva pautou-se na atenção constante aos objetivos propostos, conforme disposto por Gil (2008, p. 27) quando discorre que “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” bem como quando interliga as duas dimensões ao afirmar que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2008, p. 28).

A pesquisa dialoga com o método dialético tal qual Marconi e Lakatos (2003, p. 101) quando afirmam que “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro como norte e balizador de todo o processo de investigação e de análise a ser realizado”.

Dentre as fontes de pesquisa que foram utilizadas destacam-se os documentos e dados disponíveis listados abaixo:

- i. Censo Escolar da Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;
- ii. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;
- iii. Sistema de Gestão Integrado do Amazonas – SIGEAM;
- iv. Proposta Pedagógica e Curricular do Centro de Mídias do Amazonas;
- v. Projeto Político Pedagógico do Centro de Mídias do Amazonas;

A princípio foram identificadas fontes de pesquisa disponíveis sobre a temática estudada, que tiveram seus dados analisados quanto a oferta de Ensino Médio no Estado do Amazonas, com vistas a quantificar o total de alunos ribeirinhos que concluíram o Ensino Médio nesse modelo de educação.

Posteriormente, foram tabulados dados estatísticos de acesso, matrículas, rendimento/aproveitamento escolar e resultados de avaliações externas para esse modelo de ensino, desde sua criação, em 2008, até os dias atuais.

A partir dos dados levantados procurou-se demonstrar a relevância social desse modelo, com vistas ao impacto da inclusão desses alunos, em relação a oferta de Ensino Médio, Ensino Fundamental de 6º a 9º anos e Educação de Jovens e Adultos, no Estado do Amazonas com a implementação dessa tecnologia.

Foi abordado também na seção cinco, o papel que o CEMEAM desempenhou durante a Pandemia de Covid 19, que teve fundamental importância, para continuidade do ano letivo de 2020 e de 2021 através da implementação do Projeto Aula em Casa, que viabilizou aulas em formato remoto para os quase 470.000 alunos da Rede Pública Estadual do Amazonas juntamente com a Rede Municipal, formato que foi compartilhado com outros estados brasileiros.

Demonstrou-se também a realidade do cenário das salas de aula do Ensino Mediado Por Tecnologia, nos aspectos de infraestrutura técnica e pedagógica, bem como a mobilização de recursos humanos envolvidos no EMPT.

Como produto desta pesquisa, entrega-se uma Unidade Curricular Eletiva do Novo Ensino Médio, trazendo uma proposta de desenvolvimento de temas relevantes a vida da população ribeirinha, ou seja, Enchente e Vazante: vida e cultura em movimento.

SEÇÃO 3. A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO GARANTIA DA OFERTA UNIVERSAL DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAZONAS

3.1 Educação, Escola e Democracia

A educação pública brasileira é permeada de histórias de luta, que a passos pequenos galgaram espaços e ganharam força em busca de garantir sua oferta de forma universal, pública, gratuita e democrática. A garantia do direito à educação, na idade própria ou não, ao considerar as peculiaridades regionais dos indivíduos, configura como uma política de efetivação de direitos humanos, públicos e sociais.

Nessa seção discute-se sobre as concepções de educação, escola e democracia e como formam uma tríade, atrelada ao âmbito da Educação Básica, que à luz de cada teórico, ganha sentido de acordo com sua categoria de análise, com princípios democráticos que permeiam o espaço escolar.

Para Freire (1996) a educação, independentemente de qual seja, sempre será um conhecimento teórico colocado em prática. Assim, os processos educativos e suas intencionalidades originam-se de teorias educativas que dependem do contexto histórico no qual estão inseridas e a que organismos servem. Teorias essas que são “empurradas” com bases legais que dão amparo à sistemas educacionais desconectados com os propósitos de uma educação libertadora concebida de forma extremamente hierarquizada e excludente.

Nesse contexto, Gonçalves (2012, p. 13) endossa Freire ao afirmar que “a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar.” Assim como Brandão (2007, p. 9) “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Saviani (2016, p. 18) aponta que “o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes”.

No processo de implementação, da teoria à prática, surge a escola como ente legalmente instituído para trazer à prática as ideias postas nos documentos de base legal que a concebem os quais servem como estrutura organizacional das esferas públicas e privadas para ser mediadora de conhecimento.

Para Brandão (2007) a escola faz parte de uma estrutura que reforça uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais e na qual o exercício social do poder ainda é centralizado por uma classe, principalmente pelo Estado, o que reforça a hierarquização de poder entre o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe.

Para Fagiani (2018, p. 46) “os espaços escolares se organizam sob aspectos de visibilidade e controle, assim como um grande peso de tendências fragmentadoras e diferenciadoras dos espaços compartilhados e de reuniões”. A análise de Viñao (2000) complementa ao afirmar que o tempo escolar é submetido formalmente e de forma homogênea a três aspectos de influências recíprocas: o tempo teórico, a legalidade desse tempo e a realidade deste tempo nas escolas.

No entanto, a escola vai além do mero cumprimento “de tabela” de calendários, legislações e normativas educacionais. Ela é teorizada por Saviani (2018) em uma abordagem política do funcionamento da escola, o qual atribui a estas funções políticas e aos desdobramentos que o ensino desempenha e representa enfatizando as atividades desenvolvidas pela escola como:

[...] atividades-meio, focalizando o papel do diretor, suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores, assim por diante, chegando em seguida ao professor e aos alunos. (...) as atividades- fins, e nesse sentido examinar mais propriamente como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos (SAVIANI, 2018, p. 47).

Democracia é uma palavra polissêmica e ambígua, de cunho histórico, que “tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares” (DAHL, 2001, p. 13).

Dentre todos os enfoques sobre a palavra democracia nota-se o enfoque político que Saviani (2018) chama de “pedagogia da essência” com a atribuição do caráter político intencional às ações educativas escolares. O qual regido pela sociedade burguesa da época que pregava uma igualdade formal, com vistas a se tornar a classe dominante, tecia ações com desdobramentos de promover a estrutura dos sistemas nacionais de ensino que iria aperfeiçoar o processo de escolarização para todos.

Esse processo era responsável pela transformação de servos em cidadãos, que deveriam participar do processo político e assim consolidarem a ordem democrática – a democracia da

classe burguesa. Porém o papel político da educação apresentava-se claramente como condição para a consolidação dessa premissa (SAVIANI, 2018).

Esse pseudomovimento democrático não perdurou por muito tempo e as classes tão ambivalentes logo divergiram em interesses e a ordem democrática foi redesenhada para que os interesses da burguesia prevalecessem. Passou então a ocorrer o que Saviani chamou de “pedagogia da existência”, significando que essa “vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (SAVIANI, 2018, p. 53).

Diante desse cenário, falar de educação democrática passou a ser parte de movimentos políticos sociais, como os escolanovistas, a partir do ano de 1930, década que marcou a educação pública brasileira, com avanços de ordem legal, mas com pouca efetivação de direitos e garantias.

Nessa perspectiva, o espaço escolar passa a ser pensado e confrontado com um embate teórico, político e burocrático, que em questões práticas e perceptíveis sustenta a dinâmica e a complexidade do processo educativo, com vistas e em procura de autonomia.

Nesse contexto, a legislação educacional brasileira evoluiu e teve como ponto de partida para universalização, a Constituição Federal de 1988, que classificou a educação como um direito social constitucionalmente garantido, conforme disposto no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18).

Seguidas de legislações normativas como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE), instituídos na primeira versão, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 para o decênio 2001-2011 e na segunda versão, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014-2024), base legal que ampliou o acesso e melhorou o financiamento do ensino no Brasil.

A promulgação da LDB atual foi forjada por um processo de luta constituído por vários movimentos de educadores, fato que culminou no não atendimento pleno dos interesses da classe. Nesse cenário, havia a lei idealizada pelos movimentos e a que foi promulgada, com o pé no neoliberalismo e nos moldes do capital, ideia expressa por Sagrillo, Pereira e Zientarski:

Desta forma se consolida a implantação da Constituição Federal de 1988 e reitera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 o consenso de que o processo foi democrático e atendeu aos interesses

mais amplos da sociedade brasileira sem que os interesses do capital fossem questionados (SAGRILLO; PEREIRA, ZIENTARSKI, 2012, p. 10).

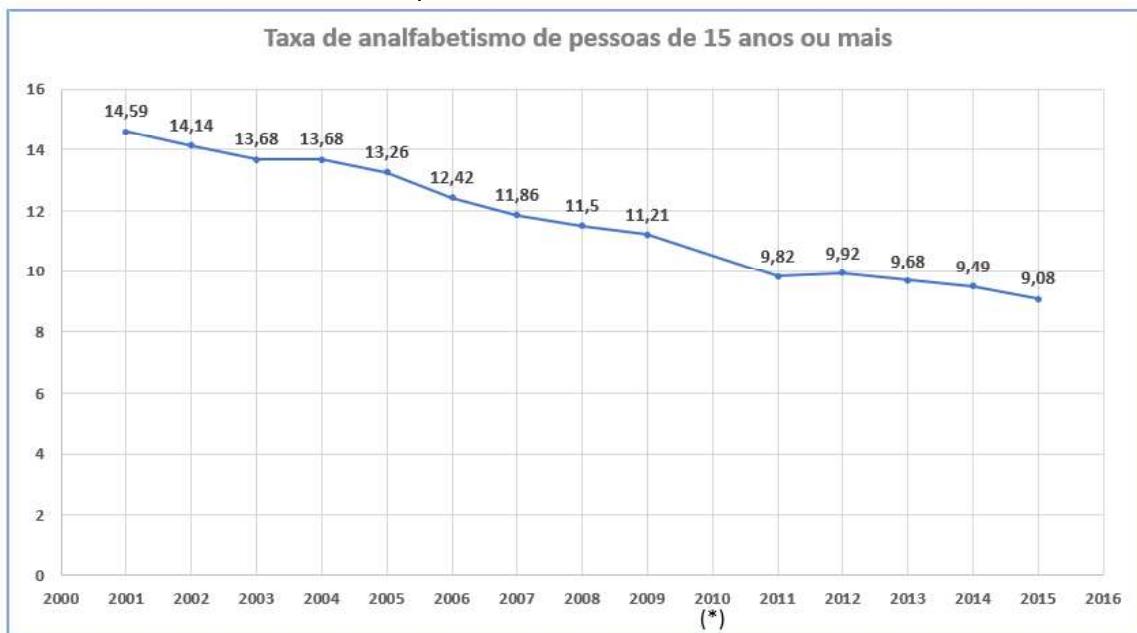
Mesmo permeada de contradições e desencontros é possível observar avanços se comparados com as limitações que culminaram em atrasos imensuráveis na educação, nos vinte e um anos da Ditadura Militar. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi assegurada como um direito social pétreo através de responsabilidades impostas à União, aos entes federados e municípios de ofertarem vagas nas várias modalidades de ensino, bem como aporte financeiro para a gestão de recursos, a fim de garantir condições de acesso e permanência na escola.

Além da educação como direito, o próprio conceito de escolarização obrigatória foi ampliado. A Educação Infantil passa a ocupar espaço dentro da oferta em instituições públicas, assim como, na outra ponta, o Ensino Médio se torna progressivamente obrigatório para jovens de 15 a 17 anos. As três etapas são previstas na Constituição mas recebem o título de Educação Básica na forma conhecida atualmente, com a promulgação da LDB, que abre espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino no Brasil.

A LDB, em seus princípios do ensino, tornou obrigatório e democrático o acesso à Educação Básica, os quais se pode destacar a “igualdade de condições para o acesso e permanência” e a “garantia de padrão de qualidade”. Além de organizar as etapas em que seria ofertada: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio incumbiu cada ente público de prioritariamente garantir e zelar pela oferta de cada modalidade e universalizou em 2006 o acesso ao Ensino Fundamental, com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006 p. 1).

No caso do Ensino Médio sua oferta de forma universal e obrigatória se deu pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou os artigos 4º e 10º da LDB, conferindo-lhe um caráter universal e garantia de oferta e matrícula a todos que o demandassem (BRASIL, 2009, p. 1).

A luta por uma escola democrática é legalmente garantida. Os estados e municípios procuram adequar-se e ampliam o acesso o que impacta diretamente nos índices de escolarização da população brasileira. Segundo dados do IBGE, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Continua), no período de 2001 a 2015, é visível o declínio das taxas de analfabetismo, conforme demonstrado no gráfico 1, que alcança quase 14,59% em 2001 e cai para 9,08% em 2015, uma diferença percentual de 5,51%.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil – 2001/2015

Fonte: IBGE (2015)

(*) Não houve pesquisa.

No mesmo padrão, é possível observar que a taxa líquida de escolarização no período de 1980 a 2015, por níveis de ensino, mais especificamente os níveis médio e fundamental, obteve um crescimento gradual mas constante com destaque para o Ensino Médio que apresentou 23,6% de crescimento e o Ensino Fundamental, 1,1%, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Taxa líquida de escolarização - Ensino Médio: Brasil

ANO	PERCENTUAL
-----	------------

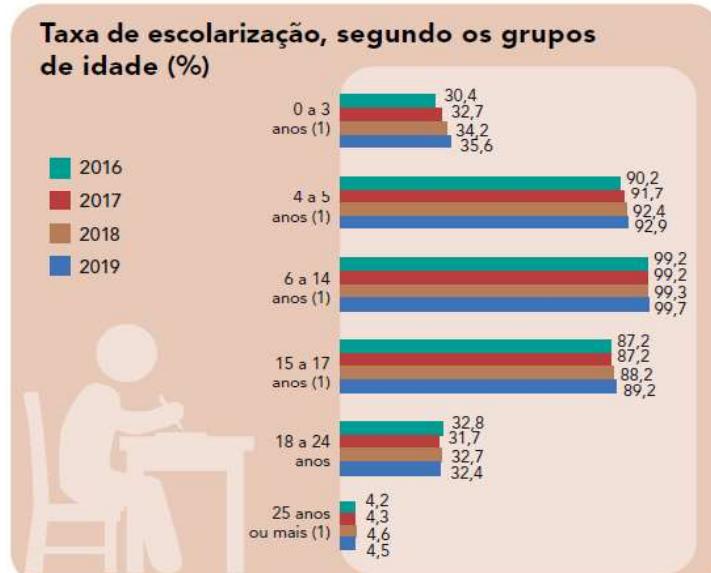
1980	14,3%
1991	17,6%
1994	20,8%
1998	30,8%
1999	32,6%
2000	33,3%
2001	36,9%
2002	40%
2003	43,1%
2004	44,4%
2005	45,3%
2006	47,1%
2007	48%
2008	50,4%

ANO	PERCENTUAL
2009	50,9%
2011	51,6%
2012	54%
2013	55,1%
2014	56,3%
2015	56,9%

Fonte: Adaptado de MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico (2000)

Com a mudança no padrão de coleta dos dados estatísticos apresentados⁵, o recorte passou a ser por grupos em idade escolar regular, dentro da idade/série esperada para o nível de ensino, que considerou o bruto da população, com uma taxa líquida dos que se encontram na rede ensino pública e particular. Dessa forma, foi possível refinar a inclusão de alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No período que compreende de 2016 a 2019, o cenário observado apresenta-se na figura 1:

Figura 1- Taxa líquida de escolarização: Brasil, 2016 a 2019



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019 (2020)⁶.

⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, de periodicidade anual, foi encerrada em 2016, com a divulgação das informações referentes a 2015[...]. A PNAD foi substituída, com metodologia atualizada, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, que propicia uma cobertura territorial mais abrangente e disponibiliza informações conjunturais trimestrais sobre a força de trabalho em âmbito nacional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domiciliros.html?=&t=o-que-e>

⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domiciliros.html?=&t=o-que-e>

No recorte do grupo de 6 a 14 anos, com matrícula no Ensino Fundamental, a universalização, estabelecida pela Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) já estava praticamente alcançada desde 2016, com 99,2% dos jovens dessa faixa etária matriculados na escola, chegando a 99,7% em 2019.

Esse decréscimo nas taxas de analfabetismo pode estar relacionado às políticas de democratização ao acesso escolar previstas na LDB, que ampliaram as possibilidades de oferta de ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma regular, conforme disposto no art. 37, “§ 1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 30).

Dessa forma, as Secretarias de Educação dos estados se organizaram e ampliaram programas e projetos voltados para esse público, possibilitando tanto a correção do fluxo escolar, como a conclusão de estudos a Nível Médio e Fundamental.

Dentre os programas oferecidos pode-se destacar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que tinha por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade (BRASIL, 2006).

Outro programa federal que teve impacto positivo no combate ao analfabetismo foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa era uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

Conforme o Ministério da Educação (MEC) em seu sítio eletrônico⁷, o programa existe desde o ano de 2003, passando por uma reorganização em 2007 a partir do Decreto nº 6.093, de 24 de abril 2007, que dispunha sobre a reorganização do PBA, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.

O que permite destacar como diferencial para o PBA é o recorte previsto no decreto de reorganização que determinava no art. 2º -“ O Programa atenderá, prioritariamente, os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000 do IBGE” (BRASIL, 2007, p. 4).

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>

Em 2022 o Decreto nº 6.093 foi revogado pelo então presidente, Jair Messias Bolsonaro, que assinou o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, com disposições sobre o Programa Brasil Alfabetizado, que promoveu um “desmonte” do programa (BRASIL, 2022).

A inquietação se inicia na redação quanto à responsabilidade da União com o programa, do art. 1º [...] por meio do qual a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. O verbo poder, que no caso, está empregado como condição, denota a facultatividade de o programa acontecer ou não, fato corroborado no Parágrafo Único, do mesmo artigo ao versar que “o Programa Brasil Alfabetizado consiste em instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização” (BRASIL, 2022, p. 2).

Outra fragilidade do decreto atual é quanto à desvinculação de dados estatísticos específicos, já que o primeiro decreto apontava como recorte o Censo Demográfico de 2000, para o planejamento de ações e o segundo decreto demanda priorizar por localidades, regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico, do PNAD Contínua.

O que se percebe é uma falta de cuidado com o tema, o que diminui o problema do analfabetismo, com o emprego de verbos em sentidos dúbios ou abertos, que culminam por abrir precedente para interpretações errôneas e eximindo os entes públicos de suas responsabilidades e compromisso com o direito previsto e garantido pela Carta Magna de 1988.

O Censo 2020 não aconteceu, segundo nota do Conselho Diretor do IBGE, de 17 de março de 2020, em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pela pandemia de Covid-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021.

Os dados coletados quanto às taxas de analfabetismo demonstram os impactos das políticas de alfabetização de 2010 até 2022. É a partir dessa divulgação que os entes públicos podem e devem nortear ações de enfrentamento para o problema do analfabetismo,

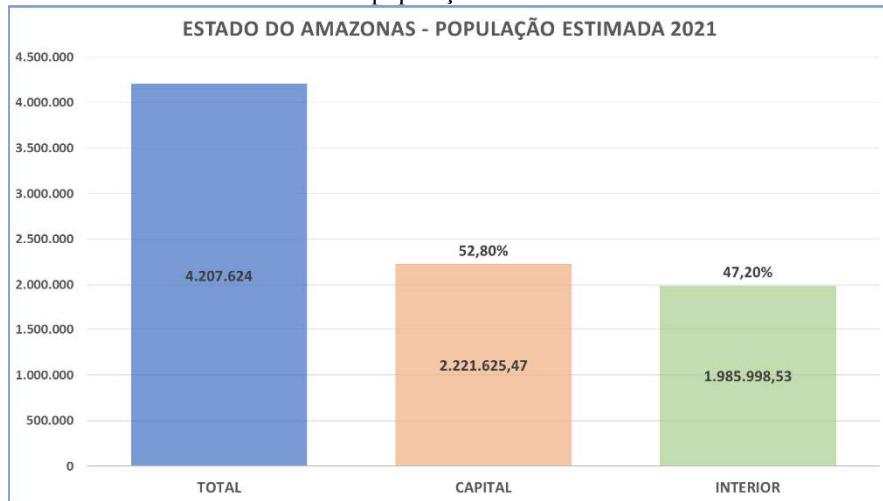
3.2 Fazer educação no estado do Amazonas, um desafio geográfico

Segundo o Censo 2010, o Estado do Amazonas é o estado mais extenso do país e possui uma área de 1.559.159,148 km², distribuídos entre 62 municípios, com densidade demográfica de 2,23 hab/km² (IBGE, 2010). A população estimada para o Amazonas no ano de 2021 foi de 4.207.624 habitantes dos quais 52,8% se encontram na capital Manaus e 47,2% no interior, em áreas rurais, que culturalmente são chamados de ribeirinhos (AMAZONAS, 2022b, p. 47).

Cruz (2011, p. 3), ao tentar descrever a identidade das populações amazônicas, enfatiza que inevitavelmente a imagem do ribeirinho, por razões históricas, é associada a uma espécie de personificação daquilo que se considera como mais típico da cultura regional, que ganha uma força tal qual um estereótipo, no qual essa imagem construída está enraizada no imaginário social da região amazônica.

No gráfico 2, observa-se a distribuição populacional do Estado do Amazonas, no qual se percebe a discrepância populacional entre capital e interior, com um prevalecimento de uma densidade demográfica muito superior concentrada apenas na capital Manaus.

Gráfico 2 - Estado do Amazonas: população estimada em 2021



Fonte: Adaptado de Amazonas (2022b).

Nesse cenário de distribuição populacional, o estado do Amazonas apresenta um fenômeno que pode ser denominado de “pulverização demográfica”, que seria a presença de várias comunidades, em locais dispersos, muitas vezes afastadas umas das outras, com baixa densidade populacional e poucas áreas com uma concentração maior de pessoas, especificamente a capital Manaus e mais quatro municípios: Coari, Itacoatiara, Manacapuru e Parintins.

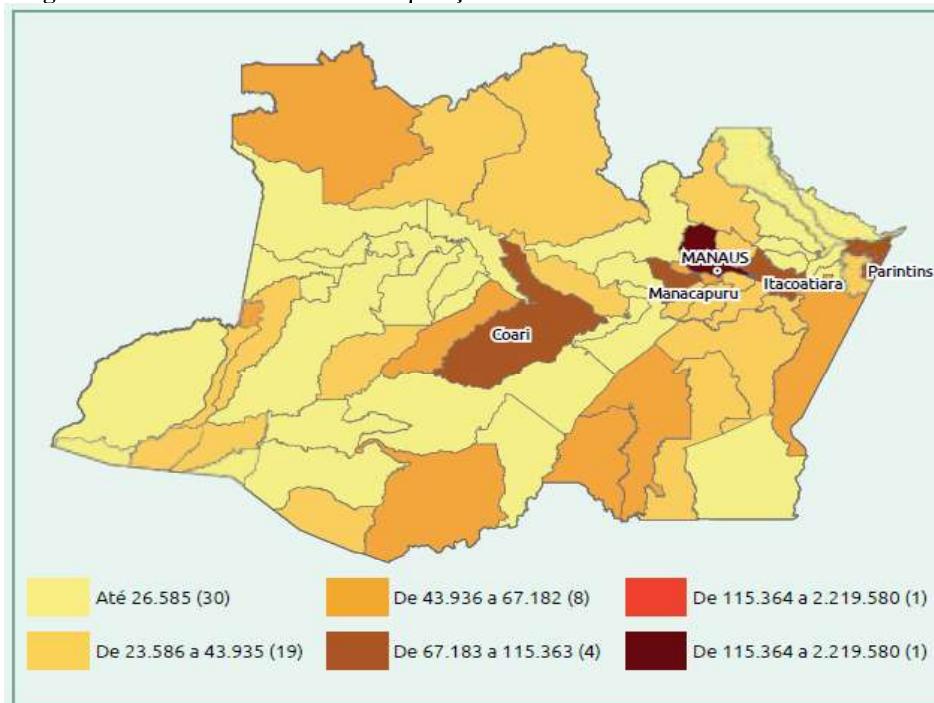
A figura 2 demonstra a distribuição populacional do Estado do Amazonas e a baixa densidade na maioria dos municípios do Amazonas. Santos (1993, p. 62) também destaca essa peculiaridade da região quando afirma que na Amazônia houve desde o século passado, condições para a concentração da população em poucos núcleos, exatamente em função da descontinuidade e da raridade do povoamento local.

Desta forma, o Amazonas é um estado com predominância de cidades pequenas e médias, cercada por uma metrópole. Manaus é o centro econômico do Estado, o que confirma

a economia como fator de estruturação dos espaços geográficos da Amazônia e consequentemente, do Amazonas, como argumentam Trindade Júnior e Tavares (2008).

A partir da análise da figura 2, que demonstra o mapa político do Estado do Amazonas e a densidade populacional de cada município endossa-se a pulverização demográfica anteriormente citada e demonstra a concentração da maior parte da população na Capital, Manaus.

Figura 2- Número de habitantes: População estimada em 2020



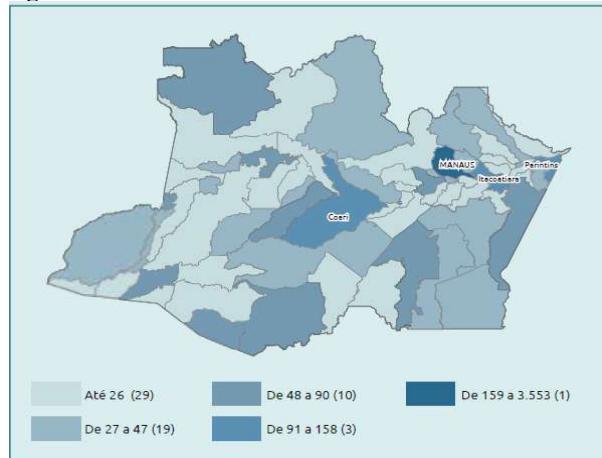
Fonte: Amazonas (2022b)⁸.

Os desdobramentos dessa concentração populacional maior na Capital é que a economia gira nesse território, centraliza a prestação de serviços públicos de forma mais eficiente em um único local e consequentemente deixa o interior à margem.

A Pandemia de Covid-19 deixou esse cenário muito evidente, principalmente na área da saúde, no atendimento aos doentes que necessitavam de internação, pela falta de leitos nos municípios de interior, Dados da SEDECTI (AMAZONAS, 2022b, p. 160) conforme apresentado na figura 3, que aponta que em 2020 o Amazonas possuía 5.897 leitos, dos quais, 3.553 se concentravam em Manaus, o que equivale a 60,25% de leitos na Capital.

⁸ Disponível em: <https://www.sedecti.am.gov.br/indicadores-e-mapas/>

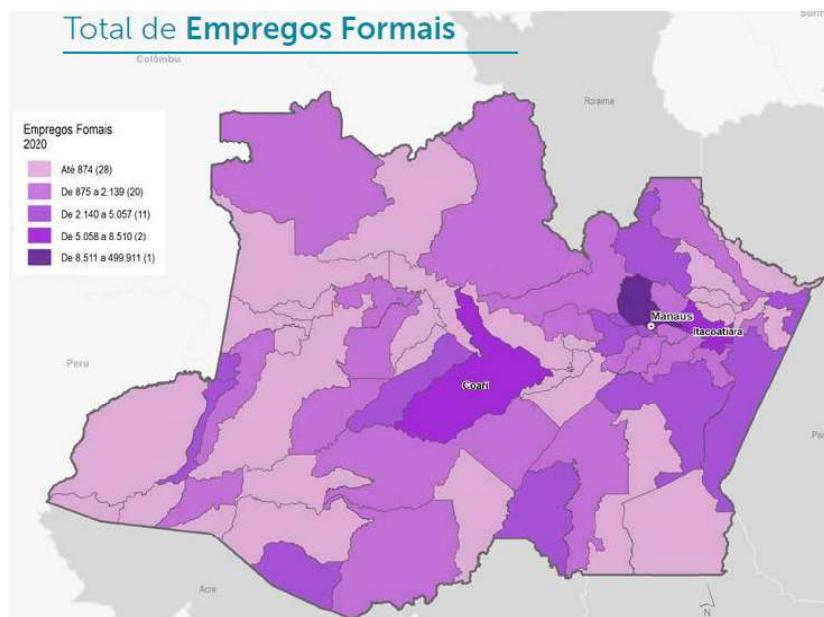
Figura 3 - Número de leitos: Amazonas/2020



Fonte: Amazonas (2022)⁹.

Economicamente, Manaus oferece mais oportunidades de emprego e renda, que de longe, segundo dados da SEDECTI (AMAZONASb, 2022), encabeça a lista de geração de empregos formais, conforme demonstrado na figura 4. Cenário que pode promover um movimento do interior para a capital, o que impacta na discrepância populacional mencionada.

Figura 4 - Total de empregos formais por município/ 2020



Fonte: Amazonas (2022b)¹⁰.

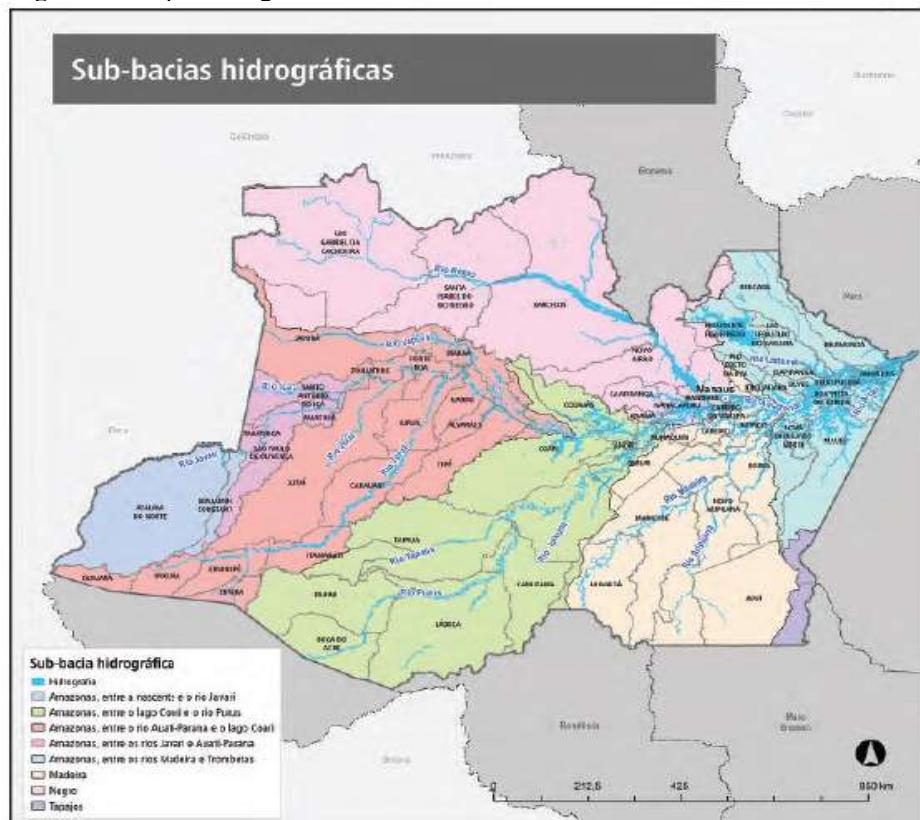
⁹ Disponível em: <https://www.sedecti.am.gov.br/indicadores-e-mapas/>

¹⁰ Disponível em: <https://www.sedecti.am.gov.br/indicadores-e-mapas/>

Os municípios do Estado são cortados por rios tortuosos, alimentados pelo gigante Rio Amazonas, que corta todo o Estado do Amazonas. Diante desse cenário tão peculiar, as populações amazônicas se distribuíram geograficamente ao longo desses rios, fonte de vida e vias de transporte para os ribeirinhos trazendo à região amazônica identidade própria com características distintas, com costumes muito próximos de nossos ancestrais indígenas.

Essa distribuição é análoga ao sistema sanguíneo do corpo humano, ganha forma e se espalha por toda extensão do Estado, o que faz surgir em seu curso, as comunidades ribeirinhas, que se distribuem às margens dos rios e seus canais e formam verdadeiras “estradas fluviais” (figura 5).

Figura 5 - Mapa Hidrográfico do Amazonas



Fonte: Amazonas (2022b)¹¹.

Para Cruz é inevitável falar sobre as populações amazônicas sem citar os ribeirinhos, vistos como a personificação do que é considerado tipicamente na cultura regional do estado do Amazonas. Ainda segundo o autor, a forte imagem do ribeirinho existente no imaginário da sociedade demonstra como o rio é importante para a geografia, história e cultura regional (CRUZ, 2008).

¹¹ Disponível em: <https://www.sedecti.am.gov.br/indicadores-e-mapas/>

Os rios amazônicos e seu movimento de subida e descida proporcionam períodos de fartura para as populações ribeirinhas. Na vazante (descida das águas) as terras antes alagadas, transformam-se em solos férteis para a prática da agricultura. Porém com essa fartura, pode vir também o isolamento, o que dificulta e em alguns casos até inviabiliza o transporte em algumas comunidades.

Por outro lado, com a chegada da cheia, as terras para plantio e pasto ficam escassas e de acordo com o volume de água, as comunidades ficam alagadas, o que impacta diretamente a vida dessas populações, com a suspensão de vários atendimentos que vão desde as atividades escolares até os serviços de saúde. Para esse movimento das águas Noronha afirma que “o rio Amazonas e seus caudatários têm sido o caminho para a ocupação e vivência, feitos ao longo dos últimos quatro séculos, com alternâncias de euforia e desânimo, de bonança e de pobreza, mas de eterna aprendizagem com a natureza” (NORONHA *apud* CAMPOS, 2011, p. 35).

É a partir dessas estradas fluviais que funciona a maioria do fluxo logístico de pessoas e da cadeia produtiva do Estado sendo um grande desafio a ser vencido, ao considerar os tempos de deslocamento entre a capital e os municípios do interior. Dessa forma, essa hidrografia peculiar é o espaço que Cruz descreve como:

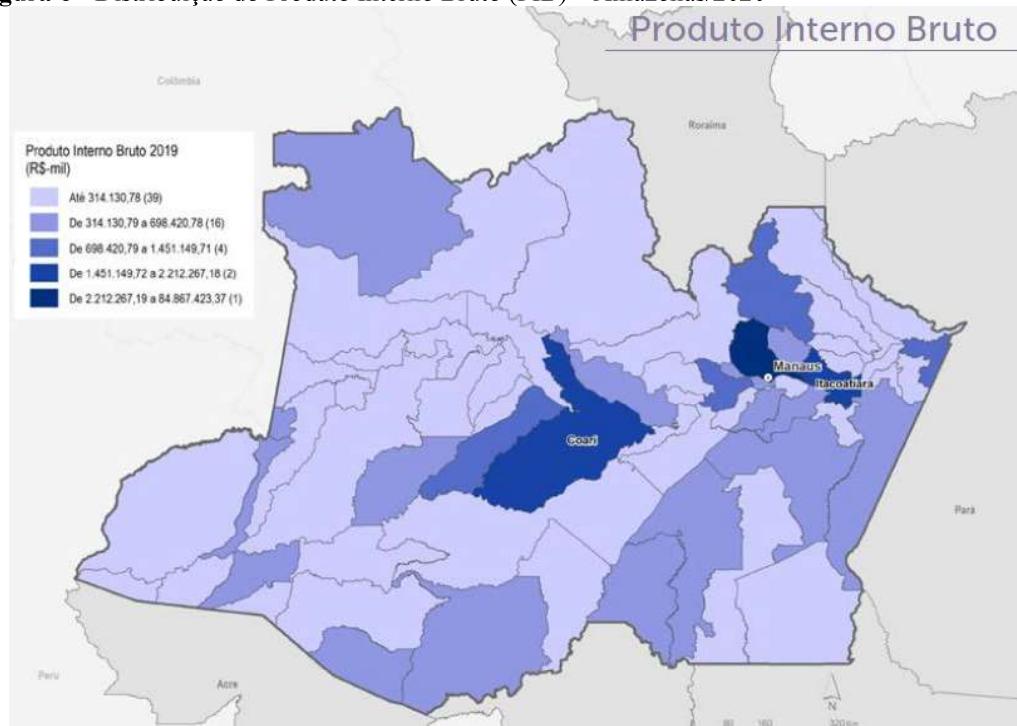
[...] os rios durante muito tempo foram e continuam sendo em muitas áreas da Amazônia o referencial e o diferencial na organização espaço-temporal e cultural das populações. O rio é referência de múltiplas vivências, experiências e relações cotidianas que se manifestam e se reproduzem nas práticas espaciais e no imaginário social.[...] (CRUZ, 2011, p. 5).

Dessa forma, as cidades do Amazonas possuem uma predominância de cidades pequenas e médias, com pouca densidade demográfica e com a produção de bens e serviços concentrada na sua capital Manaus. O que sob a égide do capitalismo precariza o interior de forma cruel, excluindo e tornando escassas as possibilidades econômicas das populações ribeirinhas. Fagiani (2018, p. 35) aponta que corrobora com essa visão ao afirmar que “um modelo de sociedade econômica é imposto de maneira globalizada incluindo e excluindo mercados de forma desigual e seguindo os princípios históricos do capital de expressar e desenvolver a contradição entre a produção de valores de uso e sua realização como valores de troca”.

Uma análise que endossa essa precarização são os dados econômicos divulgados pela SEDECTI (AMAZONAS, 2022b, p. 82) em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano, do Estado Amazonas.

Com base na figura 6, em relação à divulgação do PIB do Estado Amazonas, percebe-se a diferença econômica entre capital e interior. No que tange à produção de riqueza para o Estado é possível se perceber que essa encontra-se concentrada na capital o que deixa o interior economicamente fragilizado e consequentemente mais pobre.

Figura 6 - Distribuição do Produto Interno Bruto (PIB) – Amazonas/2020



Fonte: Amazonas (2022b)¹².

A capital Manaus apresenta o maior PIB do Estado, com R\$ 84,867 bilhões, detém 78,45%. Coari possui o segundo maior PIB do Estado, com R\$ 2,212 bilhões e participação de 2,04%, seguido de Itacoatiara com participação de 1,88% e valores de R\$ 2,035 bilhões. Os 10 maiores PIB dos municípios do interior (exceto Manaus) têm participação de 10,52% no PIB do Amazonas.

Entre os menores PIB estão: Japurá com R\$ 64,130 milhões e participação de 0,06% (62^a posição), Amaturá com R\$ 95,482 milhões e participação de 0,09% (61^a posição) e Itamarati com R\$ 102,298 milhões e participação de 0,09% (60^a posição). Os 10 menores PIB dos municípios têm participação de 1,04% no PIB do Estado.

Esse cenário é o maior indicador da precarização do interior do Estado do Amazonas, no qual é possível perceber que mais de três quartos ($\frac{3}{4}$) da riqueza produzida no Estado advém da Capital, com diferença percentual de 76,41% em relação ao segundo município, Coari. Em

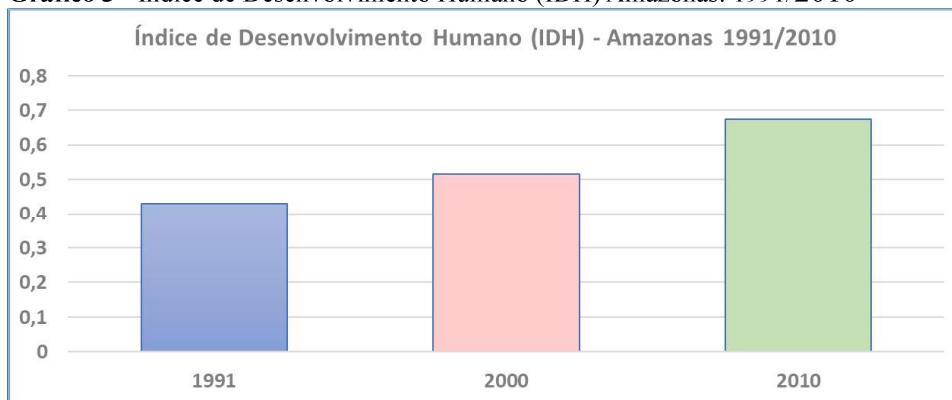
¹² Disponível em: <https://www.sedecti.am.gov.br/indicadores-e-mapas/>

relação ao último município, Itamarati, a diferença é ínfima, já esse possui uma participação de 0,09% no PIB do estado.

Manaus consegue alcançar um PIB tão expressivo graças à produção industrial da Zona Franca de Manaus que, conforme dados da SEDECTI (AMAZONAS, 2022b, p. 87), em 2019, apresentou participação de 30,49% no PIB do Estado, o que movimentou R\$ 32,983 bilhões.

Outro dado de relevância sobre o estado do Amazonas é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que conforme o IBGE, ocupa a 10^a posição do ranking brasileiro, com índices que se iniciam em 0,43 em 1991 e chega a 0,674 em 2010, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Amazonas: 1991/2010



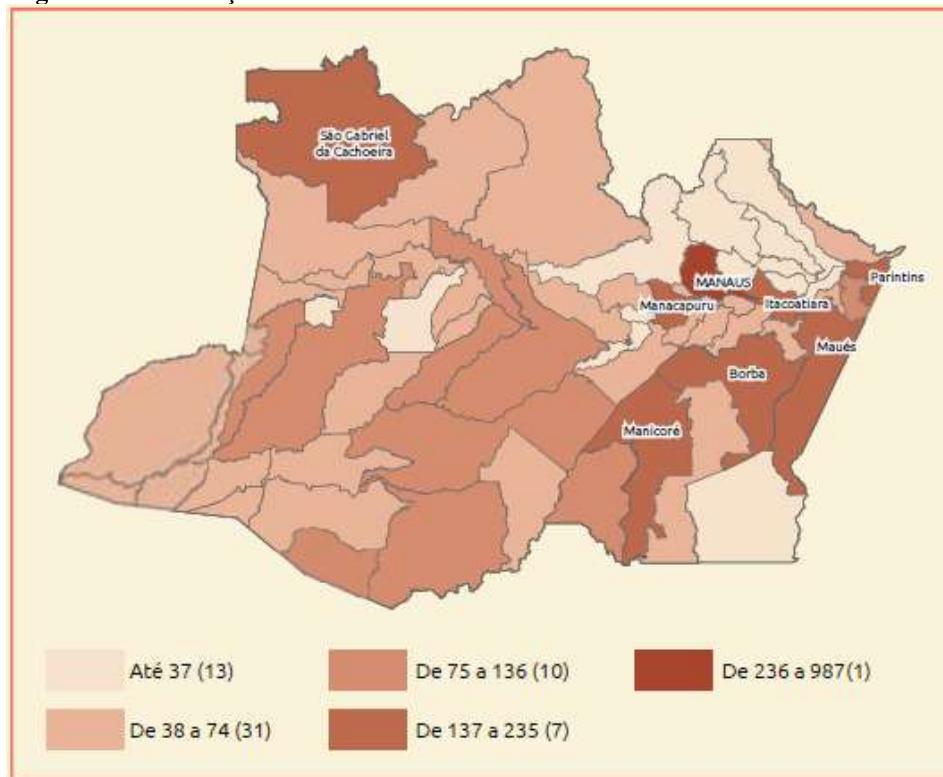
Fonte: Adaptado de IBGE (2010)¹³.

Outro indicador importante para indicação da precarização do interior é o quantitativo de escolas nos municípios e a relação destes com a Capital, que a partir de uma análise detalhada, fazendo uma separação entre as esferas pública, estadual, municipal e federal e espera privada, percebe-se novamente a discrepância entre os dois cenários concebidos: Capital e Interior.

Quanto aos indicadores educacionais em relação a quantidade de escolas, o Estado do Amazonas apresentava, no ano de 2020, conforme a SEDECTI (AMAZONAS, 2022b, p. 169), 5.308 escolas, das quais 749 eram de administração estadual, 4.223 municipais, 319 particulares e 17 escolas federais. Na figura 7 é possível se observar essa distribuição escolares em cada município do Estado do Amazonas prevalecendo a hegemonia da Capital Manaus.

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>

Figura 7 - Distribuição de escolas no estado do Amazonas



Fonte: Amazonas (2022)¹⁴.

Com o cruzamento de dados sobre o quantitativo de escolas indicadas no mapa e os disponíveis no sítio eletrônico QEDU¹⁵ a Capital concentra 987 escolas, seguida do município de São Gabriel da Cachoeira, com 235 escolas; Maués, com 189; Parintins, com 177; Borba, com 164; Manicoré, com 162; Manacapuru, com 155 e Itacoatiara, com 144. Nesse cenário, concluímos que cerca de 1/5 das escolas do Estado do Amazonas estão concentradas na capital, Manaus.

O Censo Escolar/INEP 2021¹⁶ aponta que o Estado do Amazonas possui 753 escolas públicas estaduais, com um total de 468.852 matrículas, distribuídas em 583 escolas em áreas urbanas, que possuem 419.668 alunos matriculados e 170 escolas em áreas rurais, com 49.184 matrículas, conforme disposto na tabela 2.

¹⁴ Disponível em: <https://www.sedecti.am.gov.br/indicadores-e-mapas/>

¹⁵ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

Tabela 2 - Matrículas: Rede Estadual de Ensino do Amazonas/2021

2021 - Matrículas: rede estadual de ensino do Amazonas					
EDUCAÇÃO INFANTIL	Creche	Urbano	11		
		Rural	0		
	Pré-escola	Urbano	8	19	
		Rural	0		
ENSINO FUNDAMENTAL	Anos Iniciais	Urbano	74.037		
		Rural	3.463		
		Tempo Integral	5.213(*)		
	Anos Finais	Urbano	125.119	210.888	
		Rural	8.269		
		Tempo Integral	14.765(*)		
ENSINO MÉDIO	Todas as séries	Urbano	161.784		
		Rural	35.272	197.056	
		Tempo Integral	20.026(*)		
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Subsequente	Urbano	10.000		
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(EJA)		Rural	48	10.048	
	Ensino Fundamental e Médio	Urbano	42.112		43.941
EDUCAÇÃO ESPECIAL		Rural	1.829		
	Ensino Fundamental e Médio	Urbano	6.597		
		Rural	303	6.900	
Total de matrículas em áreas urbanas					419.668
Total de matrículas em áreas rurais					49.184
Total de matrículas geral					468.852

Fonte: Adaptado de Brasil (2020)¹⁷.

(*) valor já contabilizado na contagem das matrículas do segmento

Ao se fazer uma análise dos dados sobre o quantitativo de matrículas em áreas urbanas e rurais percebe-se uma disparidade na oferta de ensino entre ambas, no qual o ensino urbano fica com uma fatia de 89% de alunos matriculados e o ensino rural com apenas 11%. Uma discrepância tamanha que corrobora a ideia popularmente propagada, de que o interior do estado é “esquecido” pelo poder público. Dado esse que será aprofundado na próxima seção.

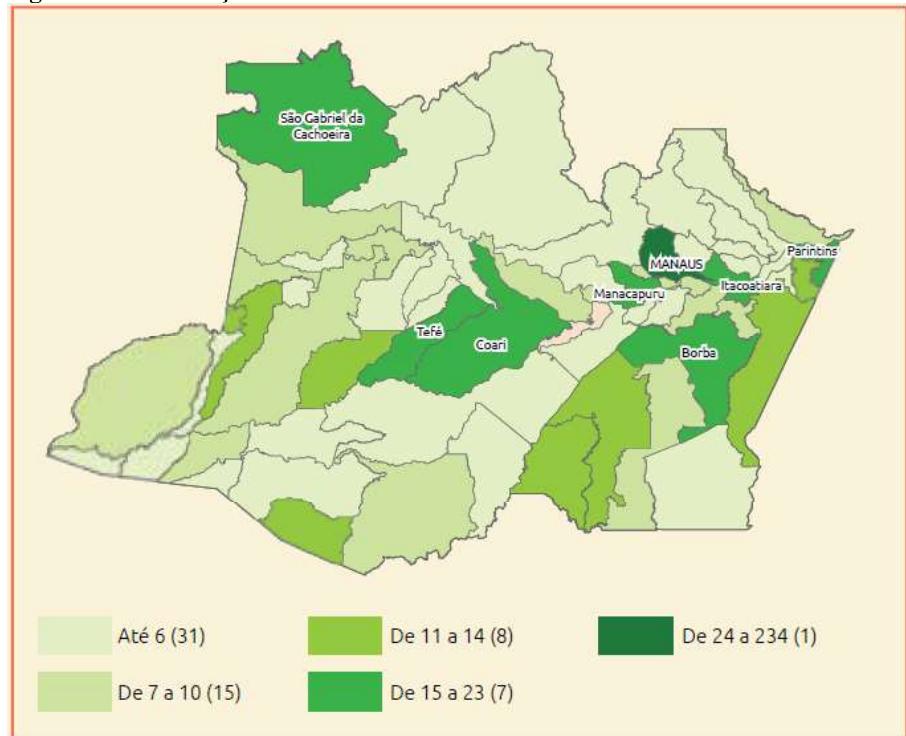
Chama a atenção também o cenário apresentado na figura 8, sobre a distribuição geográfica das escolas públicas estaduais, na qual percebe-se uma prevalência de 31 municípios com até 6 escolas, o que significa que 50% dos municípios do Estado do Amazonas possuem uma quantidade muito pequena de escolas estaduais. Dados que quando cruzados com o quantitativo de matrículas rurais podem demonstrar que oferta de ensino rural é de fato muito pulverizada e distribuídas em pequenas fatias nos 62 municípios do Amazonas. O que

¹⁷Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

“justifica” a disparidade entre as matrículas nas zonas urbanas e rurais relacionando a proporção de matrículas, com a de escolas.

Figura 8 - Distribuição das escolas estaduais no estado do Amazonas



Fonte: Amazonas (2022b)¹⁸.

Outro dado que chama a atenção é que apenas a Capital, Manaus, apresenta números com três casas decimais, possuindo 234 escolas, prevalecendo para os outros 55 municípios, até 23 escolas.

¹⁸ Disponível em: <https://www.sedecti.am.gov.br/indicadores-e-mapas/>

SEÇÃO 4. O CONTEXTO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O Ensino Médio, etapa final do Ensino Básico, assume um caráter de final de ciclo, por ser um nível de educação intermediário entre os primeiros anos escolares e o Ensino Superior, representa o último contato do indivíduo com o ambiente escolar, o que o considera como o nível que o torna “apto” a ser inserido no mercado de trabalho.

Historicamente, o acesso ao Ensino Médio tinha um caráter socialmente celetista, com pouca oferta de ensino público nessa modalidade, ora ofertado em dois formatos distintos: sob a égide propedêutica, que visava preparar os indivíduos para a continuidade de estudos em nível superior e no formato profissionalizante, que preparava para o mercado de trabalho, o que o caracterizava como um divisor de águas entre classes sociais, o que Fagiani (2018) corrobora ao afirmar que:

[...]o discurso que contempla a falta de atratividade do ensino propedêutico, a atratividade do ensino prático, a empregabilidade do jovem trabalhador, maior qualificação da força de trabalho jovem, resposta desta qualificação à demanda do mercado de trabalho e competitividade internacional é amplamente disseminado induzindo os estudantes especialmente os de mais baixa renda pertencentes à classe trabalhadora, a optarem pela Educação Profissional em cursos técnicos no ensino médio com formação específica para o mercado de trabalho [...] (FAGIANI, 2018, p. 55-56).

O Ensino Médio no formato tecnicista/profissional ganhou força no Brasil durante o regime militar, por seu caráter ideologicamente mecanizado, que segundo Saviani (2018), relegava aos atores principais da escola, professores e alunos, um papel secundário de reprodução de modelos economicamente fabris e reproduтивistas, o que corrobora essa ideia, ao afirmar que o principal elemento da pedagogia tecnicista é a racionalização da organização dos meios. Nesse contexto, o autor declara que o professor e o aluno ficam em segundo plano, reduzidos apenas a executores, enquanto o planejamento e coordenação ficam sob a responsabilidade de especialistas supostamente neutros, objetivos, habilitados e imparciais (SAVIANI, 2018).

Esse período pode ter sido o mais celetista da história do ensino secundário, pois para um modelo tecnicista/profissional, o foco seria formar indivíduos eficientes o que contribuiria para o aumento da produtividade. Esse modelo se encaixava nos moldes do “milagre econômico” do regime militar, delegava à educação o que Saviani (2018, p. 25) ratifica quando

afirma que “estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema.”

Para Fagiani (2018, p. 70) “o ensino profissional é considerado de modo utilitarista, sendo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devem ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado.”

Nesse caráter celetista o Ensino Médio público se prestava a formar mão-de-obra técnica, com baixa oferta e portanto poucos conseguiam ter acesso. Na contramão, o Ensino Fundamental, ganhava fôlego e conseguia ser ofertado em maior escala, sendo o nível de ensino que a maioria da população possuía no ano de 1980.

Na tabela 3, quando comparadas as taxas líquidas de escolarização do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, o que se pode observar são números díspares na relação de um segmento com o outro, enquanto no ano de 1980 o Brasil possuía 80,1% da população escolarizada em nível fundamental, na outra margem apenas 14,3% possuíam Ensino Médio.

Tabela 3 - Matrículas: Rede Estadual de Ensino do Amazonas/2021

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1980	80,1	14,3
1991	83,8	17,6
1994	87,5	20,8
1998	95,3	30,8
1999	95,4	32,6
2000	94,3	33,3
2001	93,1	36,9
2002	93,7	40
2003	93,8	43,1
2004	93,8	44,4
2005	94,4	45,3
2006	94,8	47,1
2007	94,6	48
2008	94,9	50,4
2009	95,3	50,9
2011	95,5	51,6
2012	96,1	54
2013	96,1	55,1
2014	96,3	56,3
2015	96,5	56,9

Fonte: Adaptado de Brasil (2020)¹⁹.

¹⁹ MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

Essa diferença pode ser atribuída ao contexto histórico das políticas voltadas para a oferta de Ensino Fundamental que desde o Manifesto dos Pioneiros em 1932 já propunha um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 24 renomados educadores e intelectuais que defendiam a reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto à interpenetração das classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava (BRASIL, 2023)²⁰.

Essas políticas fomentaram e possibilitaram o acesso público e gratuito ao Ensino Fundamental, com uma maior parcela da população escolarizada nesse nível de ensino. No quadro 1, será apresentado um histórico da educação brasileira, desde a criação do MEC, até a promulgação da LDB atual.

Quadro 1 - Histórico da educação brasileira para o Ensino Fundamental: 1930 a 1996

ANO	FATO HISTÓRICO
1930	- Criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, O primeiro ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos ²¹ .
1931	- Criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) ²² .
1932	- Lançado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propõe um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos ²³ .
1934	- É definido constitucionalmente que a educação é direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, com o acesso gratuito ao ensino primário integral.
1942	- Instituído o sistema integral de três graus ²⁴ .
1946	- Efetivação legal do sistema educacional iniciada em 1942 ²⁵ .

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>

²¹ com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930). Além da educação, o ministério desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente.

²² Órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos “assumptos relativos ao ensino” (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931).

²³ O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 24 renomados educadores e intelectuais, que defendiam a reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto à interpenetração das classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava.

²⁴ 1º grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. 2º grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário. 3º grau – ensino superior.

²⁵ Publicação das leis orgânicas do ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 02/01/1946) e do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946).

ANO	FATO HISTÓRICO
1947	- Lançada a Campanha Nacional de Educação de Adultos ²⁶ .
1953	- Lançada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) ²⁷ .
1955	- Criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar com o nome de Campanha da Merenda Escolar ²⁸ .
1959	- Lançadas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo ²⁹ .
1961	- Primeira LDB ³⁰ . - Criação de 15 mil escolas radiofônicas, com o Movimento de Educação de Base (MEB) ³¹ .
1962	- Aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) ³² .
1964	- Criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) ³³ . - Instituído o salário-educação ³⁴ .
1967	- Criação do Centro Brasileiro de TV Educativa ³⁵ . - Instituída a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) ³⁶ . - Criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ³⁷ .

²⁶ Com participação de todos os Estados e do Distrito Federal. resultou na instalação de 10 mil classes de ensino supletivo para adultos.

²⁷ Com a finalidade de fomentar o ensino secundário no Brasil (Decreto nº 34.638, de 17/11/1953).

²⁸ Decreto nº 37.106 de 31/03/1955). A partir de 1995, o programa passa a ser descentralizado por meio do processo de municipalização..

²⁹ No âmbito do Decreto nº 47.251, de 17/11/1959. Esta última pretendia visava o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum nos novos municípios e a verificação experimental da validade socioeconômica dos métodos e processos do ensino primário, educação de base e educação rural utilizados no país a fim de conhecer os mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo.

³⁰ Sancionada em 20/12/1961 a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações.

³¹ Pelo Decreto nº 50.370, de 21/03/1961, o Governo Federal apoia, para ser executado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste. Mais que alfabetizar o trabalhar rural, o objetivo do MEB era oferecer uma educação que desenvolvesse a consciência política social e religiosa dos participantes. Nesse propósito, a alfabetização dos adultos deveria valorizar a oralidade e a cultura popular.

³² Pelo Conselho Federal de Educação um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem cumpridas no prazo de oito ano. Não resultou de um projeto de lei, mas de uma iniciativa do MEC já na vigência da LDB de 1961.

³³ Baseado no método Paulo Freire (Decreto nº 53.465 de 21/01/1964). Com o objetivo de promover uma alfabetização em massa, promoveu-se uma mobilização por todo o país que contou com a participação de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, grupos organizados da sociedade civil, entidades religiosas, organizações governamentais civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão e o magistério.

³⁴ Contribuição devida pelas empresas vinculadas à Previdência Social, pela Lei nº 4.440, de 27/10/1964. O valor da contribuição correspondia ao custo do ensino primário dos filhos dos empregados da empresa em idade de escolarização obrigatória e destinada a suplementar as despesas públicas com educação elementar.

³⁵ (Lei nº 5.198, de 03/01/1967), que tinha por finalidade a produção, aquisição e distribuição de material audiovisual destinado à radiodifusão educativa.

³⁶ (Lei nº 5.327, de 02/10/1967), com a finalidade de produzir e distribuir material didático a fim de melhorar a qualidade, o preço e a utilização.

³⁷ (Lei nº 5.379, de 15/12/1967). Entre as principais atribuições, constavam a assistência financeira e técnica com vistas a fomentar em todo o país a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 7 a 14 anos, extensão da escolaridade até a 6ª série, inclusive com assistência educativa imediata aos analfabetos de qualquer idade ou condição alcançáveis pelos recursos audiovisuais em programas que assegurassem aferição dos resultados, alfabetização

ANO	FATO HISTÓRICO
1969	- Criada a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional ³⁸ .
1971	- Fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB ³⁹ .
1973	- Criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) ⁴⁰ .
1975	- O Departamento Nacional de Telecomunicações autoriza o funcionamento da TV Educativa, Canal 2, também chamada de TVE Brasil ou TVE RJ, a primeira emissora de televisão pública e de cunho educativo do Brasil ⁴¹ .
1983	- Alterada da denominação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) para Fundação de Assistência ao Estudante, ampliando as suas finalidades ⁴² .
1985	- Criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ⁴³ . . Redefinidos os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ⁴⁴ .
1991	- Tem início, em fase experimental, o Programa Salto para o Futuro, como “Jornal da Educação, Edição do Professor” ⁴⁵ .
1993	. Criada a comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria nº489, de 18/03/1993), no contexto pós-Conferência Mundial de Educação para Todos ⁴⁶ .

funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses.

³⁸ (Decreto-Lei nº 616, de 09/06/1969), com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional.

³⁹ (Lei nº 5.692, de 11/09/1971), que tinha por objetivo principal proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. A cooperação com empresas, através de convênios, deu origem aos estágios profissionalizantes. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. O texto também previa um currículo comum para o 1º e 2º graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

⁴⁰ (Decreto nº 72.425, de 03/07/1973) para subsidiar a formulação da política nacional relativa à educação de estudantes especiais. Fica subordinado ao Cenesp o Instituto Benjamin Constant, criado pelo Decreto Imperial nº 1428 de 12/09/1854, com a finalidade de promover a educação pré-escolar e de primeiro grau para cegos.

⁴¹ A emissora era mantida pela Associação de Comunicativa Educativa Roquette Pinto. A primeira transmissão ocorreu em 05/11/1975 e a atração principal era o programa João da Silva, um curso supletivo sob a forma de novela com roteiro inovador baseado na dramatização de conteúdos pedagógicos e acompanhamento de material didático. O programa teve grande reconhecimento internacional quando o júri do Prêmio Japão escolheu, entre projetos de 102 países participantes, a produção apresentada pelo Brasil.

⁴² (Lei nº 7.091, de 18/04/1983) com vistas a assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º graus.

⁴³ Tem por objetivos a socialização e universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país (Decreto nº 91.542, em 19/08/1985).

⁴⁴ A ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola passa a ser a principal diretriz do programa Educação para Todos. O Mobral passa a ser denominado Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela saíram antes de concluir todo o percurso escolar (Decreto nº 91.980, de 25/11/1985).

⁴⁵ Foi concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto para atender às diretrizes políticas do Governo Federal no fomento aos programas de educação a distância e também inspirar alternativas pedagógicas. Em 1996, o programa foi incorporado à grade da TV Escola.

⁴⁶ Realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia. As posições consensuais dessa reunião foram sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos. Enquanto signatário desse documento, o Brasil, bem como outros nove países em desenvolvimento e com expressiva população mundial, assume internacionalmente o compromisso de em uma década (1993-2003) assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da educação básica.

ANO	FATO HISTÓRICO
1995	<ul style="list-style-type: none"> - Criada a TV Escola⁴⁷. - Criado o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que a partir de 1998 por força da Medida Provisória nº 1784, de 14/12/1998, passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola⁴⁸.
1996	<ul style="list-style-type: none"> - Promulgada a atual LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996)⁴⁹. - Instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁵⁰.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sob o advento da Constituição e da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, a oferta de Ensino Médio ganhou *status* de universalização, sua oferta estaria garantida a partir do regime de colaboração entre a União e entes federativos tendo como base legal a LDB, que versa que essa etapa deve ser prioritariamente ofertada pelos Estados, conforme disposto no Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VI – assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

4.1 O Contexto da oferta de Ensino Médio no Estado do Amazonas

O cenário da oferta de Ensino Médio no estado do Amazonas apresentava números preocupantes, sendo ofertado em 1980 a apenas 7,2% da população, situação estagnada nos 10 anos seguintes, período historicamente situado entre a militarização, pós-militarização e democratização do Brasil.

Na década seguinte, dos anos de 1990 até 2000, começou a apresentar um crescimento otimista, variando nesse período de pouco mais de 9%, alcançando em 2001, 12,7% de crescimento em relação ao ano anterior, fato notável para um segmento de ensino que apresentava números muito baixos em relação a taxa líquida de escolarização, conforme demonstra a tabela 4.

⁴⁷ Mediante o Protocolo de Cooperação Técnica nº 1, celebrado entre o MEC, o Ministério das Comunicações e a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. O objetivo era promover a melhoria do ensino, utilizando a educação aberta, continuada e a distância, por intermédio das emissoras de rádio e televisão da Fundação Roquette Pinto.

⁴⁸ Executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PPDE tem o objetivo de prestar assistência financeira às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas.

⁴⁹ Estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena. A nova LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação.

⁵⁰ Pela Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24/12/1996.

Tabela 4 - Taxa líquida de escolarização - Ensino Médio Amazonas

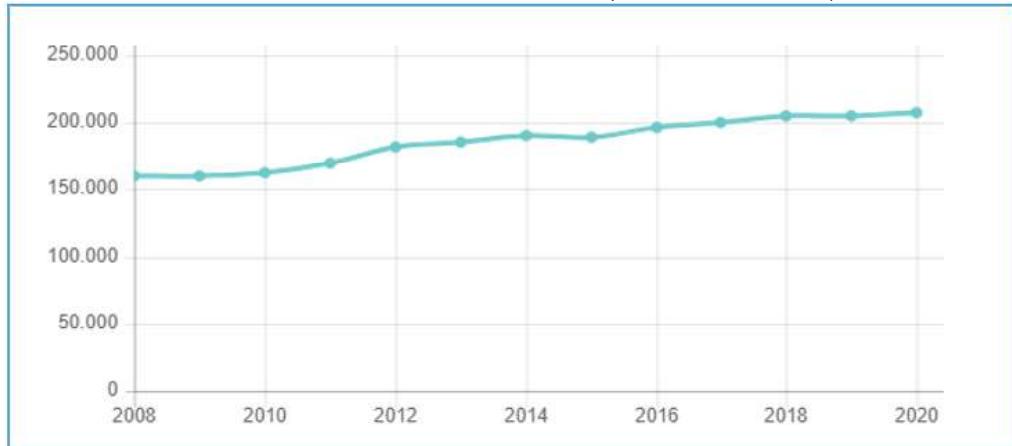
ANO	PERCENTUAL
1980	7,2
1991	7,2
1994	11,2
1998	14,9
1999	16,6
2000	16,5
2001	29,2
2002	32,5
2003	34
2004	28,2
2005	32,9
2006	36,6
2007	33,7
2008	39,2
2009	39,6
2011	39,6
2012	42,6
2013	44,2
2014	46,3
2015	50,3

Fonte: Adaptado de Brasil (2020)⁵¹.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2021, o estado do Amazonas ocupa a 13^a posição de atendimento educacional nesse segmento de ensino, com série histórica que varia de pouco mais de 150.000, em 2008, a 207.688 matrículas, em 2020, divididas em 482 escolas, conforme gráfico 4:

⁵¹ MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico

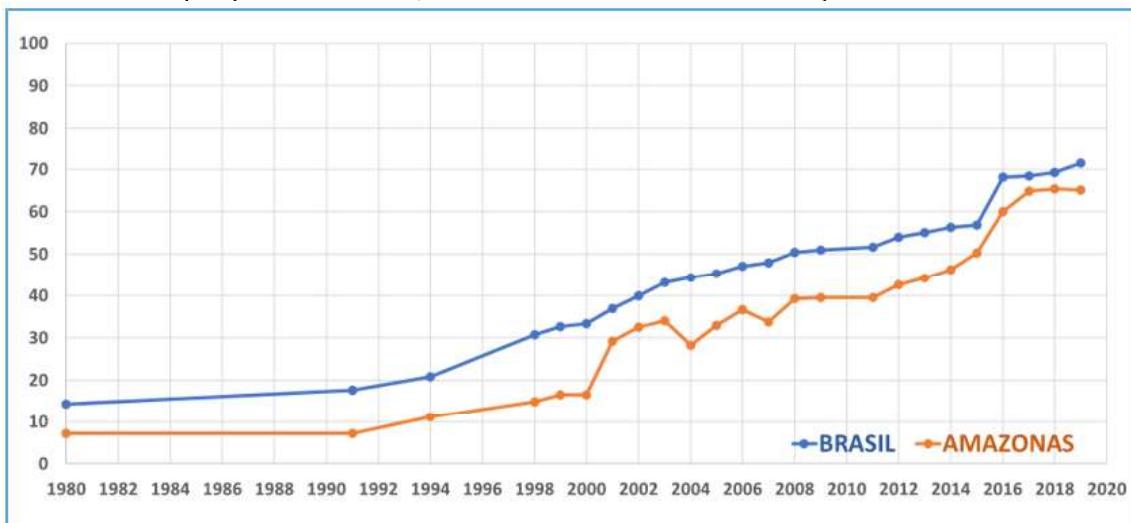
Gráfico 4 - Ensino Básico / Matrículas / Ensino Médio (Unidade: matrículas)



Fonte: IBGE (2020)⁵².

Segundo dados do IBGE, nas séries históricas sobre as taxas de escolarização líquidas no Ensino Médio de 1980 a 2019, o estado do Amazonas, se comparado às taxas nacionais, vivenciou uma grande discrepância. Apresentou diferenças que chegam a mais de 100% de pessoas escolarizadas nessa fase de ensino, com decréscimos gradativos a partir do ano de 2001, após a implementação de políticas públicas estaduais voltadas para a correção do fluxo escolar, com vistas ao atendimento daqueles que necessitavam concluir o Ensino Médio (gráfico 5).

Gráfico 5 - Comparação do Amazonas, com as taxas nacionais de escolarização



Fonte: Brasil (2020)⁵³.

A taxa de escolarização líquida no período de 1980 a 1990 teve praticamente uma década de estagnação, com apenas 7,2% com essa etapa de ensino finalizada.

⁵² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/pesquisa/13/5913?tipo=grafico&indicador=5913>

⁵³ MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

Na década seguinte, de 1991 a 2001, é possível observar um crescimento de 306% na taxa de escolarização líquida do Ensino Médio, saindo de 7,2% em 1991 para 29,2% em 2001, com um crescimento considerável em relação à média brasileira no mesmo período, que foi de 110%.

Nos anos seguintes, de 2002 e 2003, o estado do Amazonas apresentou um crescimento elevado em relação ao registrado no resto do país, com uma queda em 2004 e em 2006, nos quais a partir de então, apresenta uma curva de crescimento semelhante à do Brasil mas mantendo-se ainda abaixo dos dados nacionais.

4.2 O problema da oferta de Ensino Médio no estado do Amazonas

Na subseção 3.1 foi apresentado todo o cenário dos últimos 40 anos da oferta de Ensino Médio no Estado do Amazonas. Os dados apresentados mostraram os passos pequenos com que caminhava esse segmento de ensino, no estado e como estava abaixo do esperado, se comparados a média nacional.

Neste interim, no ano de 2004, a SEDUC, preocupada com a oferta de Ensino Médio no estado, principalmente nas comunidades ribeirinhas, realizou um estudo sobre o mapeamento da demanda desse segmento de ensino. Tomando como ponto de partida dados da oferta de Ensino Médio abaixo da média nacional, buscou-se mapear, identificar e diagnosticar o problema, o que Melo Neto (2012) descreve:

Em 2004, a SEDUC/AM iniciou um levantamento de demanda escolar nos municípios amazonenses e constatou que muitos alunos, residentes nas comunidades rurais, concluíam a segunda etapa do Ensino Fundamental e não davam sequência aos seus estudos. Isso acontecia porque o modelo da educação tradicional não conseguia atender à demanda desses alunos, pois as escolas que ofereciam o Ensino Médio eram, em sua maioria, localizadas nas sedes municipais, em razão da concentração demográfica. As comunidades, em geral dispersas, estavam excluídas de vários serviços públicos pela dificuldade de acesso às zonas urbanas (MELO NETO, 2012, p. 7).

Constatou-se então que o Estado não conseguia alcançar os alunos residentes nessas comunidades, que como oferta de ensino público, só dispunham do Ensino Fundamental. Esse fato pode ser explicado em parte por situações de natureza jurídica, já que o faziam em escolas das secretarias municipais de educação dos municípios que não estariam incumbidas legalmente de realizarem oferta de Ensino Médio. Ao considerar o regime de colaboração entre os

respectivos sistemas de ensino estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 9394/96 preconiza que:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

VI - assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem(...)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental (...) (BRASIL, 1996, p. 13).

Outro problema detectado pelo estudo era que as escolas de Ensino Médio estavam localizadas nas sedes dos municípios, muitas vezes afastados das comunidades ribeirinhas. Com transporte feito em sua maioria por barco, sujeito à sazonalidade da região, devido ao movimento de subida e descida das águas, “enchente e vazante”, que muitas vezes, isola as comunidades em tempos de “vazante”, o que torna praticamente impossível o deslocamento desses alunos nesses períodos e impossibilita a continuidade de seus estudos em nível médio.

Diante do cenário levantado, buscou-se alternativas para o enfrentamento do problema e garantia da oferta de Ensino Médio para os alunos das comunidades ribeirinhas partindo-se do pressuposto de que, possivelmente, o modelo tradicional seria um desafio enorme a ser vencido mas que se pensasse em algo inovador, que pudesse garantir que o ensino chegasse a esses alunos.

Nessa perspectiva, o desafio seria pensar um modelo educacional que tornasse possível atender essa demanda reprimida esbarrando em desafios como infraestrutura inexistente e escassez de mão-de-obra (professores especialistas), seriam as maiores dificuldades a serem superadas. Sobre o levantamento realizado em 2004, Righetti (2018) afirma que:

A primeira conclusão foi que seria praticamente impossível oferecer, em todas essas regiões do Amazonas, escolas públicas no modelo tradicional de Ensino Médio, com dez disciplinas e os respectivos professores especialistas em cada escola de áreas como física, sociologia e matemática, devidamente licenciados para ministrar o conteúdo de suas áreas. Em muitos casos, haveria mais professores na escola do que alunos na turma (RIGHETTI, 2018, p. 184).

SEÇÃO 5. A CRIAÇÃO DO CENTRO DE MÍDIAS DO AMAZONAS – CEMEAM

5.1 Histórico da Educação à Distância no Mundo e no Brasil

Para abordar a temática do Ensino Mediado por Tecnologia não se pode deixar de passar pelos conceitos e movimentos da educação à distância, que teve seus primeiros ensaios no século XVIII e desde então vem ocupando posições e espaços do ensino formal presencial, principalmente com advento da era digital, que lhe aperfeiçoou os métodos e ampliou seu alcance às localidades mais remotas do mundo.

A história da educação a distância (EAD), segundo Gouvêa e Oliveira (2006), remete às cartas de São Paulo, registradas na Bíblia, dirigidas às primeiras comunidades cristãs da Ásia Menor, como o marco da EAD no mundo.

O primeiro ensaio em EAD, segundo Nunes (2009, p. 2), se deu a partir das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, em 20 de março de 1728, pelo jornal *Gazette* de Boston, nos Estados Unidos da América (EUA). Ele buscou inovar com um método de ensino de envio de suas lições todas as semanas para os alunos inscritos.

Historicamente, mais de um século depois desse primeiro ensaio, a EAD se desenvolveu em um movimento constante. Nunes (2009, p. 2) e Alves (2009, p. 4) traçam uma linha temporal do crescimento da EAD pelo mundo, principalmente na Europa e Estados Unidos, no qual se observa o avanço dessa tecnologia com vistas a ampliar o alcance das redes de ensino, tanto públicas, quanto privadas. No quadro 2 é possível observar esse movimento histórico.

Quadro 2 - A História da Educação a Distância no Mundo

ANO	LOCAL	MENTOR/INSITUIÇÃO	CURSO/FORMAÇÃO
1728	Boston	Caleb Philips	Curso por correspondência na <i>Gazette</i> de Boston, EUA.
1829	Suécia	Instituto Líber Hermondes	Mais de 150.000 pessoas realizarem cursos por correspondência.
1840	Grã-Bretanha	Isaac Pitman	Taquigrafia por correspondência.
1856	Berlim	Sociedade de Línguas Modernas	Francês por correspondência.
1880	Edimburgo	Skerry's College:	Preparatório para concursos públicos.
1884	Londres	Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service:	Curso de contabilidade.

ANO	LOCAL	MENTOR/INSITUIÇÃO	CURSO/FORMAÇÃO
1891	Pennsylvania	Thomas J. Foster	Curso sobre segurança de minas.
1892	Chicago	Departamento de Extensão da Universidade de Chicago	Criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes;
1910	Austrália	Universidade de Queensland	Inicia programas de ensino por correspondência.
1922	União Soviética		Inicia-se cursos por correspondência.
1928	Londres	BBC	Cursos para a educação de adultos usando o rádio.
1935	Japão	Japanese National Public Broadcasting Service	Programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial;
1947	Paris	Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, por meio da Rádio Sorbonne	Transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias.
1948	Noruega		Primeira legislação para escolas por correspondência.
1951	África do Sul	Universidade de Sudáfrica	Universidade a distância da África, com oferta de cursos EAD.
1956	Chicago	Chicago TV College	Transmissão de programas educativos pela televisão.
1960	Argentina	Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação	Integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria.
1968	Oceania	Universidade do Pacífico Sul,	Pertence a 12 países-ilhas da Oceania.
1969	Reino Unido		Criada a Fundação Universidade Aberta.
1971	Inglaterra		Universidade Aberta Britânica é Fundada.
1972	Espanha		Fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância.
1977	Venezuela		Criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta.
1978	Costa Rica		Fundada a Universidade Estadual a Distância.
1984	Holanda		Implantada a Universidade Aberta.
1985	Europa		Criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência.
1985	Índia		Implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.
1987	Europa		Divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia.
1987	Europa		Criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
1988	Portugal		Criada a Fundação da Universidade Aberta.

ANO	LOCAL	MENTOR/INSTITUIÇÃO	
1990	Europa	Rede Europeia de Educação a Distância,	Baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Fonte: Adaptado de Nunes (2009) e Alves (2009).

5.2 Movimento da Educação à Distância no Brasil

Os primeiros ensaios em EAD no Brasil remetem ao início do século passado, mais precisamente em 1900, com anúncios de curso por correspondência. Segundo Alves (2009, p. 9) “eram cursos de datilografia ministrados não por estabelecimentos de ensino, mas por professoras particulares”.

O autor referencia como marco oficial a abertura das Escolas Internacionais, em 1904, unidade de ensino estruturada formalmente, que funcionava como filial de uma organização norte-americana. “Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços” e que “o ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios” (ALVES, 2009, p. 9).

De forma extraoficial e desvinculado da participação ou regulação do poder público, esses primeiros ensaios ocorreram e deram início ao desenvolvimento da trajetória da EAD no Brasil.

Nunes (2009, p. 2), Alves (2009, p. 4) e Balbino (2019, p. 43) traçaram uma linha temporal do desenvolvimento da EAD no Brasil o que demonstra o crescimento dessa metodologia no Brasil e seus desdobramentos sociais principalmente quanto à inclusão/acesso da população. No quadro 3 é possível se observar o recorte histórico de cada nova trajetória desse novo modelo de educação.

Quadro 3 - A História da Educação a Distância no Brasil

ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO/FORMAÇÃO
1900	Jornal do Brasil no Rio de Janeiro	Anúncio que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafo.
1904	Instalação das Escolas Internacionais	Cursos nos setores de comércio e serviços.
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro	EAD pelo rádio, com curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia.
1934	Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro	Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas por correspondência.

ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO/FORMAÇÃO
1939	Instituto Rádio - Técnico Monitor; São Paulo	Cursos profissionalizantes a distância por correspondência.
1941	Instituto Universal Brasileiro	Cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância.
1947	Universidade do Ar	Cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores.
1959	Movimento de Educação de Base (MEB)	Sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.
1961	TV Rio - Fundação João Batista do Amaral	Curso de alfabetização de Adultos TV
1962	TV Rio e outras emissoras	Aperfeiçoamento de professores da educação primária
1962	Universidade de Cultura Popular (apoio do MEC)	TV Continental e outras emissoras
1967	Fundação Padre Landell de Moura	Ensino por correspondência e via rádio.
1967	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
1968	Fundação Padre Landell de Moura – Rio Grande do Sul	Cursos profissionalizantes
1969	Governo Federal	Decreto Federal n.º 65.239. Estabelece o Sistema Avançado de Tecnologia Educacional – SATE.
1969	Fundação Padre Anchieta – São Paulo	Admissão ao Ginásio
1970	Projeto Minerva	Convênio entre o MEC, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta. Utilização do rádio e televisão para a educação e a inclusão social de adultos.
1971	Rede Nacional de TV	MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
1972	Governo Federal	Decreto Federal n.º 70.185, Criação do PRONTEL - Programa Nacional de Teleeducação.
1975	Início das operações da TV Educativa, Canal 2	Primeira emissora de televisão pública e de cunho educativo do Brasil
1976	Sistema Nacional de Teleducação	Cursos através de material instrucional.
1978	Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho	Telecurso 2º Grau
1979	Universidade de Brasília	Pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD
1981	Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho	Telecurso 1º Grau

ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO/FORMAÇÃO
1983	SENAC “Abrindo Caminhos”	Programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços.
1991	“Jornal da Educação – Edição do Professor” Fundação Roquette Pinto	Atender às diretrizes políticas do Governo Federal no fomento aos programas de educação a distância e também inspirar alternativas pedagógicas.
1992	TVE – Rio de Janeiro	Um Salto para o Futuro
1992		Criada a Universidade Aberta de Brasília.
1995		Criado o Centro Nacional de Educação a Distância.
1995		Criado o Programa TV Escola.
1995	“Jornal da Educação – Edição do Professor” “Um salto para o Futuro”,	Incorporado à TV Escola, torna-se um marco na EAD nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério.
1996		Criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo MEC.
2004	Próletramento e Mídias na Educação	Programas do MEC para a formação inicial e continuada de professores da rede pública.
2005		Criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB)
2006	Decreto nº 5.773	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).
2009	Portaria nº 10, de 02 julho de 2009	Fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a EAD no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009).
2011		A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Fonte: Adaptado de Nunes (2009), Alves (2009) e Balbino (2019).

5.3 As Cinco Gerações da EAD, por Moore e Kearsley

A partir das trajetórias mundial e brasileira do desenvolvimento da EAD é possível observar características similares em seus percursos de idealização e implementação, o que está interligado com o contexto histórico da EAD descrito por Taylor (2001, p. 2) e Moore e Kearsley (2007, p. 25), quando dispõem sobre as cinco gerações da EAD, conforme figura 9.

Figura 9 -Modelos de Educação à Distância -Uma estrutura conceitual**Table 1 : Models of Distance Education - A Conceptual Framework**

Models of Distance Education and Associated Delivery Technologies	Characteristics of Delivery Technologies					Institutional Variable Costs Approaching Zero	
	Time	Flexibility Place	Pace	Highly Refined Materials	Advanced Interactive Delivery		
FIRST GENERATION The Correspondence Model							
▪ Print							
SECOND GENERATION The Multimedia Model							
▪ Print		Yes	Yes	Yes	Yes	No	
▪ Audiotape		Yes	Yes	Yes	Yes	No	
▪ Videotape		Yes	Yes	Yes	Yes	No	
▪ Computer-based learning (e.g. CMI/CAL/MM)		Yes	Yes	Yes	Yes	No	
▪ Interactive video (disk and tape)		Yes	Yes	Yes	Yes	No	
THIRD GENERATION The Telelearning Model							
▪ Audio tele-conferencing		No	No	No	No	Yes	
▪ Video-conferencing		No	No	No	No	Yes	
▪ Audiographic Communication		No	No	No	Yes	Yes	
▪ Broadcast TV/Radio and audio-teleconferencing		No	No	No	Yes	No	
FOURTH GENERATION The Flexible Learning Model							
▪ Interactive multimedia (IMM) online		Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	
▪ Internet-based access to WWW resources		Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	
▪ Computer-mediated communication		Yes	Yes	Yes	Yes	No	
FIFTH GENERATION The Intelligent Flexible Learning Model							
▪ Interactive multimedia (IMM) online		Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	
▪ Internet-based access to WWW resources		Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	
▪ Computer-mediated communication, using automated response systems		Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	
▪ Campus portal access to institutional processes and resources		Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	

Fonte: Taylor (2001, p. 3).⁵⁴

O que os autores denominam de primeira geração diz respeito ao ensino impresso, por correspondência, que na educação mundial vê-se o movimento a partir de 1728 até meados de 1922, com cursos de toda ordem: Ensino profissional, de línguas e voltados para formação docente. No Brasil, data de 1900 os primeiros registros do ensino por correspondência que em 1904 ganhou caráter oficial com a abertura das Escolas Internacionais e perdurou por quase um século.

Em relação à segunda geração, que envolve a transmissão por rádio e televisão, no contexto mundial observa-se um movimento a partir de 1928 com cursos para a educação de adultos ministrados pelo Emissora de Televisão BBC, de Londres.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf>

No Brasil, o rádio estreia com programação educativa em 1923 com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, o que amplia os limites do acesso ao conhecimento. Pela televisão, o Brasil estreia em 1961 com a início das atividades da TV Rio - Fundação João Batista do Amaral, com cursos de alfabetização voltados para adultos.

Na terceira geração o movimento se dá com o início das atividades das Universidades Abertas, o que ocorre em 1969, no Reino Unido com a abertura Fundação Universidade Aberta, o que só surgiu no Brasil em 1992 com a inauguração da Universidade Aberta de Brasília.

Com a abertura das Universidades Abertas permitiu-se explorar possibilidades educativas diversificadas, como impressos e mídias em CD-ROM, sempre com o objetivo de que a aprendizagem pudesse ocorrer de forma efetiva juntamente com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). O passo para a quarta geração, conforme afirma Balbino (2019, p. 47) ocorreu ancorado nos satélites e aulas transmitidas por teleconferências.

Cruz (2009) afirma que a tecnologia de vídeo conferência nasceu como ferramenta de suporte para comunicação empresarial mas que devido a sua versatilidade em permitir a interatividade entre os participantes, ganhou finalidades educativas e justifica ao declarar que:

[...]dentre as mídias aplicadas na EAD, é a que está mais próxima do presencial ao permitir que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente distantes possam realizar uma reunião sincrônica com imagem e som, por meio de câmeras, microfones e periféricos [...] (CRUZ, 2009, p. 87).

Nesse ínterim e o *boom* da comunicação em tempo real é dado o passo para o que Taylor (2001, p. 3) e Moore e Kearsley (2007, p. 44) chamam de quinta geração da EAD, que são as aulas virtuais baseadas no computador e na internet, com interação multimídia e comunicação mediada pelo computador utilizando sistemas de respostas automáticas, o marco do objeto de estudo dessa dissertação.

5.4 Nasce o Centro de Mídias do Amazonas

Nesse contexto, nasce o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, por meio da Resolução nº 27/2006 – CEE/AM, de 04 de abril de 2006, que aprovou o curso e autorizou o seu funcionamento nas escolas estaduais e municipais nas comunidades polos do Projeto, passando

a atuar na rede pública estadual, com oferta de Ensino Médio Mediado por Tecnologia, a partir do ano de 2007 (AMAZONAS, 2006).

A partir de uma prática já conhecida no estado, experiência pautada numa política de formação de professores, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), surge o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (PROFORMAR), que habilitou em licenciaturas acadêmicas, mais de 9.000 professores da rede pública estadual e municipal.

Esse movimento de formação de professores aconteceu por força da promulgação da LDB 9394/96 que incumbiu estados e municípios de promoverem formação em nível superior aos profissionais de educação de suas secretarias, parte do item de valorização docente prevista na legislação (BRASIL, 1996).

Barbosa (2008) dispõe que o PROFORMAR foi estruturado com foco em uma solicitação da Secretaria de Estado e Educação e Qualidade do Ensino com o intuito de abranger a LDB 9394/96, que torna obrigatório a qualificação docente, realizada por meio de curso superior, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A LDB 9394/96 criou a chamada “Década da Educação” com o intuito de profissionalizar os docentes em um prazo de 10 anos.

Conforme Barbosa (2008), o PROFORMAR formou 7.454 professores do interior do Amazonas e 1.887 professores da capital Manaus, totalizando 9.341 alunos. Sendo essa uma experiência pioneira de ensino a distância, no formato mediado por tecnologia no estado do Amazonas, o que à época foi considerado um método inovador e diferenciado dos convencionais ora utilizados.

Em relação a nomenclatura de “*Ensino Mediado por Tecnologia*”, que pode gerar dificuldades de entendimento sobre o funcionamento do modelo, principalmente em relação ao aparato tecnológico para sua operacionalização, Melo Neto (2012, p. 7) contribui afirmando que, mediado por tecnologia é certamente uma expressão genérica, pois não especifica a tecnologia, porém a escolha foi baseada na disponibilidade da época para atender em tempo real salas de aula separadas espacialmente em um estado como o Amazonas.

Dessa forma, a SEDUC, inspirada no caso de sucesso do PROFORMAR, criou o CEMEAM, que se pode atribuir sentido, classificando-o como um modelo não convencional de ensino, com prática pedagógica à distância mas predominantemente síncrona e com o apoio de um professor mediador presencial.

O CEMEAM opera com uma metodologia diferenciada, mantida por uma rede de serviços de comunicação multimídia (dados, voz e imagens), o que pode vir a configura-lo

numa metodologia *e-learning*⁵⁵, com aparato tecnológico em duas esferas, a primeira na Sede do CEMEAM, que Melo Neto descreve como:

Para realizar o atendimento a distância, uma Central de Produção Educativa passou a transmitir diariamente aulas ao vivo, por meio de TV interativa por IP, conectada a uma rede de telecomunicação, inicialmente com 203 antenas VSATs bidirecionais, o que permitiu mais interatividade entre as salas de aula. A solução de videoconferência escolhida foi o software IP.TV. Este ambiente operacional é uma plataforma multiserviços sobre IP, podendo, além da realização de TV executiva e videoconferência para a transmissão das aulas, utilizar recursos integrados de quadro interativo digital, chat, enquetes, transferência de arquivos eletrônicos, entre outros. A criação de canais exclusivos de vídeo IP possibilitou uma maneira diversificada de atendimento, com os serviços de telecomunicações via satélite, expandidos para 540 escolas nos primeiros quatro anos do projeto (MELO NETO, 2012, p. 8).

A partir do que se produz na Sede do CEMEAM as salas de aula são preparadas para funcionar presencialmente e recebem vários equipamentos, denominados kit tecnológico, que é composto por 01 (um) rack (tipo armário), 01 (uma) TV 42 polegadas, 01 (um) computador, 01 (um) mouse e 01 (um) microfone, conforme se pode perceber na figura 10.

Figura 10 - Kit tecnológico



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

⁵⁵ O *e-learning* (do inglês electronic learning, "aprendizagem eletrônica") ou ensino eletrônico (português europeu) ou eletrônico (português brasileiro) corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/E-learning>

Essa estratégia de ensino permitiu atender aos estudantes nos mais remotos pontos do estado e superar algumas das barreiras existentes. Com autonomia para atender aos 62 municípios do Estado do Amazonas, o CEMEAM possibilitou, a partir da utilização de recursos tecnológicos, o acesso da população ribeirinha ao Ensino Médio de forma presencial.

A metodologia de ensino acontece com aulas síncronas, em um estúdio de TV, ao vivo, transmitidas pela televisão, conduzidas pelo Professor Ministrante. A plataforma de telecomunicação possibilita a veiculação dos conteúdos programáticos, através da solução de videoconferência com acesso simultâneo à internet, tudo isso com a atuação de uma equipe técnica para apoiar o trabalho pedagógico, na manutenção e operacionalização do ensino mediado, conforme figura 11:

Figura 11 - Estúdio CEMEAM



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na outra ponta estão os Professores Mediadores que atuam presencialmente em um formato de tutoria e são os interlocutores entre o CEMEAM e os Discentes/Alunos, que assistem as aulas ao vivo, nas televisões do kit tecnológico, nas salas de aula presenciais, na escola de sua comunidade, conforme figura 12.

Figura 12 - Sala de Aula Presencial do EMPT



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As aulas são planejadas pelos Professores Ministrantes, especialistas no componente curricular que ministram. Esses são submetidos à avaliação dos Assessores Pedagógicos, para então serem transformadas em conteúdos televisivos, formatadas em uma central de produção para TV. Elas que podem contar com diversos recursos midiáticos e serão transmitidas ao vivo, em horário regular, diariamente, para todas as salas de aula das diversas comunidades e municípios amazonenses. Para Melo Neto (2012, p. 8) “o professor ministrante é o autor intelectual das aulas e conta com assessoria pedagógica e tecnológica personalizada para atender à metodologia proposta”.

Atuar como mediador do processo de aprendizagem requer dos Professores Ministrantes um planejamento adequado quanto aos objetos do conhecimento e das habilidades que pretende desenvolver nos alunos, assim como o domínio das Tecnologias Digitais (TICS) disponíveis para enriquecer sua prática pedagógica, principalmente aquelas embarcadas na própria solução, como *chat* público, *chat* privado e redes sociais, pois estas são estratégias de mediação dos conhecimentos a serem exploradas durante as aulas nos momentos de interatividade.

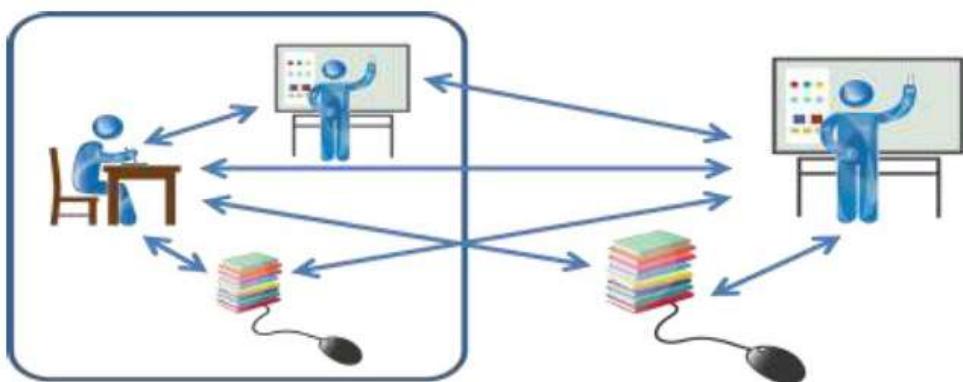
Por se tratar de uma metodologia de ensino não convencional, com características de EAD, ao se fazer uma análise epistemológica do EMPT, pode-se identificar alguns pressupostos que norteiam a dinâmica desse processo, relacionando-os com aspectos convencionais de ensino, os quais pode-se estabelecer uma relação de interdependência entre ambos, são eles: a mediação e a interatividade.

Nesse cenário, Silva (2017, p. 46) discorre que a mediação do conhecimento é a tarefa efetiva dos Professores Ministrantes do CEMEAM e ocorre de maneira planejada em função das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos durante o processo escolar. Na aula, em tempo real, o Professor Ministrante atua como mediador entre os objetos de conhecimento, que são os conteúdos e os alunos. O Professor Presencial participa do processo de mediação orientando o desenvolvimento das dinâmicas locais interativas, projetos de pesquisa e atividades de extensão das aulas.

Quanto a interatividade, Silva (2017, p. 46) aponta que esta é uma atividade pedagógica bidirecional em que os sujeitos do processo educativo, professores e alunos, se inter-relacionam em tempo real com interface tecnológica e digital. A tecnologia permite aos docentes a mediação do conhecimento com milhares de alunos em um contexto plural de aprendizagem, o que possibilita ressignificar o espaço educativo virtual em um contexto singular de interação, que é a sala de aula convencional.

Ou seja, a mediação do conhecimento se dá primeiramente pela mediação tecnológica, que “encurta” as distâncias entre as comunidades e o estúdio onde as aulas são gravadas e posteriormente pela relação professor mediador e aluno, que exercem uma relação de interatividade presencial entre o conhecimento advindo do CEMEAM e suas considerações pessoais sobre o que foi apresentado pelo Professor Ministrante, em uma tríade interdependente, numa trama cheia de entrelace, com um só objetivo, a efetivação da aprendizagem, conforme Figura 13.

Figura 13 - Fluxo do conhecimento, professor ministrante, professor mediador e aluno



Fonte: Amazonas (2016).

Em relação aos aspectos de funcionamento pedagógicos, o CEMEAM dispõe de uma estrutura própria, que envolve vários atores. Ao se fazer uma analogia a uma escola convencional, é possível desenhar uma estrutura de funcionamento que na prática, se organiza conforme quadro 4.

Quadro 4 - Organização Pedagógica do EMPT

DIMENSÃO PEDAGÓGICA	ENVOLVIDOS	LOCAL	ATRIBUTOS?
ESCOLAS	Centro de Mídias do Amazonas -CEMEAM	Manaus	Funciona como uma escola, com Salas Administrativas e Pedagógicas.
	Escolas Estaduais na Capital e Municípios	Manaus e Sede dos Municípios	Escolas Estaduais com função de servirem como Escola-Polo para comunidades próximas.
	Escolas Municipais	Comunidades Ribeirinhas	Escolas Municipais de cada município que recebe o modelo.
PROFESSORES	Professores Ministrantes	Manaus	Ministrantes de cada Objeto do Conhecimento da Propostas Curriculares Pedagógicas da SEDUC/AM.
	Professores Presenciais/Mediadores	Comunidades Ribeirinhas	Tutores entre o CEMEAM e as salas de ensino presencial.
DISCENTES	Alunos	Comunidades Ribeirinhas	Alunos das comunidades ribeirinhas

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5 Análise dos Documentos Pedagógicos do CEMEAM

5.5.1 – *O Projeto Político Pedagógico*

Nesse cenário, a presente pesquisa retoma os documentos pedagógicos que norteiam a prática do Professor Ministrante, por ser este sujeito, o mentor intelectual das aulas a serem ministradas e recai sobre ele a tarefa de uma possível adequação das propostas pedagógicas vigentes ao alunado a quem se destina.

O primeiro documento a ser analisado é o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEMEAM, um dos documentos mais importantes para nortear os fundamentos legais de funcionamento e os processos educativos escolares e suas intencionalidades.

O fundamento legal apontado no PPP parte da CF/1988 e LDB Nº 9394/1996, bem como nos demais documentos legais que regulamentam e orientam a educação nacional, como a Lei nº 13.005/2014, institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 -2024); a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010), Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2009); a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, institui as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 2010); Parecer CNE/CEB Nº: 05/2011, institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2011) e Resolução CNE/CEB Nº 01/2016, que define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

Preocupa-se em atender as Metas 3 e 8 do PNE, que tratam da universalização do Ensino Médio e da escolaridade média da população do campo:

Meta 3 : universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8 : Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não-negros, com vistas à redução da desigualdade educacional (BRASIL, 2014⁵⁶).

⁵⁶ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Na Resolução CNE/CEB nº 01/2016 preconiza:

Art. 1º, §1º A modalidade de Educação a Distância é aqui entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias que permitem a atuação direta do professor e do aluno em ambientes físicos diferentes em consonância com o disposto no Art. 80 da Lei nº 9.394/96 e com o Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2016).

O Art. 80 da LDB versa que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 50).

O Decreto nº 5.622/2005 que regulamenta e altera o Art. Nº 80 da LDB foi revogado pelo Decreto nº 9.057 de 2017, ocasião da última atualização do PPP do CEMEAM, mas que reforça a atuação da EAD no Brasil e preconiza que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL 2016⁵⁷).

O PPP é um documento legalmente instituído que organiza as propostas de trabalho da escola de maneira formal e serve para delinear fundamentos, orientações curriculares e organizações da escola. Para Vasconcelos (2004, p. 169) “é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um Processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Com vistas à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes de ensino, o MEC elaborou, em 2019, um documento chamado “Guia para Gestores Escolares - Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos”, para auxiliar as escolas nesse processo de (re)escrita de seus PPP’s.

Dentre os princípios apresentados no guia do MEC e sua importância para a implementação dos novos currículos, pode-se destacar o disposto em:

O PP é um documento central, pois fortalece a identidade da escola , esclarece sua organização , traz as concepções, os marcos conceituais, as estratégias e

⁵⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24

metodologias de ensino e de avaliação que deverão nortear a prática docente e define objetivos para a aprendizagem e, principalmente, estabelece estratégias e ações para que a escola consiga atingi-los (geralmente por meio de planos de ação) (BRASIL, 2019, p. 6).

A partir desse pressuposto percebe-se o caráter intencional, provisório e político do PPP, que deve, em seu processo de (re)construção, considerar os interesses individuais e coletivos da escola, para que se materializem em seu caráter político e pedagógico finalístico.

Para Gadotti (2000, p. 34) “[...] todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.”

O CEMEAM elabora seu PPP com a premissa de um Plano de Gestão Estratégico, através das ferramentas de Filosofia Institucional e adota um conjunto de objetivos, missão, visão, valores e metas com uma abordagem voltada para os princípios de eficácia máxima, pautada em um modelo empresarial, no qual se concebe uma educação voltada para processos de eficiência, racionalidade e produtividade, tal qual a lógica do capitalismo. No quadro 5, segue a descrição dessas dimensões:

Quadro 5 - Plano de Gestão Estratégica CEMEAM

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assegurar ensino de qualidade social, com mediação tecnológica às comunidades rurais do Estado do Amazonas com ênfase na formação humana, científica e tecnológica, proporcionando a autonomia intelectual e a formação multidimensional dos estudantes, bem como o seu desenvolvimento cidadão; ➤ Oferecer aos estudantes do Ensino Médio Mediado por Tecnologia, ensino de qualidade, por meio da plataforma educacional do Centro de Mídias, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades inovadoras, orientadas pela ética e estética, nas áreas da ciência, cultura, sociedade e tecnologias como resposta efetiva às demandas da sociedade contemporânea.
MISSÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo uma educação inovadora e de qualidade por meio das tecnologias da informação e comunicação com ênfase na interatividade.
VISÃO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tornar-se referência mundial no atendimento da Educação Básica com a mediação tecnológica, via satélite, integrada aos ambientes virtuais de aprendizagem.
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inovação ➤ Inclusão ➤ Autonomia
METAS	<ul style="list-style-type: none"> Formação continuada dos professores; ✓ Melhoria das taxas de rendimento e avaliação externa; ✓ Integração de novas tecnologias: realidade aumentada; ✓ Integração de novas tecnologias: software de aprendizagem 3D; ✓ Acompanhar o treinamento dos professores no uso das lousas digitais; ✓ Implementação do acompanhamento pedagógico on-site; ✓ Atualização da Proposta Pedagógica Curricular; ✓ Atualização anual do Manual de Orientações Pedagógicas.

Fonte: Adaptado de Amazonas (2016).

Como meio para alcançar o que está posto no Planejamento Estratégico, o CEMEAM busca convergir suas ações em busca de equalizar as oportunidades de acesso à escolarização como foco em:

[...] além da inclusão educacional, promover a inclusão digital de todos os estudantes indistintamente, contemplando tanto os residentes em zonas remotas do Estado do Amazonas, quanto aqueles que vivem em zonas urbanas e fazem opção por essa modalidade de ensino como oportunidade para conclusão da educação básica (AMAZONAS, 2016, p. 5).

Nesse contexto, o pilar do EMPT é a inclusão e acesso à rede educacional formal, àqueles que por razões principalmente geográficas ficam impossibilitados de cursarem seus estudos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio e para os que já alcançaram a idade própria, ofertada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O EMPT é tratado como “um modelo de educação a pessoas distantes, mas que faz uso de recurso de interatividade presencial, que visa efetivamente responder às demandas de escolarização dos estudantes das escolas estaduais da capital e dos 62 municípios do Estado” (AMAZONAS, 2016, p. 32).

De acordo com seu PPP, o CEMEAM utiliza a tecnologia *blended learning* ou *B-learning*, como metodologia didático-pedagógica com aparato específico, tecnologias de comunicação de ponta a conteúdos escolares, planejados e estruturados em objetos de aprendizagens diversos, direcionados ao processo de construção dos conhecimentos dos estudantes em uma performance exclusiva de ensino presencial com mediação tecnológica.

Segundo Tori (2009, p. 121) essa tecnologia começou a ser discutida em 1999 por Tori e Ferreira (1999), Tait e Mills (1999), Moran (2002) e Tori (2003), o que foi reforçado por Graham (2005, p. 5) ao simplificar o termo com a definição de que “*blended learning* é a combinação de aprendizagem presencial com aprendizagem virtual interativa”.

Para Tori (2009, p. 121), nessa abordagem os recursos de aprendizagem podem ser diversificados “planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados”.

Tori (2009, p. 122) acredita que o *blended learning* tem “grande potencial para melhorar a qualidade e a eficiência da aprendizagem”, haja vista sua versatilidade de ampliar a comunicação e o espaço/tempo entre professor e aprendiz, possibilitando o uso de diversas linguagens de forma simultânea. O autor afirma que:

Se na modalidade presencial é mais fácil engajar o aluno, socializar a turma e colher diversos tipos de feedbacks — adaptando-se estratégias pedagógicas em tempo real —, nas atividades remotas, ou com apoio de recursos virtuais, é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (TORI, 2009, p. 122).

No entanto, o autor adverte que independentemente do nível de *blended learning* que se venha a adotar, faz-se necessário um planejamento sério e um *design* instrucional bem feito, levando-se sempre em consideração os objetivos educacionais que se espera alcançar, os aspectos pedagógicos e cognitivos, o perfil do aluno e a avaliação constante do processo.

Reforça ainda que “o modo de interação deve priorizar a autonomia tanto do docente quanto do discente e incentivar a cooperação mútua, seja aluno/aluno ou aluno/ professor, em um cenário em que todos, alunos e professores, aprendam e ensinem” (TORI, 2009, p. 122).

Como parte do PPP, quando se trata da caracterização do EMPT, há relatos de Professores Mediadores que reforçam a relevância dessa modalidade de ensino para as comunidades rurais e ribeirinhas do Estado do Amazonas. Segue abaixo alguns desses relatos:

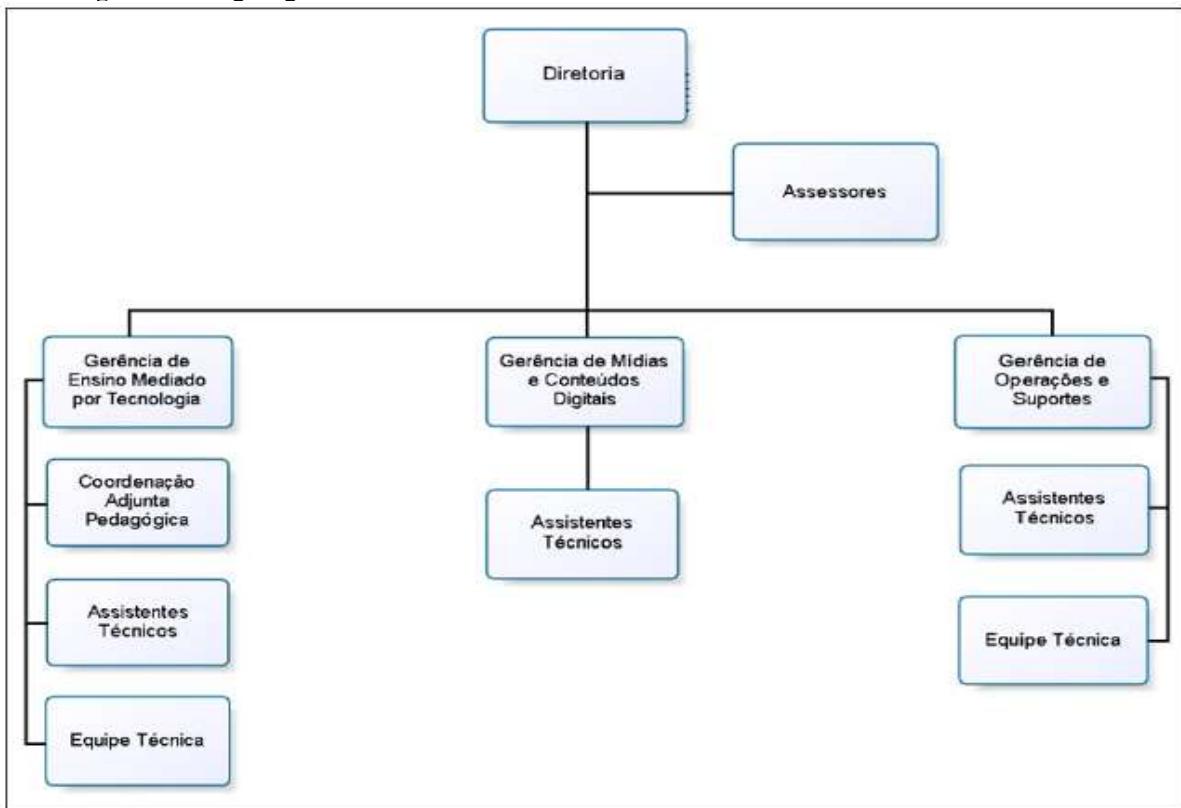
Hoje, com o ensino mediado por tecnologias os alunos podem estudar e contribuir com o trabalho familiar no campo. O Ensino Médio na comunidade rural, além de ampliar as possibilidades sociais e históricas dos jovens do interior do Estado, tem possibilitado mudanças no modo de pensar e agir na comunidade (AMAZONAS, 2016, p. 6).

O Ensino com Mediação Tecnológica evoluiu muito a comunidade, pois trouxe conhecimento amplo para as pessoas, transformando vidas. Os jovens ampliaram seus conhecimentos e passaram a sentir motivação para aprender mais através da contextualização e socialização de novos conhecimentos, sobretudo aqueles relacionados à realidade e ao cotidiano comunitário (AMAZONAS, 2016, p. 7).

A novidade da internet, e das interatividades possibilitaram uma nova visão de mundo para todos, principalmente para os alunos, inclusive pessoas que tinham parado de estudar voltaram às salas de aula e hoje estão muito contentes com o que aprenderam e ainda estão aprendendo (AMAZONAS, 2016, p. 7-8).

O EMPT é um trabalho de muitas mãos e para isso conta com uma estrutura de pessoal do quadro estatutário da SEDUC/AM e pessoal terceirizado, contratados pela empresa que faz a gestão tecnológica da solução, ou seja, que leva as aulas ao ar. Conforme o PPP do CEMEAM, seu Organograma tem a seguinte apresentação (figura 14):

Figura 14 - Organograma do CEMEAM



Fonte: Amazonas (2016, p. 21).

5.5.2 Organização do Trabalho Pedagógico

5.5.2.1 Planejamento Pedagógico

O CEMEAM organiza seu planejamento pedagógico em algumas dimensões que se entrelaçam e fazem uso de instrumentos de sistematização a fim de estabelecer os procedimentos e meios para o alcance do melhor desempenho na etapa final do planejamento: as aulas síncronas e assíncronas.

No quadro 6 é possível observar o tipo de instrumento, seu objetivo, a quem se destina, qual o responsável por sua construção e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 6 - Instrumentos Pedagógicos Utilizados pelo CEMEAM**PLANEJAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO**

Organizado em cada período letivo, pelos professores ministrantes de cada componente curricular, em duplas, com os seguintes itens:

- a. Definição das competências e habilidades do Componente Curricular;
- b. Seleção de conteúdo;
- c. Seleção de recursos midiáticos para a aula;
- d. Elaboração dos instrumentos de avaliação: DLI's, provas e questões para a aula de interatividade, temas de projetos a serem desenvolvidos, bem como questões suplementares extensivas às aulas.

CRONOGRAMA DE AULAS

Instrumento descritivo das aulas a serem ministradas. O documento informa o nome completo dos professores ministrantes, a carga horária e o quantitativo de dias letivos destinados a transmissão de aulas. Também descreve a data, o horário, o número da aula, a indicação do componente curricular, os conteúdos e seus respectivos detalhamento para cada dia letivo.

PLANO DE AULA

Descrição sequencial didático pedagógico da aula que será ministrada diariamente. É o recorte que traz as especificidades implícitas e explícitas de cada componente curricular. Nele, o conteúdo a ser ministrado em cada aula, emerge da competência proposta em cada unidade de conteúdo e da habilidade a ser desenvolvida pelo estudante no processo formativo.

PLANO DE AULA DE REVISÃO

O professor ministrante elaborar um plano de aula de revisão de forma criteriosa, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes de maneira a sanar as dúvidas específicas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS

Instrumento norteador do trabalho didático pedagógico dos professores presenciais.

As' OD,s constituem-se em ferramentas essenciais para que a interlocução entre os sujeitos do processo educativo aconteça de forma eficiente e eficaz de modo a promover a aprendizagem significativa (ministrantes, presenciais e estudantes). O documento apresenta o conteúdo e o detalhamento da aula passo - a passo e o uso das interatividades.

É solicitado ao professor presencial que observe as orientações didáticas propostas, para cada aula, a fim de que ao mediar o processo educativo, oriente os estudantes no desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas e assegure o desenvolvimento das habilidades planejadas.

Fonte: Adaptado de Amazonas (2016).

O planejamento de ensino faz parte das atividades pedagógicas inerentes à prática docente. Para Libâneo (1990, p. 217) “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.”

O autor elenca três elementos que são fundamentais para a realização do planejamento escolar, objetivos, conteúdos e métodos, sendo portanto a “previsão de ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas” e para isso coloca a “escola, professores e alunos como integrantes das dinâmicas das relações sociais” e que em todas as práticas escolares perpassam por “influências econômicas, políticas e culturais” (LIBÂNEO, 1990, p. 222).

Para que o planejamento escolar seja efetivo, Libâneo (1990) aponta que devem servir de guia de orientação, apresentar uma ordem sequencial e possuir objetividade, coerência e flexibilidade, com vistas ao entendimento de Vasconcelos(2004, p. 80) quando afirma que “o planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, como produto, é provisório”.

Segundo descrito no PPP do CEMEAM, no EMPT a elaboração do planejamento didático-pedagógico está descrita como:

[...]uma etapa de construção intelectual coletiva, que requer que o professor ministrante conheça e selecione criteriosamente os conteúdos a serem trabalhados, traduzindo-os em aprendizagens significativas para o educando. Para tanto, as competências e habilidades a serem desenvolvidas devem estar em consonância com o processo de construção/desconstrução de sentidos e apreensão de novos conceitos definidos no projeto pedagógico. (AMAZONAS, 2016, p. 42)

Conforme o mesmo documento (AMAZONAS, 2016), o que se espera alcançar é que os objetivos propostos estejam alinhados aos conteúdos e às interfaces tecnológicas, com as competências e habilidades como balizadoras das práticas pedagógicas fundamentadas e refletidas, em busca de se contextualizar e materializar os objetos de conhecimento com a aprendizagem do estudante, para que esta seja significativa.

Em busca de se alcançar o está proposto no PPP há uma cadeia de responsabilidades entre todos os envolvidos, cabendo a cada um, a execução de uma das etapas previstas, conforme quadro 7:

Quadro 7 - Quadro de Responsabilidades do Planejamento de Atividades Letivas

ENVOLVIDO	INCUMBÊNCIAS
Professor Ministrante	Elaboração intelectual, por meio de aulas organizadas, estimulantes, interativas e inéditas. Os conteúdos selecionados, a metodologia e os recursos midiáticos (diversos e inovadores), são planejados em consonância com o formato televisivo, com o intuito de subsidiar e sustentar a performance do professor ministrante durante a transmissão da aula em tempo real.
Professor Presencial /Mediador	Media o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa interlocução colaborativa (professor ministrante versus professor presencial) é fundamental para que a apreensão do conhecimento seja construída significativamente. Ressalta-se a importância do momento da Dinâmica Local Interativa (DLI), que requer o olhar atento de todos os sujeitos (ministrantes, presenciais e assessoria pedagógica). A DLI é, portanto, um dos indicadores qualitativos para o feedback entre os condutores/mediadores da ação pedagógica em sala de aula.
Assessoria Pedagógica	Acompanha todas as fases dessa construção coletiva, na tentativa de minimizar possíveis rupturas durante o processo, pois, de certo modo, qualifica o elo de interlocução necessário entre os professores ministrantes e a produtora responsável pela execução do formato televisivo. Isso, após criteriosa análise e emissão do parecer pedagógico. Considera-se, nesse contexto, o papel fundamental do pedagogo que tem como competência orientar, analisar e acompanhar o planejamento pedagógico, em todas as suas etapas, além de, estimular, motivar os professores a desenvolverem, com entusiasmo e criatividade suas atividades didáticas.

Fonte: Adaptado de Amazonas (2016).

5.5.2.2 Processo de Avaliação da Aprendizagem

O processo avaliativo do CEMEAM, conforme descrito no PPP, “se dá de forma processual e tem como objetivo primeiro, a comprovação qualitativa da apreensão do

conhecimento materializada em aprendizagem efetiva e significativa para os estudantes” (AMAZONAS, 2016, p. 58).

É um processo que busca envolver todos os partícipes do fluxo de aprendizagem do CEMEAM: Assessoria pedagógica, professores ministrantes e presenciais, cabendo a cada um “cientificar-se da parte específica que lhes cabe nesse contexto avaliativo, não restringindo esse aspecto somente as singularidades da avaliação meramente sob o prisma quantitativo” e que “as especificidades deste programa educacional, com foco no conectivismo, requerem um modelo próprio de avaliação das aprendizagens” (AMAZONAS, 2016, p. 58).

De acordo com o PPP do CEMEAM o processo avaliativo está implicitamente ligado ao “desenvolvimento de habilidades e competências formativas, por isso, todos os momentos da transmissão e acompanhamento da aula, devem expressar as compreensões do processo de aprendizagem” (AMAZONAS, 2016, p. 59).

Expõe ainda que são utilizados diversos instrumentos avaliativos em momentos presenciais e interativos. São realizadas atividades *on-line* mediadas pelos professores ministrantes e atividades presenciais, mediadas pelo professor presencial, com diversas possibilidades de interação com os estudantes.

Avaliar em modelos não convencionais de ensino, como a EAD, é um grande desafio que segundo Polak (2009, p. 154) , ainda não atingiu um modelo desejado, embora haja muitos esforços de todos os profissionais envolvidos, relacionando alguns fatores para esse problema como por exemplo, “a cultura vigente na academia, que prioriza os métodos tradicionais de ensino e de trabalho, bem como a legislação vigente” e “exige novo enfoque, dado que se situa no centro nevrálgico do processo ensino-aprendizagem”.

Para o autor, apoiado nas ideias de Arredondo (2002, p. 2), avaliar é uma “mudança radical nos processos de ensino” e sua “intencionalidade é proporcionar informação e comunicação para que se possa monitorar, apoiar e aperfeiçoar a aprendizagem do aluno, o que exige muito mais um acompanhamento formativo do que o controle e a classificação dos resultados”.

O cálculo do rendimento escolar está pautado numa escala de 0 (zero) a 10,0 (dez), de modo que a pontuação mínima exigida, em cada componente curricular, será de 60% (sessenta por cento) dos pontos atribuídos, ou seja, 6,0 (seis) pontos.

Nessa dinâmica, há a divisão de responsabilidades entre os Professores Ministrantes e os Presenciais, com papéis definidos para ambos, em uma estrutura pedagógica que funciona conforme descrito abaixo:

O professor presencial ficará responsável por aferir 25% do valor da avaliação de cada unidade, observando a participação do estudante nas atividades síncronas e assíncronas, mediante a avaliação das habilidades socioeducativas. O que deverá complementar os demais 75% do total da avaliação do componente curricular. As atividades assíncronas compreendem a resolução de dinâmicas locais interativas – DLIs - exercícios complementares propostos, projetos e atividades interdisciplinares, provas, exames e avaliação da postura acadêmica do aluno a ser observada e registrada pelo professor presencial na Ficha de Avaliação das Habilidades Socioeducativas (AMAZONAS, 2016, p. 61).

Nos 25% da composição das notas dos alunos inerentes ao Professor Presencial, utilizase um instrumento de avaliação das habilidades socioeducativas, que se dividem em cinco dimensões avaliativas, no qual cada critério equivale a 0,5 (meio ponto) totalizando 2,5 (dois pontos e meio). A totalização deve ser somada a nota de cada prova A ou B e plano de estudo ao final de cada unidade. Obedece aos parâmetros descritos no quadro 8 para avaliar os alunos:

Quadro 8 - Critérios de Avaliação das Habilidades Socioeducativas para os alunos do CEMEAM

DIMENSÃO AVALIADA	CRITÉRIOS AVALIATIVOS
Motivação	Grau de interesse e envolvimento do/a aluno/a;
Comunicação	Capacidade do/a aluno/a comunicar-se de forma natural e espontânea;
Liderança	Capacidade do/a aluno/a exercer liderança compartilhada;
Inovação	Capacidade do/a aluno/a ir além dos procedimentos propostos;
Relacionamento	Capacidade do/a aluno/a relacionar-se satisfatoriamente com as pessoas.

Fonte: Adaptado de Amazonas (2016).

Dessa forma, para efeito da composição da nota final dos alunos, utilizam-se quatro avaliações parciais (conforme tabela 5), que somadas e aferidas, indicarão o aproveitamento dos alunos.

Tabela 5 - Composição de Notas dos Alunos do EMPT

AVALIAÇÕES	INSTRUMENTO AVALIATIVO FORMAL	AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIOEDUCATIVAS	NOTA FINAL
AV1	7,5	2,5	10,00
AV2	7,5	2,5	10,00
AV3	7,5	2,5	10,00
AV4	7,5	2,5	10,00
AFERIÇÃO	30,00	10,00	40,00/4 = 10,00

Fonte: Adaptado de Amazonas (2016).

Está previsto no PPP (AMAZONAS, 2016) que é permitido ao estudante a reposição de conteúdos, bem como o cumprimento, em regime de progressão parcial, de até dois componentes curriculares no Ensino Fundamental e três componentes curriculares no Ensino Médio, o que possibilita aos estudantes, no caso de paradas e insucesso no percurso escolar, a reposição e cumprimento individual da carga horária apenas dos componentes e conteúdos perdidos.

O instrumento utilizado para essa reposição é o Plano de Estudo de Progressão Parcial e contempla os conteúdos das aulas de cada unidade. O plano de estudo com o formato autoinstrucional constará de orientações específicas e detalhadas para o desenvolvimento das atividades objetivando despertar a autonomia intelectual do estudante. Em caso de dúvidas, na realização das atividades, cabe ao professor presencial mediar o processo de recuperação da aprendizagem e posterior registro de notas.

Nos aspectos avaliativos do EMPT percebe-se uma busca em diversificar e ampliar os instrumentos para verificação da aprendizagem dos alunos com propostas e metodologias que apontam para um modelo de educação colaborativa, dimensão intimamente ligada à EAD, que segundo Polak (2009, p. 153), “é representada por um paradigma no qual é assegurado o convívio salutar da avaliação quantitativa com a qualitativa”.

Esse novo modelo educacional preconiza a avaliação processual e conforme Polak (2009, p. 153), é “vivenciado no ambiente interativo e colaborativo da aprendizagem, mediado pelas tecnologias e pela presença do professor tutor”. A título de contextualização do modelo do EMPT, o Professor Ministrante é orientador da aprendizagem, enquanto o Professor Presencial age com um parceiro no processo de troca e interação, o que facilita o *feedback* dos alunos.

Para Libâneo (1990, p. 195) os resultados das avaliações que são obtidos no percurso escolar dos professores e dos alunos são comparados com os objetivos propostos e servem de parâmetro para reorientar o trabalho docente a fim de constatar progressos e apontar dificuldades, para assim, direcionar o trabalho do professor para as correções necessárias.

Luckesi (2002, p. 28) aponta que a avaliação “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” e nessa perspectiva percebe-se a escola como cumpridora de dispositivos legais a serviço de modelos definidos, com vistas a formar sujeitos aptos e moldados aos ideais das intencionalidades presentes nos currículos escolares.

Dessa forma, para o CEMEAM, o objetivo de processo avaliativo o “é assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências de caráter multidimensional na formação humana.” (AMAZONAS, 2016, p. 59) conforme previsto em:

As atividades contínuas de avaliação multidimensional em cursos on-line colaborativos ocorrem justamente na atuação intencional dos docentes, na composição de uma estratégia pedagógica assumida por professores e tutores, que culmina em uma atuação avaliativa ampla, com engajamento de todos (OLIVEIRA, 2010, p. 111).

O aspecto de multidimensionalidade advém de Moran (2002, p. 35) ao ver a necessidade de que cada cidadão do novo milênio possa ter conhecimento do “mundo como mundo”, o que perpassa pelo acesso, a articulação e a organização das informações, “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo”.

Além disso, Moran (2002, p. 35) expõe o confronto entre a educação do futuro, na qual teoriza-se sobre conceitos “multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” enquanto nos próprios sistemas escolares percebe-se a presença ampla, profunda e grave, de saberes desunidos, divididos e compartimentados, o que autor denomina de inadequação.

Quanto ao processo avaliativo do EMPT pode-se observar um passeio em três tipos de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa, cada uma delas com uma função específica.

A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo, com previsão de aplicação prevista no calendário oficial do EMPT e conforme previsto no PPP (AMAZONAS, 2016, p. 58) visa diagnosticar as demandas formativas dos estudantes, a fim de “orientar o planejamento curricular, subsidiando a definição de competências, conteúdos e estratégias de ensino que assegurem, de forma efetiva e significativa, a aprendizagem consolidando dessa maneira os objetivos desse programa educacional”.

A avaliação somativa é uma das dimensões presentes na abordagem tradicional, numa proposta centrada nas atividades emanadas pelos professores e seus planejamentos de estudo, fundamentada no objetivo que se espera alcançar, a aprendizagem dos alunos, conforme descrito em:

[...]baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento [...] são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. (WACHOWICZ; RAMANOWSKI, 2003, p. 124-125).

Rosa e Maltempi (2006, p. 58) reiteram essa percepção ao salientarem o equívoco de a avaliação ser vista como instrumento de mensuração, instrumento ideológico de aferição do conhecimento, exigência legal que estimula atribuições de valores ou conceitos ao que o aluno ‘sabe’ ou ‘aprende’.

Para o aspecto de avaliação formativa, na perspectiva de Fernandes (2008, p. 56) esta é “uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem”.

Para Polak (2009, p.154), “a avaliação formativa possui várias classificações, utiliza diversos instrumentos e busca o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, sendo uma avaliação mais significativa para a EAD”.

Ao considerar sua versatilidade, a avaliação formativa ganha destaque no processo de *feedback* dos alunos, pois sob o caráter auto avaliativo, o aluno pode perceber-se dentro de suas potencialidades e dificuldades e dessa forma direcionar o replanejamento docente para fortalecer a superação das dificuldades encontradas pela turma.

Nesse viés, Fernandes (2009, p. 60) ressalta que “a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos”.

Porém, é muito importante enfatizar o que Polak (2009, p. 153) dispõe quando orienta que “o modelo de avaliação adotado, quer no ensino presencial quer a distância, deve ter estreita relação com a concepção filosófica do curso e com modelo de gestão adotado pela instituição”.

Para aplicação da metodologia de avaliação proposta pelo PPP do CEMEAM é seguido um fluxo de comunicação entre os envolvidos até que haja a conclusão do que foi adotado como instrumento avaliativo. Para isso são aplicados os seguintes procedimentos para envio, aplicação e acompanhamento das avaliações:

- i. O professor ministrante realiza a leitura e comentário da prova;
- ii. O suporte técnico envia a Prova A no dia da aplicação via IP-TV e e-mail; no dia seguinte à aplicação, envia a Prova B, PERP e seus respectivos gabaritos.
- iii. O professor presencial recebe a mídia da prova, aplicando-a no horário de transmissão da avaliação;
- iv. O professor ministrante realiza o acompanhamento do desenvolvimento da prova via chat;
- v. O professor presencial realiza a correção das provas mediante gabarito;

- vi. O professor presencial aplica a avaliação das habilidades socioeducativas, mediante ficha avaliativa;
- vii. A assessoria pedagógica realiza o acompanhamento do processo de aplicação e registro das avaliações. (AMAZONAS, 2016, p. 68)

5.5.2.3 O Acompanhamento Pedagógico do EMPT

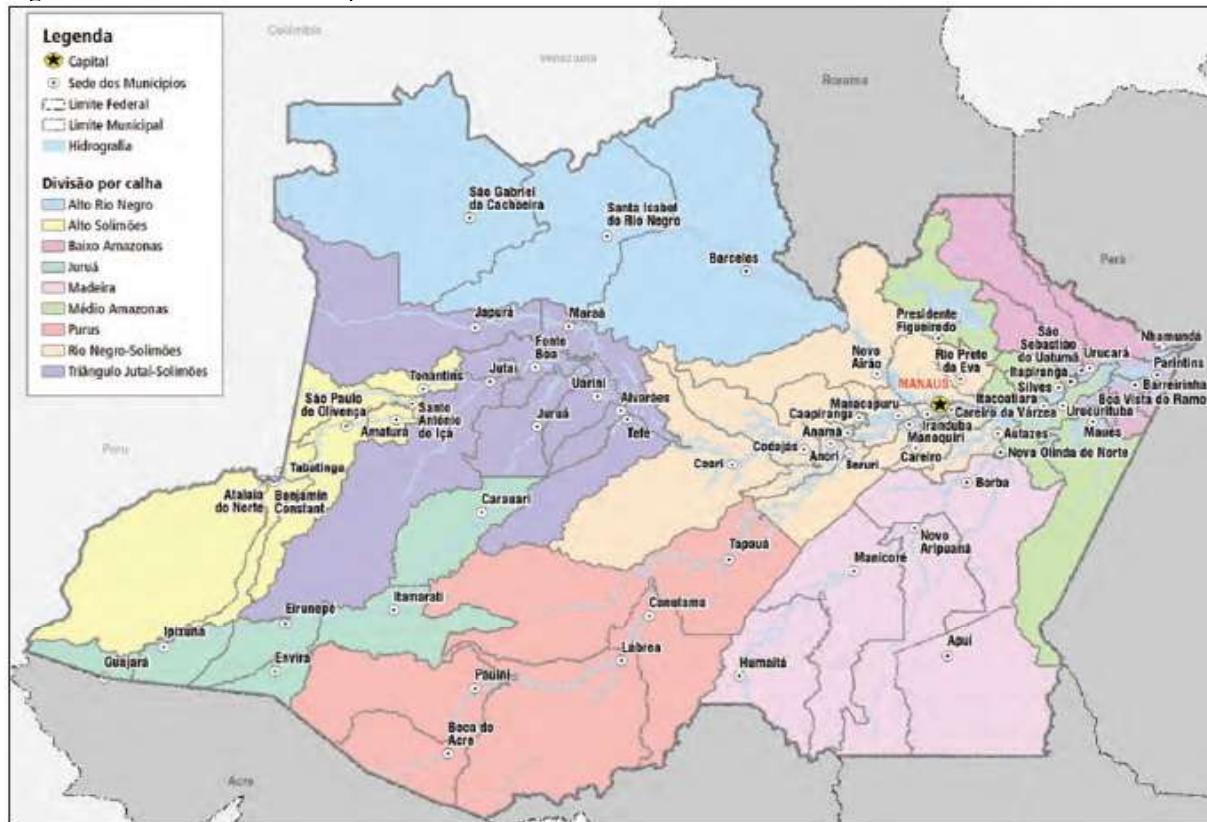
O CEMEAM estrutura o acompanhamento pedagógico das turmas com EMPT de forma interna e externa. Internamente, a coordenação das atividades de acompanhamento pedagógico é realizada pela Coordenação Adjunta Pedagógica e Assessores Pedagógicos, que conforme previsto no PPP, terão sob sua responsabilidade:

- i. A elaboração dos instrumentos de acompanhamento pedagógico;
- ii. A elaboração dos cronogramas de viagem;
- iii. A formação dos supervisores;
- iv. Análise dos dados sistematizados;
- v. Os encaminhamentos necessários para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, a partir dos dados obtidos (AMAZONAS, 2016, p. 70-71).

Externamente, com visitas em campo, o acompanhamento pedagógico para o modelo de EMPT é operacionalizado por membros da equipe de supervisão da Secretaria do Interior e coordenadores locais dos municípios.

Segundo o PPP do CEMEAM, a metodologia adotada para essas visitas é que elas ocorram a partir do segundo mês de aula e de forma contínua no transcorrer do ano letivo. Organizadas em rotas, com base nas calhas dos rios, conforme figura 15.

Figura 15 - Divisão dos Municípios – Calhas dos Rios



Fonte: Amazonas (2016⁵⁸).

As diretrizes para essas visitas estão previstas no PPP (AMAZONAS, 2016) o qual preconiza que o supervisor deverá permanecer, no mínimo, um dia em cada comunidade, no qual terá a oportunidade de conhecer a realidade onde ocorre a aprendizagem mediada pela tecnologia. Nessa ocasião, preencherá um formulário de observação, avaliando: Professor Presencial; aluno; sala de aula; equipamentos; material didático; transporte e merenda escolar.

Conforme orientado pelo PPP (AMAZONAS, 2016), o supervisor poderá tomar providências para a solução de problemas detectados, passíveis de solução imediata. A programação de visita para cada supervisor deverá ser realizada no período de 15 dias. Ao final desse período, retorna a Manaus para entregar o relatório de trabalho e encaminhar as sugestões para as providências necessárias.

Porém, no documento não há previsibilidade para a solução dos problemas apontados pelos supervisores de campo, o que é preocupante em uma análise contextual do que pode surgir como uma problemática para tudo que se propõe alcançar para as aulas de EMPT, o que implicaria diretamente na realização das aulas e por conseguinte na aprendizagem dos alunos.

⁵⁸ Disponível em: https://www.sedecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/1a_Amazonas_em_Mapas_2015_em_novembro_de_2016.pdf

Ao se considerar os desafios logísticos apontados na seção 3, item 3.2 dessa pesquisa que versa sobre o desafio geográfico que é fazer educação no estado do Amazonas, a demora em um *feedback* para a solução de problema pode ser, por exemplo um fator impeditivo ao cumprimento dos dias letivos no calendário oficial.

No entanto, dado o tempo e fatores de ordem logística para a realização dessa pesquisa, não foi possível executar visitas ao campo de estudo mais sensível deste estudo, que é a sala de aula mediada por tecnologia, em um processo de escuta e imersão na realidade dos Professores Mediadores e dos Alunos envolvidos, para dessa forma, conhecer, entender e assim propor possíveis intervenções com vistas à melhoria do processo educativo.

Para isso, o objetivo é ampliar este estudo a nível de Doutorado *Stricto Sensu*, a fim de dar voz aos atores do EMPT e verificar suas concepções sobre esse modelo, para dessa forma responder a inquietações que surgiram no início do desenho deste trabalho e poder, quem sabe, mesmo que seja um pensamento utópico, contribuir com propostas de aperfeiçoamento deste modelo, com o objetivo de explorar suas possibilidades e proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos do EMPT.

5.5.2.4 O Calendário Letivo do EMPT

A rede estadual de ensino adota, ao início de cada ano letivo, três calendários distintos, que buscam atender e agasalhar cada oferta de ensino dentro de suas especificidades, são eles:

- i. Calendário do Ensino Fundamental e Médio – de periodicidade anual, é utilizado na capital e no interior nas escolas de ensino unicamente presencial;
- ii. Calendário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – de periodicidade semestral, é utilizado exclusivamente para o formato da oferta da EJA;
- iii. Calendário para o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica – de periodicidade anual, está direcionado a todos os segmentos de oferta do EMPT.

O CEMEAM possui um calendário diferenciado do restante da rede estadual de ensino do Amazonas. Primeiro pela realização de atividades que não estão previstas nos calendários do ensino “presencial/convencional”, seguida de outras que são inerentes apenas ao EMPT. Na Tabela 6 fez-se um comparativo entre os três calendários para demonstrar suas diferenças.

Tabela 6 - Comparativo entre os calendários da rede pública estadual de ensino do Amazonas – Ano 2023

ANÁLISE DOS CALENDÁRIOS ESCOLARES - 2023			
ATIVIDADES PREVISTAS	Ensino Mediado por Tecnologia	Ensino Regular Presencial	Educação de Jovens e Adultos
Periodicidade	Anual	Anual	Semestral
Quantidade de dias do ano escolar	233	213	213
Quantidade de dias do ano letivo	208	200	200
Início do ano/semestre escolar	01/02	01/02	01/02 20/07
Início do ano/semestre/letivo	23/02	06/02	06/02 24/07
Jornada Pedagógica Geral	01 e 02/02	01 e 02/02 03/02	01 e 02/02 20 e 21/07
Planejamento e Painel Gerencial	X	24/04 17/07 28/09	03/02 21/07
Jornada Técnica	03 a 10/02	X	X
Jornada Pedagógica	13 a 17/02	X	X
Aula inaugural	23/02	X	X
Avaliação Diagnóstica	24/02 a 03/03	X	X
Aulas assíncronas	20 dias	X	X
Dia da Família na escola	09/06 e 03/11	06/05 05/08	06/05 05/08
Simulado	06/09	X	X
Recuperação	18 a 22/12	18 a 22/12	14,17 e 18/07 21,22 e 26/12
Conselho de Classe	26 e 27/12	26 e 27/12	19/07 27/12 19/07 27/12
Término do ano/periódodo letivo	15/12	15/12	15/12
Término do ano/periódodo escolar	27/12	27/12	13/07 20/12
Recesso escolar	20 e 22/02 29/06 a 09/07 28/06	29/06 a 09/07	29/06 a 09/07
Reunião Pedagógica	13/10 01/11	X	X
Avaliação de Verificação da Aprendizagem (AVAM)	10 a 14/04 11 a 15/09	10 a 14/04 19 a 23/06 11 a 15/09	10 a 14/04 19 a 23/06 11 a 15/09

Fonte: Amazonas (2023).

5.5.3 As Estruturas Curriculares

Umas das dimensões abordadas no PPP são as estruturas curriculares do CEMEAM, documentos com importância pedagógica fundamental para as instituições de ensino e que conforme o Parecer CNE/CEB 07/2010 pode ser classificado como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem intensamente para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes.” (BRASIL, 2010, p. 23).

O currículo é uma ferramenta permeada de intencionalidades, ideológicas e políticas, geralmente de caráter regulador, que vem nortear e direcionar as práticas pedagógicas escolares.

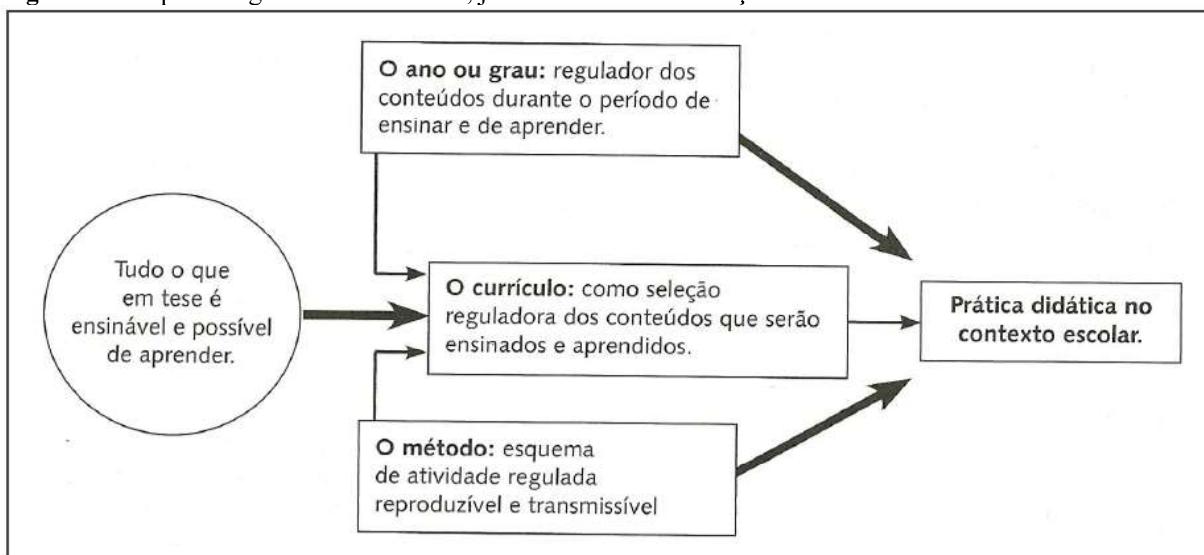
Para Sacristán (2013, p. 23) “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso”, nele estão expressos “forças, interesses e valores.”

Para Moreira (2007, p. 19) “o currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos” e numa perspectiva técnica, vê-lo como uma dimensão a ser concebida, algo previamente planejado, prescrito e implementado a partir de dispositivos legais, constituído por objetivos e conteúdos a ensinar, que formam juntos, o conhecimento escolar.

Na dinâmica escolar, Sacristán (2013, p. 17) declara que o currículo irá apontar o quê, como, quando e em que ordem o aluno irá aprender, como “território regrado e demarcado do conhecimento”, ou seja “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

O currículo está tão arraigado à prática escolar que Sacristán (2013, p. 18) o relaciona a um processo de regulação tal, que estão sujeitos a ele, os tempos escolares, divididos numa ordem sequenciada de níveis e graus de forma hierarquizada, com o objetivo de determinar o desenvolvimento e o progresso/sucesso escolar dos discentes, o que expõe no esquema representado na figura 16:

Figura 16 - O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”



Fonte: Sacristán (2013, p. 18).

A partir do currículo posto e estabelecido, existem “agentes culturais mediadores, como os professores, os livros e demais materiais didáticos”, que a partir de suas interações, recriam

os conteúdos curriculares, ressignificando o conhecimento escolar que é transferido aos alunos (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

O autor complementa ao afirmar que “a qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos de demais materiais como fonte de informação” (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

O currículo ultrapassa os limites de processos burocráticos a partir das relações entre currículo e conhecimento escolar e as relações entre currículo e cultura ganhando uma concepção dinâmica, com vistas à construção de uma escola democrática.

Quanto à concepção norteadora do currículo do EMPT, indicada no PPP, o documento aponta que este possui “centralidade no diálogo e a colaboração entre os sujeitos do processo educativo [...], em torno de objetivos e objetos de aprendizagens, fundamentando-se nos valores da inclusão digital, direito à educação, pluralidade cultural e solidariedade humana” (AMAZONAS, 2016, p. 8).

A organização curricular do EMPT para o Ensino Fundamental, conforme o PPP, está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, “possui uma base nacional comum e uma parte diversificada, integradas entre si, de maneira a ampliar as possibilidades de acesso aos conhecimentos e saberes comuns e necessários à formação humana” (AMAZONAS, 2016, p. 23).

Conforme descrito no PPP, o currículo posto “considera a diversidade, as características locais e as especificidades regionais de cada sala de aula, de cada comunidade e de cada estudante” (AMAZONAS, 2016, p. 23) e se organiza por séries anuais (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano), com duração de 04 anos, com 200 dias letivos e 1000 horas para cada ano, totalizando 4000 horas, conforme resolução CEE/AM 65/2009 e Parecer CEE/AM 61/2009. Segundo as especificações legais, o currículo proposto contempla as cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

O PPP dispõe que esse currículo possui “tratamento metodológico que privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade, a fim de melhor articular conhecimentos científicos e saberes específicos” (AMAZONAS, 2016, p. 23).

Os componentes curriculares estão organizados para cada ano de ensino, de forma modular, divididos em dias letivos para cada componente, conforme sua carga horária prevista na Matriz Curricular e são ministrados um por vez, de modo contínuo, até que se cumpra a carga horária total estabelecida. A figura 17 demonstra essa dinâmica:

Figura 17 - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental

Legislação	Base Comum Nacional	Área do Conhecimento	Componente Curricular	6.º Ano		7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		Carga Horária Total	
				S	A	S	A	S	A	S	A		
Leis Federais Nº. 9.394/96 Nº. 11.274/06	Base Comum Nacional	Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	800	
			Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	160	
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320	
Resolução CNE/CEB Nº 4/10 Nº 7/10		Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	800	
		Ciências da Natureza	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120	480	
		Ciências Humanas	História	3	120	3	120	3	120	3	120	480	
Resolução CEE-AM Nº. 78/00 Nº. 98/05 Nº 100/06			Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	480	
Ensino Religioso		Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	160		
Parte Diversificada		Língua Estrangeira Moderna -Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80	320		
		TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA				25	1000	25	1000	25	1000	25	1000

Fonte: Amazonas (2016, p. 29).

Para o currículo do Ensino Médio, conforme descrição contida no PPP do CEMEAM, pode-se afirmar que segue os mesmos princípios e bases legais dispostos no Ensino Fundamental, com a diferença de ter a duração de 03 anos, divididos em séries anuais (1º ano, 2º ano e 3º ano) e está dividido nas quatro grandes áreas de conhecimento previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Conforme descrito no PPP:

Esta organização do ensino, por áreas do conhecimento, provoca o fortalecimento das relações entre os diferentes sujeitos do processo educativo para a apreensão e intervenção na realidade social imediata, visando a autonomia, a sociodiversidade, a sustentabilidade e o desenvolvimento regional (AMAZONAS, 2016, p. 25).

O tempo escolar é semelhante à metodologia do Ensino Fundamental, organizado para cada ano de ensino, de forma modular, dividido em dias letivos para cada componente, conforme sua carga horária prevista na Matriz Curricular e são ministrados um por vez, de modo contínuo, até que se cumpra a carga horária total estabelecida.

A dinâmica didático-pedagógica prevê o desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas diariamente, ou seja, aulas transmitidas ao vivo, por professores ministrantes, dos estúdios centrais, em tempo real, mediadas pelo professor presencial, com a produção de

exercícios e dinâmicas locais interativas, efetuadas pelos estudantes, presencialmente em sala de aula e acompanhadas e avaliadas por recurso de videoconferência.

Os tempos de aprendizagens em que os professores ministrantes, os professores presenciais e os alunos atuam juntos, ocorrem durante no mínimo 200 dias letivos contínuos, em horários pré-definidos (diurno e noturno), com 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar, divididas em 05 tempos/aulas, em cumprimento a um cronograma sequenciado de oferta dos componentes curriculares, nos quais oportuniza-se aos estudantes cursarem a integralidade da carga horária de cada componente curricular ofertado sendo considerado concluído o ano/série escolar quando o estudante cumpre a carga horária total prevista para o curso.

A sequência pedagógica dos componentes curriculares segue a da Matriz Curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica, autorizado pela resolução 077/2013/CEE/AM, conforme figura 18, abaixo:

Figura 18 - Estrutura Curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Carga Horária Total	
			*AS	*HA	AS	HA	AS	HA		
LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160		
		Arte	2	60	-	-	-	-	60	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240	
	Ciências da Natureza	Física	2	80	3	120	3	120	320	
		Química	2	80	3	120	3	120	320	
		Biologia	2	80	2	80	2	80	240	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	3	120	3	120	360	
		História	2	80	2	80	2	80	240	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
Subtotal			23	920	23	920	23	920	2760	
Parte Diversificada		Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	2	80	2	80	2	80	240	
Carga Horária			25	1.000	25	1.000	25	1.000	3.000	

Fonte: Amazonas (2013, p. 7).

5.5.3.1 O Novo Ensino Médio e o Ensino Mediado por Tecnologia

Em 2021, a rede estadual da SEDUC/AM implementou as reformas propostas na Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB e estabelece mudanças na estrutura do Ensino Médio. Essa reforma passa a ser chamada popularmente de “Novo Ensino Médio” (AMAZONAS, 2021a).

Como marco dessa implementação, o primeiro documento a ser construído foi o Referencial Curricular Amazonense (RCA), desenvolvido pela equipe ProBNCC – Etapa Ensino Médio, fundamentada na Portaria MEC Nº 331/2018⁵⁹ (BRASIL, 2018), que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação e seleção, por meio de um Processo Seletivo Simplificado de Bolsistas, Edital nº 02/2019 da SEDUC/AM para atuarem como redatores formadores de currículo, a partir de maio de 2019.

O RCA dá origem a outro documento da rede pública de ensino do Amazonas voltado para a implementação do Novo Ensino Médio, a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (PCP – EM), lançada em 2021, contendo a Proposta Pedagógica e as Matrizes Curriculares de oferta para oferta do Novo Ensino Médio na rede, de forma gradativa, a contar de 2022 para a 1^a série do Ensino Médio; em 2023 para a 2^a série e em 2024 para a 3^a série.

Como forma de contextualizar o atual cenário do Ensino Médio o PCP – EM (AMAZONAS, 2021b, p. 16) dispõe que haja na rede estadual de ensino do Amazonas modelos distintos que “sob os aspectos de sua oferta, apresenta a seguinte configuração”:

- i. Ensino Médio Regular, que também pode ser caracterizado como ensino propedêutico, seguindo a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas;
- ii. Ensino Médio em Tempo Integral, que é o modelo do Ensino Médio que busca formar o estudante por uma proposta pedagógica multidimensional, com jornada de carga horária ampliada, objetivando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais;
- iii. Ensino por Mediação Tecnológica é o formato onde o conhecimento é ofertado, por meio de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais buscam romper com as distâncias espaço-temporais e priorizam a disseminação de informações e tarefas que promovam a interiorização de conceitos construídos, compondo assim, a prática educativa da modalidade a distância;
- iv. Ensino Médio Noturno, que na contemporaneidade forma os estudantes por meio do ensino propedêutico para o público de jovens que já iniciaram seus primeiros passos no mercado de trabalho (AMAZONAS, 2021b, p. 16).

⁵⁹ Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTRARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>

Quanto às modalidades de Ensino Médio ofertadas pela SEDUC/AM, estão presentes nas escolas como prerrogativa para o cumprimento da garantia ao acesso à educação gratuita e de qualidade a todos os cidadãos, “visando atender às peculiaridades de cada público, assim sendo apresentamos as modalidades de ensino: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva da inclusão” (AMAZONAS, 2021b, p. 15-16).

A Educação do Campo, conforme dados da PCP – EM (AMAZONAS, 2021b, p. 20) é ofertada em 52 escolas estaduais, distribuídas em 27 municípios, voltada ao atendimento da população do campo como pescadores, ribeirinhos, caboclos e outros que vivem da produção da existência do trabalho rural, podendo ser ofertado em escolas da rede estadual situadas em área rural como também situadas em área urbana desde que atenda população rural.

A Educação Escolar Indígena é ofertada na rede estadual de ensino e conforme dados da PCP – EM (AMAZONAS, 2021b, p. 20), “atende à demanda de 16 municípios, com turmas de Ensino Médio regular em escolas estaduais indígenas e salas anexas, a saber em 28 Escolas Estaduais Indígenas”.

[...]é oferecida em escolas localizadas em áreas indígenas onde requer uma educação própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade que é atendida. Assim sendo, é importante que o material didático seja condizente a cada etnia em respeito a sua história e tradição garantindo uma escola indígena diferenciada com direito ao acesso a uma escola pública de qualidade atendendo a população indígena (AMAZONAS, 2021b, p. 21).

A EJA direcionada para o Ensino Médio é um tipo de modalidade que atende um público específico, maior de dezoito anos, que possibilita aos estudantes uma reinserção no sistema educacional, os quais pelos mais diversos motivos, não puderam concluir o Ensino Básico na idade prevista, tem sua oferta nas escolas da rede estadual de ensino sob “uma concepção de inclusão social considerando seus interesses, condições de vida e trabalho”, bem como “despertar o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam inserções no mundo do trabalho, na vida social e para a construção de sua cidadania como também sendo capazes de ingressar no ensino superior” (AMAZONAS, 2021b, p. 22).

Atender os alunos público-alvo da Educação Especial é um grande desafio para as redes de ensino em qualquer esfera, seja ela pública ou privada. No que tange ao Ensino Médio, sua oferta sob a perspectiva da inclusão “é desafiador, sobretudo considerando-se as intensas desigualdades sócio-históricas de acesso e de atendimento aos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos na escola pública” (AMAZONAS, 2021b, p. 23).

Não há propostas curriculares específicas para a Educação Especial, conforme o PCM – EM (AMAZONAS, 2021a, p. 23) “essa modalidade é ofertada de forma inclusiva e oferecida na rede regular de ensino com apoio específico quando necessário”, ou seja, para o aluno público-alvo da Educação Especial, há a previsão de profissionais de apoio escolar para auxiliar no processo de inclusão do aluno à rede de ensino regular.

Vale ressaltar que os modelos ora ofertados estão pautados numa roupagem conteudista de ensino, contemplando as quatro grandes áreas de ensino estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em um formato metodológico no qual prevalece o ensino voltado apenas aos conhecimentos propedêuticos.

Com a organização curricular proposta pela LDB, que no Art. 26 dispõe sobre a oferta de Ensino Básico organizada por uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, s/p). Assim, os sistemas de ensino reorganizaram suas propostas pedagógicas de ensino, a fim de cumprirem os dispositivos legais.

No caso do Ensino Médio, a proposta de reformulação dos currículos escolares dessa etapa de ensino é pressuposta pela na Lei nº 13.415/2017, que altera LDB e abre caminho para as mudanças presumidas no Novo Ensino Médio e pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, que Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e dispõe que:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2018, s/p).

Nesse viés, percebeu-se que para atender as mudanças propostas uma nova organização curricular seria imprescindível, sendo forjado assim, o RCA do Ensino Médio, documento balizador dos currículos sob a nova legislação, onde os técnicos da SEDUC/AM a partir do arcabouço legal sobre o Novo Ensino Médio, estruturaram o documento, conforme o quadro 9:

Quadro 9 - Marco legal do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio

MARCO LEGAL	DESCRIÇÃO
Lei nº 9494/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei Nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE
Lei nº 13.415/2017	Altera a LDB e Lei Nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CEB Nº 03/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução CNE/CP Nº 4/2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica
Portaria nº 1432/2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
Portaria nº 1432/2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Fonte: Adaptado de Amazonas (2021a).

A comissão de implementação do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio apresentou uma Proposta Curricular dividida em cinco partes que tinham por objetivo orientar o processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do Amazonas, conforme o quadro 10.

Quadro 10 - Organização do Referencial Curricular Amazonense

Texto Introdutório	Contextualiza o Ensino Médio no Amazonas e destaca a base conceitual sobre as concepções das Redes de Ensino.
Formação Geral Básica(FGB)	Objetos de conhecimento previstos na BNCC, de todas as áreas de conhecimento, que destaca a progressão destes desde o Ensino Fundamental, até o Ensino Médio;
Itinerários Formativos(IF's)	É a parte diversificada do currículo, que combinada com a Formação Geral Básica, busca possibilitar ao aluno percursos de aprendizagem com foco na experimentação, que pode ser ofertado na forma de ensino técnico-profissionalizante;
Orientações para Implementação do Currículo	Concepções didático-pedagógicas de implementação na rede, processo avaliativo e formação de professores.

Fonte: Adaptado de Amazonas (2021a).

Na FGB estão previstos os conhecimentos advindos da BNCC de todas as áreas do conhecimento, que são comuns a todas as escolas brasileiras com aprendizagens essenciais, para todos os estudantes, baseadas no que se almeja desses jovens ao final da Educação Básica. Segundo a PCP – EM:

Na FGB, a organização do currículo aponta para as áreas do conhecimento, no entanto, não exclui os componentes curriculares, pelo contrário, desse modo, busca fortalecer as relações entre eles e contextualizar, para possíveis intervenções frente às realidades. Isto viabiliza um trabalho integrado por

parte dos professores e oportuniza um ensino dialógico necessário nessa etapa de ensino (AMAZONAS, 2021b, p. 24).

Quanto aos Itinerários Formativos(IF's) estes estão relacionados com a parte flexível do currículo, com a possibilidade de arranjos curriculares, com o propósito de se pensar em um currículo escolar voltado para:

[...]a valorização de saberes, de vivências, de apropriação de conhecimentos, de escolhas. O que significa dizer, que corresponde à formação de aprofundamento, que tem um espaço para inserir a realidade de cada rede de ensino e que conduz para uma abordagem diferente da que é adotada nas áreas de conhecimento na FGB. Foram desenhadas para direcionarem a construção do conhecimento de modo específico, em conformidade com as necessidades e especificidades da comunidade, da qual os estudantes fazem parte (AMAZONAS, 2021b, p. 20-21).

A escrita desse trabalho foi uma atividade de muitas mãos e contou com a participação de professores especialistas de outras instituições de Educação Básica e Ensino Superior, públicas e privadas, bem como contribuições da sociedade civil por meio de uma consulta pública realizada de 15 de setembro a 15 de outubro de 2020. Para equipe de elaboração:

Esses diálogos resultaram no compartilhamento de boas práticas e na ação em conjunto envolvendo as áreas de Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, caracterizando ações interdisciplinares e transdisciplinares, visando ao crescimento de toda equipe de elaboração do RCA – EM na compreensão a relação entre Educação Básica e o mundo do trabalho, assim como na perspectiva de construção de um currículo que atenda às diversas juventudes do contexto Amazônico (AMAZONAS, 2021b, p. 12).

Ademais, a Proposta Curricular do Ensino Médio foi concebida e apresentada com o Ensino Médio organizado em quatro estruturas curriculares distintas: Ensino Médio - Jornada Parcial – Diurna; Ensino Médio - Jornada Parcial – Noturno; Ensino Médio - Jornada Integral e Ensino Médio - Jornada Integral Bilíngue.

Para as aulas do EMPT, pelo próprio contexto de oferta do Ensino Médio ser no horário noturno, a estrutura curricular adotada é a da Jornada Parcial – Noturno, com carga horária total de 3000 horas, divididos em três anos, com três séries de ensino.

O desenho curricular é composto da Formação Geral Básica (FGB) com 736 horas/aula, juntamente com Itinerários Formativos(IF's), que se desdobram em Unidades Curriculares

Comuns(UCC's), que são, conforme o próprio nome sugere, o componente curricular ofertado a todos de forma comum.

No caso do Ensino Parcial Noturno, na 1^a série, os IF's se desdobram em quatro componentes curriculares obrigatórios, com 264 horas/aula, que somados à FGB, alcançam 1000 horas/ano, propostas pelo desenho curricular do Novo Ensino Médio.

Esse desenho curricular foi implementado na rede estadual de ensino do Amazonas, a contar de 2022, iniciando para a 1^a série do Ensino Médio, com desenho curricular conforme figura 19:

Figura 19 - Estrutura Curricular: Ensino Médio - Jornada Parcial – Noturno

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1 ^a Série			2 ^a Série			3 ^a Série			Carga Horária Total		
			AS	HA_S	HA	AS	HA_S	HA	AS	HA_S	HA			
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N° 9.394 DE 20/12/2000 LEI N° 13.415 DE 16/02/2017 RESOLUÇÃO CNE N° 03 DE 21/11/2018 RESOLUÇÃO CNE N° 04 DE 17/12/2018	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA ITINERÁRIO FORMATIVO	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	2,4	96	2	1,6	64	2	1,6	64	224	
			Arte	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
			Educação Física	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
			Língua Inglesa	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
			Química	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
			Biologia	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	1,6	64	2	1,6	64	2	1,6	64	192	
			História	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
			Geografia	2	1,6	64	1	0,8	32	1	0,8	32	128	
			Sociologia	1	0,8	32	1	0,8	32	1	0,8	32	96	
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	0,8	32	1	0,8	32	1	0,8	32	96	
			Carga Horária da Formação Geral Básica			23	736			14	448			
			Projeto de Vida	3	2,4	96	2	1,6	64	2	1,6	64	224	
			Projetos Integradores	3	2,4	96	2	1,6	64	2	1,6	64	224	
		Unidades Curriculares Comuns	Cultura Digital	2	1,6	64	0	0	0	0	0	0	64	
			Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora	0	0	0	2	1,6	64	0	0	0	64	
			Interculturalidade e Diversidade Amazônica	0	0	0	0	0	0	2	1,6	64	64	
			Educação Ambiental e Sustentabilidade no Amazonas	0	0	0	0	0	0	2	1,6	64	64	
			Culminância de Projetos			8			8			8	24	
			Unidades Curriculares de Aprofundamentos			0	0	0	11	8,8	352	9	7,2	
			Carga Horária do Itinerário Formativo			8	264			17	552			
Carga Horária Total			31	1000			31	1000			31	1000		3000

Legenda: A.S = Aula Semanal H.A = Hora Anual Semanas: 40

Fonte: Amazonas (2021b, p. 448-449).

Em 2023 (ano corrente) foi implementado o Novo Ensino Médio para a 2^a série, tanto na rede presencial, quanto no ensino mediado por tecnologia. O desenho curricular para a FGB e os IF's ganha nova apresentação, com a redução da carga horária de alguns componentes das FGB, que migram para os IF's, que agora passam a ofertar Unidades Curriculares de Aprofundamento (UCA's). Conforme documento orientador para implementação dessa proposta na rede as UCA's “são conjuntos de aprendizagens com o objetivo de aprofundar e/ou expandir os conhecimentos da Formação Geral Básica, considerando os interesses e as potencialidades dos estudantes, sempre em consonância com os seus Projetos de Vidas”(AMAZONAS, 2023, p. 7).

As UCA's estão organizadas em Trilhas de Aprofundamentos, *linkadas* com Unidades Didáticas das quatro áreas de conhecimento da FGB que se apresentam de forma isolada para cada área ou com a possibilidade de integração com duas áreas de conhecimento em uma mesma trilha. Conforme o documento orientador:

As UCA's, por se tratarem de ação pedagógica complexa e para garantir a qualidade e a equidade das trajetórias ofertadas aos estudantes, foram elaboradas sob a coordenação da SEDUC, com a participação de equipes de especialistas, e também, por meio de parceiras, com a ONG Politize, o Instituto Iungo e a Fundação Telefônica Vivo (AMAZONAS, 2023, p. 8).

Possuem quatro eixos estruturantes, compostos por quatro componentes curriculares temáticos que articulam e norteiam os conhecimentos, com percursos de aprendizagem com começo, meio e fim e na apresentação curricular proposta é formada por um conjunto de aprendizados construídos na FGB ou na Formação Técnica e Profissional.

Para o Ensino Médio regular diurno, os IF's estão divididos em UCC's e Unidades Curriculares Eletivas Livres (UCEL's), que podem se apresentar como Trilhas de Aprofundamento “que possibilitam a experimentação por parte do estudante dos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, podendo estar atreladas ou não à área de conhecimento” (AMAZONAS, 2023, p. 8) ou no formato de Ensino Técnico Profissionalizante (ETP).

No caso do ensino noturno não há oferta de UCEL's, o desenho curricular está voltado apenas para as UCA's, que juntas somam 11 aulas, com carga horária de 352 horas/aula/ano, que somadas às 254 horas/aula das UCC's, formam 552 horas/aula de IF's.

Vale ressaltar que para cada semestre a jornada é de 176 horas/aula, com oferta das UCAS a partir de um repertório, as Trilhas de Aprofundamento, conforme trajetória definida

pelas escolas, para cada área do conhecimento, isolada ou integrada, com temática que põe em foco, um determinado componente curricular, da área de conhecimento escolhida pela escola.

No caso do EMPT, ao considerar que o modelo oferecido é o Ensino Médio - Jornada Parcial – Noturno, a escolha das UCA's, no 1º semestre, ocorreu em Unidade Didática Integrada, com oferta de três componentes curriculares de 48 horas/aula/semestre, mais um componente de 32 horas/aula/semestre, que juntos, somam 176 horas.

O CEMEAM fez a escolha pela Trilha de Aprofundamento Integrado, “Análise de Dados e Ocorrência de Doenças”, que contempla as quatro áreas de conhecimento e tem sua oferta organizada conforme disposto na figura 20:

Figura 20 - Oferta de Unidades Curriculares de Aprofundamento no Ensino Médio Mediado por Tecnologia no 1º Semestre de 2023

UNIDADE CURRICULAR DE APROFUNDAMENTO - ESCOLA PARCIAL NOTURNA					
INTEGRADA Análise de Dados e Ocorrência de Doenças	1	Práticas de Linguagens para investigar e agir pela Terra	3 aulas/semana 48h/semestre		Área de Linguagens e Suas Tecnologias
	2	Povos Amazônicas: tecnologias ambientais e diferentes perspectivas de desenvolvimento	3 aulas/semana 48h/semestre	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias e Linguagens e Suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
	3	Biodiversidade amazônica e seus efeitos no clima	3 aulas/semana 48h/semestre		Área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias
	4	O clima na Amazônia: conexão entre o conhecimento popular e a divulgação científica na área de Matemática	2 aulas/semana 32h/semestre		Matemática e Suas Tecnologias

Fonte: Amazonas (2023).

5.6 Análise dos Dados dos 14 Anos de Implementação do EMPT no Estado do Amazonas

Conforme já visto anteriormente, o CEMEAM iniciou suas atividades no ano de 2007. Conforme Melo Neto (2011, p. 8) “nesse ano atendeu dez mil alunos de 334 comunidades rurais, em 42 municípios, que puderam continuar seus estudos e cursar o 1º ano do ensino médio”.

A oferta foi progressiva, conforme a solução era ampliada e alunos do primeiro ano de funcionamento, concluíram o Ensino Médio em 2009 e dessa forma:

Em 2009, chegou a todas as séries do ensino médio. Nesse mesmo ano foi também oferecido 6º ano do ensino fundamental, como complemento de demanda. Em 2011 foram disponibilizados seis canais IP.TV na rede pública educacional de ensino no Amazonas: 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, no turno vespertino; 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, no período noturno (MELO NETO, 2011, p. 8).

A SEDUC/AM possui um Sistema de Gestão Integrado (SIGEAM) com muitas funcionalidades, para uso administrativo e pedagógico. Como apoio ao SIGEAM há um módulo chamado SIGEAM Serviços/Rendimento Web no qual é possível, a partir de um *login* autorizado, acessar resultados estatísticos de rendimento escolar, como matrículas, aprovação, reprovação e evasão escolar. Nesse sistema estão disponíveis resultados de todas as modalidades e segmentos de ensino ofertados pela SEDUC/AM desde o ano de 2005.

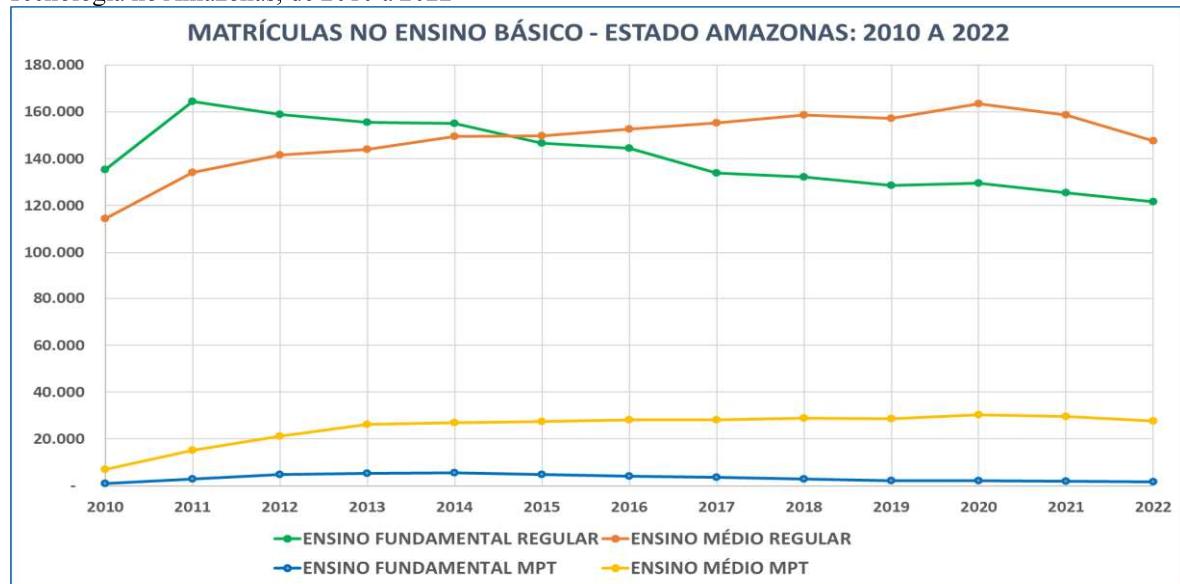
Em consulta realizada ao SIGEAM com o objetivo de levantar dados estatísticos de funcionamento do CEMEAM, desde sua criação em 2007 até 2022 (primeiro recorte temporal desta pesquisa), detectou-se que não estão disponíveis na plataforma os dados de EMPT para os anos de 2007, 2008 e 2009, somente a partir de 2010, o que levou ao redesenho do recorte temporal para a tabulação dos dados.

A análise dos dados foi pautada no quantitativo de matrículas no Ensino Básico Presencial em relação ao Ensino Mediado por Tecnologia, de 2010 a 2022, bem como a oferta da EJA nas duas modalidades de ensino.

O recorte histórico definido teve o objetivo de identificar a relação entre os dois modelos de oferta, a partir da entrada no EMPT, para assim, verificar sua relevância para inclusão escolar desses alunos, que sem esse modelo estariam impossibilitados de dar continuidade em seus estudos à nível básico.

A priori será apresentado o gráfico 6, que irá demonstrar o movimento do quantitativo de alunos matriculados no recorte histórico da pesquisa, no Ensino Fundamental e Médio no formato presencial, seguido de dados desses dois segmentos de ensino no ensino mediado por tecnologia.

Gráfico 6 - Matrículas no Ensino Médio Regular e Ensino Médio Mediado por Tecnologia no Amazonas, de 2010 a 2022



Fonte: Adaptado de Amazonas (2023).

A análise desse gráfico demonstra a prevalência majoritária nos modelos convencionais presenciais de ensino, regular e integral, em relação ao EMPT, que representa ainda uma pequena fatia de oferta de Ensino Básico no Estado do Amazonas.

No entanto, não se pode deixar de considerar o público atendido pelo EMPT, que sob uma análise descontextualizada, pode parecer diminuto frente ao público do ensino presencial.

Para isso, é necessário retomar a abordagem realizada na seção 4 sobre a pulverização demográfica do Estado do Amazonas e como esta influencia para a baixa densidade demográfica em algumas localidades do Amazonas. Em linhas gerais, o que se pretendeu expor foi que o EMPT atende os alunos que residem em comunidades pouco povoadas o que impacta na quantidade de matrículas.

Para expressar em números o que está disposto no gráfico 6, a primeira análise foi feita diante dos dados da oferta de Ensino Médio nos dois modelos, no recorte histórico da pesquisa e a relação aritmética entre ambos, quanto a porcentagem da oferta de um modelo em detrimento do outro (tabela 7).

Tabela 7 - Matrículas no Ensino Médio Regular e Ensino Médio Mediado por Tecnologia no Amazonas, de 2010 a 2022

ANO	ENSINO MÉDIO REGULAR	ENSINO MÉDIO EMPT	ATUAÇÃO NA REDE (↑)%	PERCENTUAL % REDE
2010	114.538	6.960	-	6%
2011	134.086	15.081	117%	11%
2012	141.579	21.116	40%	15%
2013	143.961	26.182	24%	18%
2014	149.441	26.874	3%	18%
2015	149.656	27.330	2%	18%
2016	152.662	28.152	3%	18%
2017	155.348	28.256	0%	18%
2018	158.609	28.896	2%	18%
2019	157.296	28.618	-1%	18%
2020	163.412	30.432	6%	19%
2021	158.718	29.528	-3%	19%
2022	147.463	27.761	-6%	19%
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS	2.221.695	380.708		

Fonte: Adaptado de Amazonas (2023).

A partir da apresentação desses dados percebe-se que o CEMEAM em 2010 atendia um recorte muito pequeno de alunos, 6.960, o que representava 6% das matrículas da rede pública de ensino regular presencial. No ano seguinte, 2011, mais do que dobrou a capacidade, apresentando um crescimento de 117% em relação ao ano anterior passando a atender 15.081 alunos.

Em 2012 continuou avançando e passou a atender mais 6.035 alunos, o que representa um crescimento de 71% em relação ao ano anterior, com um desempenho parecido no ano seguinte, 2013, quando atendeu 5.066 alunos, com crescimento de 24%.

Nos anos seguintes os números se estabilizaram, com momentos de acréscimo e decréscimo mas mantendo a oferta regular, o que representa uma fatia de quase um quinto (1/5) de matrículas de Ensino Médio no Estado do Amazonas.

No mesmo recorte histórico, fez-se uma análise dos dados do quantitativos de matrículas de oferta de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental no Ensino Regular e no EMPT no Estado do Amazonas. Na tabela 8 demonstra-se o atendimento a esse público em relação a rede formal presencial.

Tabela 8 - Matrículas no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Ensino Regular e Ensino Mediado por Tecnologia no Amazonas, de 2010 a 2022

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO REGULAR	ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO EMPT	ATUAÇÃO NA REDE (↑)%	PERCENTUAL % REDE
2010	135.423	891	-	1%
2011	164.477	2.958	232%	2%
2012	158.956	4.922	66%	3%
2013	155.488	5.412	10%	3%
2014	154.955	5.505	2%	4%
2015	146.594	4.777	-13%	3%
2016	144.559	4.130	-14%	3%
2017	133.960	3.536	-14%	3%
2018	132.208	2.959	-16%	2%
2019	128.600	2.250	-24%	2%
2020	129.495	2.191	-3%	2%
2021	125.416	2.007	-8%	2%
2022	121.648	1.692	-16%	1%
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS	1.831.779	43.230		

Fonte: Adaptado de Amazonas (2023).

Os indicadores do Ensino Fundamental são bem díspares em relação aos apresentados no Ensino Médio. Tanto na comparação da oferta de ensino regular em relação ao EMPT, quanto aos próprios números de atendimento desse segmento, em EMPT, o que requer uma análise mais profunda dos fatores que podem levar a essa diferença e conduzir na construir suposições sobre o contexto apresentado.

Uma das suposições seria que a rede pública de ensino municipal oferta esse segmento de forma regular e 100% presencial, sem a mediação tecnológica da rede estadual, o que alcança parte dos alunos, público-alvo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A incógnita surge quanto ao desenho da oferta da rede municipal, onde essa pesquisa não se adentrou, primeiro, por não ser esse o campo de estudo desta pesquisa e segundo por ser um tema que requer um estudo minucioso, semelhante ao que está em curso para o EMPT da rede estadual.

Como um dos objetivos desta pesquisa foi demonstrar a relevância do EMPT como fator de inclusão escolar para os alunos das áreas ribeirinhas do Estado do Amazonas, são apresentados os dados da EJA no mesmo recorte histórico, mantendo a relação de oferta num modelo 100% presencial em relação ao EMPT.

Destaca-se que esse recorte foi um grande desafio, ao considerar as várias denominações da EJA no lapso temporal dessa pesquisa, mas todas voltadas à inserção/continuidade/conclusão do Ensino Básico aos que não tiveram oportunidade de cursá-lo na idade própria, direito garantido pela LDB no “art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, s/p).

Os dados de oferta da EJA, pelo CEMEAM, estão disponíveis na Plataforma SIGEAM Serviços/Rendimento Web a contar do ano de 2012, com turmas de EJA 1º segmento, para alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, segmento que foi ofertado até o ano de 2016.

Posteriormente, no ano de 2014, iniciou-se a oferta de turmas da EJA 2º segmento, para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e em 2017, com turmas para a EJA 3º segmento, para alunos do Ensino Médio, segmentos que mantém a oferta regular na grade do CEMEAM.

Apresenta-se na tabela 9 uma análise dos dados do quantitativos de matrículas de oferta de EJA de forma presencial e no formato de EMPT. Os dados demonstrados referem-se aos três segmentos da EJA, que equivalem a todo Ensino Básico e o número de matrículas em cada modelo, de 2010 a 2022, recorte histórico desta pesquisa.

Tabela 9 - Dados do quantitativos de matrículas de oferta de EJA de forma presencial e no formato de EMPT

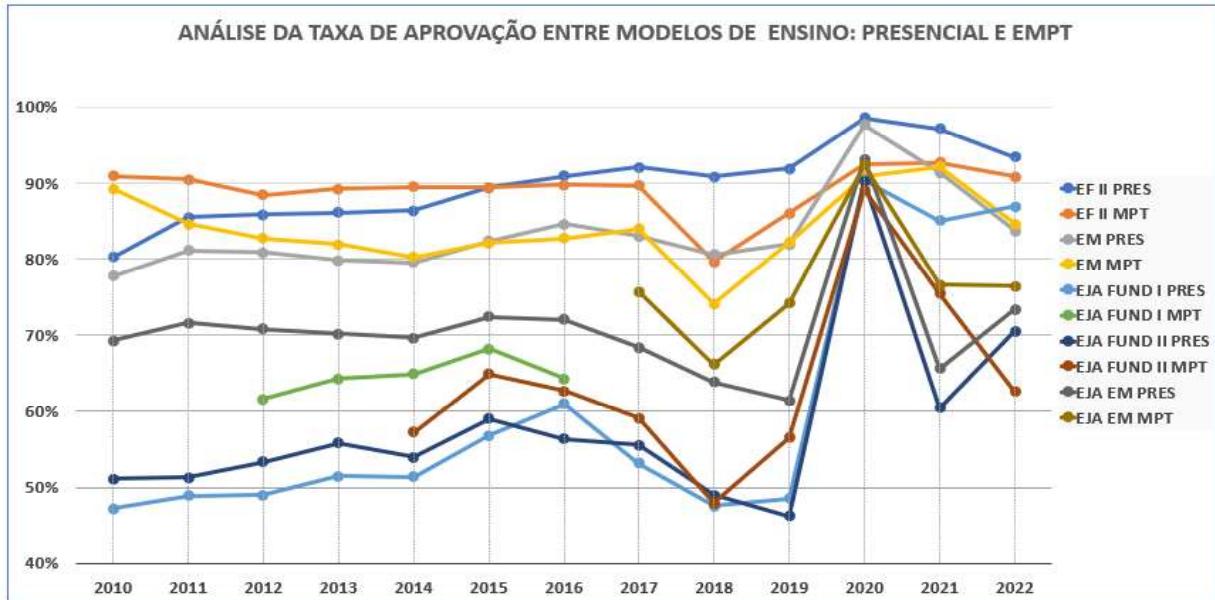
ANO	EJA PRESENCIAL	EJA EMPT	ATUAÇÃO NA REDE (↑)%	PERCENTUAL % REDE
2010	23.842	-	-	-
2011	32.937	-	-	-
2012	33.467	1.043	3%	-
2013	29.292	1.287	4%	23%
2014	25.912	2.913	11%	126%
2015	24.552	1.280	5%	-56%
2016	23.031	1.268	6%	-1%
2017	25.511	1.669	7%	32%
2018	28.967	2.989	10%	79%
2019	29.902	2.922	10%	-2%
2020	27.818	3.112	11%	7%
2021	41.367	2.501	6%	-20%
2022	31.583	1.587	5%	-37%
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS	378.181	22.571		

Fonte: Adaptado de Amazonas (2023).

Sob a perspectiva comparativa do modelo presencial em relação ao EMPT, apresenta-se no gráfico 7, a trajetória dos dois processos de ensino, em relação ao quantitativo de

matrículas, que não tem o objetivo nem de se fazer sobressair, nem de diminuir, quaisquer das ofertas, mas de demonstrar os percursos e entrelaces de cada segmento de ensino nos dois formatos.

Gráfico 7 - Análise da Taxa de Aprovação Entre os Modelos de Ensino: Presencial e EMPT



Fonte: Amazonas (2023b).

Em uma análise comparativa entre as taxas de aprovação no formato presencial e do EMPT percebe-se desempenhos escolares muito estreitos, com pouca variação entre ambos e com trajetórias lineares, com atenção ao ano de 2018, que apresenta quedas bruscas de aprovação em todos os segmentos do EMPT(fenômeno que requer pesquisas de campo, para melhor entendimento).

Outro desvio linear que chama atenção é no ano de 2020, primeiro ano da pandemia, que apresenta um cenário de aprovação em massa dos alunos, fator que pode ser explicado pela Resolução Nº 285/2020 - CEE/AM de 23 de dezembro que 2020, que regulamenta para o ano de 2020, a progressão dos alunos matriculados na rede estadual de ensino, que devido o estado de emergência decretado pela Pandemia de Covid 19, define que:

Art. 2 - Considerar aprovados os estudantes matriculados na Rede Estadual em todas as etapas e modalidades de ensino, que participaram, integralmente ou parcialmente, das atividades acadêmicas programadas e reestruturadas, por motivo de força maior, para o ano de 2020, e que possuem registros de frequência e de avaliações junto ao Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM).

Parágrafo único. Os estudantes que não obtiveram registros de frequência e/ou de avaliações junto ao SIGEAM, no período de 06 de fevereiro de 2020 a 16

de março de 2020, nem possuem qualquer indício de participação das aulas e/ou atividades propostas no decorrer do Regime de Aulas Não Presenciais e no modelo híbrido (combinado de aulas presenciais e não presenciais), permanecerão na mesma série em que estão matriculados em 2020, com vaga garantida para o ano de 2021 (AMAZONAS, 2020a).

Diante dos números apresentados, pode-se destacar a relevância do EMPT quanto a inclusão e acesso à Educação Básica aos alunos das comunidades mais longínquas do Estado do Amazonas. Cabe afirmar que, se não houvesse a estrutura operacional do CEMEAM, esses alunos permaneceriam desassistidos quanto ao direito constitucional à educação que lhes é constitucionalmente garantido.

Dessa forma, a tabela 10 apresenta o quantitativo de alunos atendidos de 2010 a 2022, pelo Centro de Mídias do Amazonas, no modelo pedagógico de Ensino Mediado Por Tecnologia, em todos os segmentos de ensino da Educação Básica brasileira.

Tabela 10 - Alunos Atendidos pelo CEMEAM de 2010 a 2022

SEGMENTO DE ENSINO	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Ensino Fundamental de 6º a 9º ano	43.230
Ensino Médio	380.708
EJA	22.571
Total de alunos atendidos	446.509

Fonte: Amazonas (2023).

5.7 O papel do CEMEAM durante a Pandemia de Covid-19

Em 03 de fevereiro de 2020, a Portaria Nº 188 do Ministério da Saúde, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus.

A partir de 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou como pandemia a infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19), nesse cenário, o mundo inteiro teve que se preparar para a crise sanitária instaurada.

Cinco(05) dias depois, em 16 de março de 2020 foi publicado o Decreto Governamental nº 42.061 de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a decretação de estado de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo Coronavírus (2019-nCoV) e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19 (AMAZONAS, 2020).

Dá-se início a partir de então a uma jornada de outros Decretos, Resoluções e Normativas a nível Estadual que vêm regular o funcionamento de órgãos de esferas públicas e

privadas, reforçar cuidados coletivos e pessoais e normatizar procedimentos para os serviços essenciais como saúde e segurança.

Na educação, no caso específico desta pesquisa, utilizou-se a experiência do Estado do Amazonas que, em uma ordem cronológica dos desdobramentos e decisões das autoridades imbuídas da tomada de decisões, bem como o percurso dos anos letivos de 2020 e 2021 no contexto da Pandemia, ocorreram conforme o quadro 11:

Quadro 11 - Documentos Legais e Normativos para o Contexto Escolar da Rede de Ensino Básico do Amazonas, nos anos pandêmicos: 2020/2021

DATA	ATO	DIRETRIZES
16/03/2020	Decreto Governamental nº 42.061	DISPÕE sobre recomendação de suspensão das aulas na rede estadual pública de ensino na capital e demais municípios do Estado, pelo período de 15 (quinze) dias, podendo este ser estendido em caso de comprovada necessidade
18/03/2020	Resolução n.º 30/2020 - CEE/AM	Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19.
20/03/2020	Portaria GS nº 311/2020 SEDUC/AM	Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime especial de aulas não presenciais para a Educação Básica, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Criação do “Projeto Aula em Casa”
23/03/2020	Diretrizes Pedagógicas para as aulas não presenciais	O Departamento de Políticas e Programas Educacionais(DEPPE/SEDUC/AM) disponibiliza material orientador à comunidade escolar sobre a operacionalização das aulas não presenciais.
26/03/2020	Nota Informativa	A Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica lança a Nota Informativa sobre os recursos digitais disponíveis para o “Projeto Aula em Casa”
31/03/2020	Decreto Governamental n.º 42.145	Prorroga, até 30 de abril de 2020, a suspensão das aulas, em todo território do Estado do Amazonas, no âmbito da rede pública estadual de ensino.
07/04/2020	Instrução Normativa nº 001/2020	Estabelece normas e procedimentos operacionais para o registro no Diário de Classe e SIGEAM, relativos ao período do Regime Especial de Aulas Não Presenciais.
30/04/2020	Resolução nº 039/2020- CEE/AM	Orienta procedimentos para a reorganização das atividades e dos calendários escolares do ano letivo de 2020, para todo o sistema de ensino, a saber, escola públicas e privadas.
13/05/2020	Decreto Governamental n.º 42.278	Fica prorrogada, até 31 de maio de 2020, a suspensão das aulas, em todo território do Estado do Amazonas, no âmbito da rede pública estadual de ensino
28/05/2020	Decreto Governamental n.º 42.330	Ficam mantidas, até ulterior deliberação, em todo o território do Estado do Amazonas, a suspensão de aulas, no âmbito da rede pública estadual de ensino e a partir das 00h00 do dia 06 de julho de 2020, autoriza o funcionamento de creches, escolas e universidades da rede privada de ensino.
24/06/2020	Resolução nº 057/2020- CEE/AM	Regulamenta critérios para a retomada progressiva das aulas presenciais a todas as redes e instituições de Ensino Básico, públicas e privadas do Amazonas.
03/07/2020	Decreto Governamental N.º 42.461	REGULAMENTA o retorno das aulas presenciais, nos estabelecimentos de ensino privado, no âmbito do Estado do Amazonas.
28/07/2020	Lançamento do Manual de Protocolos de Saúde	Protocolo para padronizar os cuidados com a saúde em toda a Rede Estadual de Ensino e minimizar a incidência da contaminação do vírus, bem como alguns protocolos de saúde e pedagógico específicos.

DATA	ATO	
07/08/2020	Lançamento das “Diretrizes Pedagógicas e Curriculares” com orientações pedagógicas, o processo de Repriorização Curricular adotado pela SEDUC/AM	
13/08/2020	Lançamento do “Projeto de Avaliação da Aprendizagem para o retorno pós-período de Regime Especial de Aulas Não Presenciais”	
17/08/2020	Retorno às aulas do Ensino Médio e EJA em modelo híbrido (aulas presenciais e remotas) com a prevalência de divisão de dois grupos, com frequência em dias alternados.	
30/09/2020	Retorno às aulas do Ensino Fundamental em modelo híbrido (aulas presenciais e remotas) com a prevalência de divisão de dois grupos, com frequência em dias alternados.	
23/12/2020	Término do ano escolar de 2020	
23/12/2020	Resolução N° 285/2020 - CEE/AM	Regulamenta para o ano de 2020 a progressão dos alunos matriculados na rede estadual de ensino.
13/01/2021	Resolução 001/002 e 003/2021 - CEE/AM	Aprovam os três calendários da rede estadual de ensino
08/02/2021	Início do Ano Escolar	Retorno às atividades escolares em formato 100% remoto
01/06/2021	Retorno presencial no formato gradual e alternado(híbrido) com a prevalência de divisão de dois grupos, com frequência em dias alternados.	
23/08/2021	Retorno presencial sem alternância de grupos	
23/12/2021	Portaria GS N° 1551/2021 – CEE/AM	Regulamenta para o ano de 2021 a progressão dos alunos matriculados na rede estadual de ensino.
28/12/2021	Término do ano escolar de 2021	

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de todos os desdobramentos de ordem normativa apresentados, o que se pôde destacar foi a prontidão da SEDUC/AM, entre a suspensão das aulas presenciais em 16 de março de 2020 e o início das atividades remotas, em 23 de março de 2020, o “Projeto Aula em Casa”, partindo de uma experiência presente na rotina pedagógica da Secretaria, aulas mediadas por tecnologia, via CEMEAM.

O objetivo do programa era disponibilizar conteúdo pedagógico de apoio às aulas não presenciais, durante o período da Pandemia de Covid 19, direcionados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da 1ª a 3ª Série do Ensino Médio e para a EJA.

Em parceria com SEMED-Manaus expandiu-se a atuação para atendimento aos alunos de 1º ao 5º do Ensino Fundamental e atividades diversificadas para Educação Infantil, com destaque para esta última, de oferta exclusiva da rede municipal de ensino.

Nesse processo, a expertise da SEDUC/AM com o ensino mediado por tecnologia foi fundamental para a implementação do Projeto Aula em Casa, afinal já possuía uma estrutura física e pedagógica, com soluções tecnológicas para aulas remotas, momento em que os esforços foram direcionados para adequar o modelo à TV aberta e outros canais interativos de comunicação. O que é reforçado em:

Com a exibição das aulas garantidas pela TV aberta, a Secretaria voltou seus esforços para desenvolver uma abordagem multiplataforma do projeto, explorando não apenas ferramentas de streaming como YouTube, mas, também, plataformas da própria Seduc-AM, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Saber+. Nelas, nossos estudantes podem não somente acompanhar as transmissões do "Aula em Casa" como ainda ter acesso a atividades complementares e exercícios (AMAZONAS, 2020b, p. 12).

Um dos primeiros desafios enfrentados foi a oferta para os 62 municípios do estado, pois a TV Encontro das Água, primeira parceira da SEDUC/AM na transmissão das aulas produzidas no CEMEAM, só tinha capacidade técnica de atender 5 municípios, "nos demais municípios o conteúdo chegava pelo YouTube, AVA, Saber+ e Aplicativo Aula em Casa" (AMAZONAS, 2020b, p. 13). A partir de uma chamada pública, outra rede de televisão, o Amazonasat, levou a solução para outros 24 municípios.

De acordo com o documento, produzido pela SEDUC/AM em 2020, chamado Plano de Retorno às Atividade Presenciais (AMAZONAS, 2020b, p. 13), nas 34 cidades onde não foi possível levar o conteúdo do Aula em Casa via sinal de televisão, as equipes das coordenadorias regionais e escolares foram orientadas a fornecerem materiais de apoio ao aluno como atividades impressas e planos de estudos para estudantes em diferentes realidades, assim como a utilização do aplicativo *WhatsApp*, devido a sua funcionalidade e de não necessitar de uma conexão com muita qualidade para funcionar.

Essa estrutura deu destaque para o Estado do Amazonas em nível nacional, que passou a compartilhar os conteúdos produzidos pelo Aula em Casa com outros estados para que pudessem utilizar em suas redes e dessa forma oportunizar aulas remotas aos alunos que se encontravam fisicamente fora da escola. A figura 21 demonstra o alcance do Aula em Casa com os estados de, Amapá, Espírito Santo, Sergipe e São Paulo.

Figura 21 - Alcance do Aula em Casa, nos municípios do interior do Amazonas e em outros estados brasileiros



Fonte: Amazonas (2020b).

Em um balanço geral, doze estados brasileiros implementaram o Projeto Aula em Casa em suas redes de ensino, por meio da assinatura de termos de cooperação técnica, sendo eles: “São Paulo, Alagoas, Amapá, Pará, Pernambuco, Espírito Santo, Sergipe, Rio de Janeiro, Maranhão, Goiás, Distrito Federal, Ceará e as SEMED’s do Amazonas (Tabatinga e Rio Preto da Eva), para ofertar as aulas veiculadas pelo Projeto Aula em Casa, totalizando 7.542.341 estudantes alcançados” (AMAZONAS, 2020b⁶⁰).

Segundo o sítio eletrônico do CEMEAM⁶¹, o Aula em Casa possui diversas funcionalidades com recursos midiáticos em formato digital que foram utilizados e disponibilizados aos professores e estudantes. Sendo eles: Videoaulas, atividades interativas, cartelas, testes *on-line* (Exercitando), caderno digital para estudantes e professores, roteiros de estudos e tutoriais.

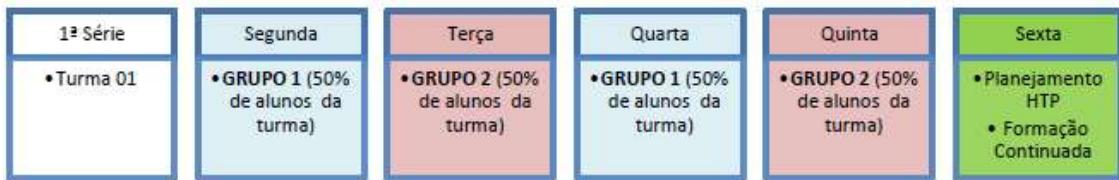
O Aula em Casa não esteve presente no período de pandemia apenas no período de aulas remotas, sua atuação se estendeu em agosto de 2020 ao que foi denominado, retorno presencial modelo híbrido (aulas presenciais e remotas) e em 2021, chamado de formato gradual e alternado (híbrido).

⁶⁰ Disponível em: <https://centrodemídias.am.gov.br/>

⁶¹ Disponível em: <https://centrodemídias.am.gov.br/>

Os modelos eram semelhantes na apresentação e organização pedagógica pois previa a divisão da turma em dois grupos, 1 e 2, com divisão de 50% da turma para cada grupo, que frequentavam a escola em dias alternados, nos demais dias e na sexta-feira, todos participavam de atividades complementares e remotas com programação do Aula em Casa prevista todos os dias, para atender os alunos dos dois grupos, conforme disposto na figura 22.

Figura 22 - Organização pedagógica da turma em grupos



Fonte: Amazonas (2020b).

De forma concomitante, a estrutura do CEMEAM foi utilizada durante o período pandêmico para lançar outros projetos que viriam a auxiliar gestores, pedagogos e professores no desafio que foi adequar-se às ferramentas tecnológicas, como por exemplo:

- i. Contraturno Digital⁶² – O projeto pode ser incorporado na rotina de atividades escolares para subsidiar as escolas no desenvolvimento de atividades curriculares on-line, ou off-line, através da utilização dos cadernos digitais de atividades para aluno e de orientação para professores, mobilização para participação de simulados e demais estratégias pedagógicas incorporados na programação do Aula em Casa.
- ii. Conquistar⁶³ – É um projeto realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas - SEDUC-AM, visando apoiar à aprendizagem e diversificar as estratégias de ensino para alunos da última etapa da Educação Básica. Por meio dele, ocorre a revisão de conteúdos curriculares alinhados à proposta curricular vigente e também aqueles que estão inseridos nas matrizes dos exames de larga escala (ENEM, PSC, SIS, outros), promovendo a diminuição das defasagens de aprendizagem e contribuindo para o projeto de vida dos estudantes.
- iii. Programação Televisiva⁶⁴ - A Secretaria de Estado de Educação e Desporto, através do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, disponibiliza recursos didáticos e pedagógicos em seus canais televisivos em TV aberta (AMAZONAS, 2020b).

A SEDUC/AM desenvolveu *dashboards* na plataforma *Power BI, Business Intelligence*, para demonstrar o engajamento dos alunos no Projeto Aula em Casa durante os anos de 2020 e 2021. Os dados que o alimentavam eram oriundos de um *link* via *Google Forms* que deveria

⁶² Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/contraturno-digital>

⁶³ Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/projeto-conquistar>

⁶⁴ Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/programacao-televisiva-2023>

ser respondido uma vez por semana, pelos alunos que participassem das aulas do projeto, os quais eram acompanhados pelos docentes nos grupos pelo aplicativo *WhatsApp* ou *GoogleClassroom*.

Esse *dashboard* permitia aos gestores escolares e coordenadores visualizarem o engajamento de seus alunos e assim traçarem estratégias para alavancar o alcance do projeto e a participação dos alunos. Na figura 23 é possível visualizar o engajamento dos alunos em 2020 e na figura 24, em 2021.

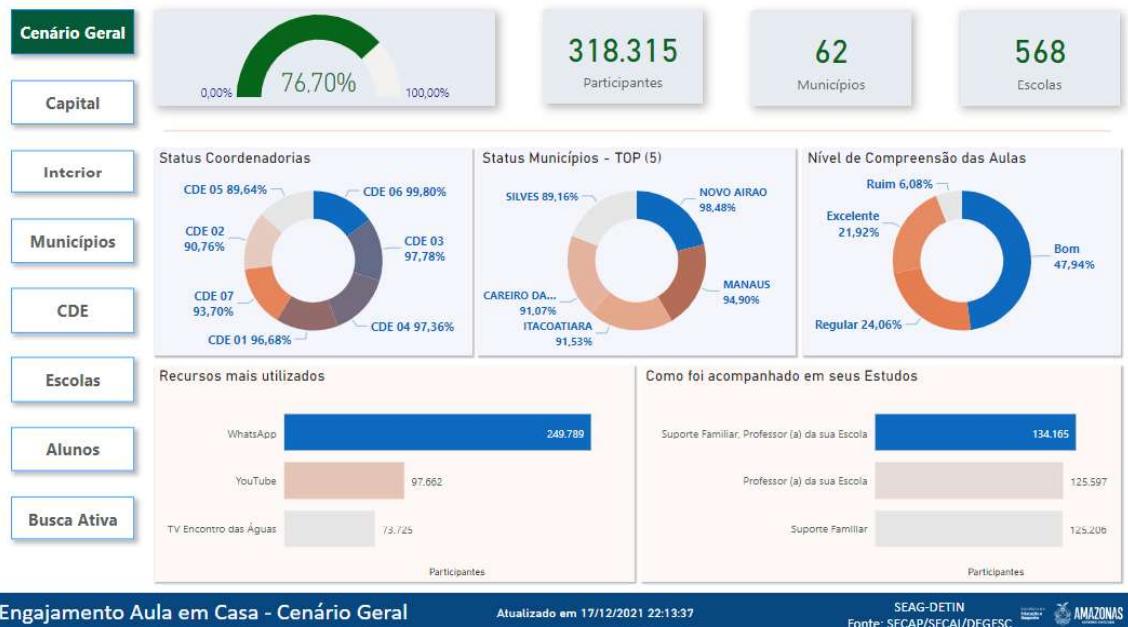
Figura 23 - Desempenho Estatístico do Engajamento dos Alunos no Projeto Aula em Casa em 2020



Fonte: Amazonas (2020⁶⁵).

⁶⁵ Disponível em: http://aulaemcasa.am.gov.br/?page_id=227

Figura 24 - Desempenho Estatístico do Engajamento dos Alunos no Projeto Aula em Casa em 2021



Fonte: Amazonas (2021⁶⁶).

Os números apresentados requerem uma análise que caberia vários apontamentos principalmente quanto à democratização do acesso à educação, pauta que foi bastante debatida durante a Pandemia, desde a decretação de uma quarentena em escala mundial, o que demandou às redes de ensino uma readaptação a um nível tão emergencial quanto o do vírus e evidenciou conceitos pouco usais, principalmente no ensino presencial como remoto, híbrido, síncrono e assíncrono, dentre outros.

Nesse estado de emergência, a quarentena foi o primeiro impacto social, que sob a luz de Santos (2020, p.15) “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros” que segundo o autor, “padece de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela”.

O fechamento das escolas foi um desafio de ordem social há muito ou nunca vivenciado pela sociedade contemporânea e seus impactos geraram graves consequências em todo o conjunto da cadeia de responsabilidades quanto à educação de crianças e jovens: famílias, professores, o poder público, representado pelas escolas e secretarias de educação, assim como o próprio aluno.

A UNESCO elencou 13 pontos fundamentais que acentuaram as disparidades que já se faziam presentes nos sistemas educacionais, mas que também irromperam de forma catastrófica para todos os envolvidos no processo educacional vigente, são eles:

⁶⁶ Disponível em: http://aulaemcasa.am.gov.br/?page_id=227

- i. Aprendizagem interrompida;
- ii. Má nutrição;
- iii. Confusão e estresse para professores;
- iv. Pais despreparados para a educação a distância em casa;
- v. Desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância;
- vi. Lacunas no cuidado às crianças;
- vii. Altos custos econômicos;
- viii. Pressão não intencional nos sistemas de saúde;
- ix. Maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permanecem abertos;
- x. Aumento das taxas de abandono escolar;
- xi. Maior exposição à violência e à exploração;
- xii. Isolamento social;
- xiii. Desafios para mensurar e validar a aprendizagem (UNESCO, 2020⁶⁷).

Diante de tudo que foi exposto, reforça-se que a análise do processo educativo durante a Pandemia não pode ficar restrito a dados estatísticos e números apresentados por organismos e governos, correndo o risco de se assim o fizer, recair em olhares estreitos que não expressariam a real situação.

O papel da EAD e das TDIC's foi fundamental para suavizar o processo, após o primeiro impacto, pós fechamento das escolas, que segundo Grossi, Minoda e Fonseca (2020, p. 165) “reconfiguraram o ambiente escolar, modificando as práticas pedagógicas, tornando o processo educativo possível em um tempo de isolamento social”.

5.8 Nem tudo são flores: os desafios e possibilidades do EMPT

Durante todo o desenrolar desta pesquisa foram expostos informações e dados do CEMEAM disponíveis em várias fontes, com seus desdobramentos pedagógicos e várias interfaces no contexto anterior e durante a Pandemia.

O cenário foi evidenciado, tendo-se o amparo legal, o arcabouço teórico, a estrutura, o aparato necessário, os documentos pedagógicos para nortear o processo e recursos digitais de toda ordem para serem utilizados no “enriquecimento” das aulas, no entanto, surge inquietações, que requerem um olhar mais rebuscado quanto a esse modelo, que vai além de enxergar a operacionalidade de se levar aulas ao ar, mas parte do cerne de ser educador, a aprendizagem dos alunos.

A partir da análise dos documentos pedagógicos e dados estatísticos do CEMEAM, muitas considerações podem ser tecidas no que tange à organização pedagógica do EMPT,

⁶⁷ Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>

posto que foi perceptível a analogia com o sistema de ensino presencial, especialmente quanto às estruturas curriculares, o calendário e o processo avaliativo.

As Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do EMPT são as mesmas do ensino presencial, bem como as Propostas Curriculares de Ensino, que possuem as mesmas habilidades, competências e objetos de ensino para cada ano/série/segmento de ensino.

É certo que as Secretarias de Educação organizam seus currículos escolares a partir de um arcabouço legal previsto em documentos como a BNCC, as DCN's e outros norteadores como os emanados pelos conselhos nacional e estaduais de educação. Todos esses documentos servem como balizadores da construção dos currículos escolares que se tornam instrumentos reguladores, com vistas à padronização do processo educativo, ideia reforçada em:

[...]o aparelho escolar homogeneiza e programa, tanto quanto pode, os trajetos dos alunos, tanto por razões de princípio (universalidade, igualdade) quanto por razões econômicas (custos). Os formados, objetos da formação, são assim modelizados em inúmeras trajetórias, mas os formadores devem abster-se de limitar-se a apenas essa imagem (ARDOÍNO, 2012, p. 556).

Nesse entendimento, não se leva em conta particularidades, nem singularidades e o currículo concebido é de forma compartimentada, o que Morin (2008, p. 53) denomina de “categoria organizadora do conhecimento científico” focado em especialidades de forma isolada quando deveria partir da “constituição de concepções organizadoras que permitem articular os domínios disciplinares num sistema teórico comum”(MORIN, 2008, p. 60).

O que pode despontar como um ponto de ruptura desse processo homogêneo é a possibilidade de implementação escolar dos currículos desfragmentados, que a partir de conceitos com inter/trans/multidisciplinaridade as redes possam se organizar para que seus arranjos curriculares contemplem os conhecimentos científicos de forma articulada considerando os saberes dos sujeitos a quem essa educação é direcionada.

Para isso, se faz necessária uma reflexão sobre o tipo de ensino que se quer ministrar, se mesmo com todo o aparato tecnológico, não se corre o risco de ter raízes fincadas em métodos tradicionais, que Saviani (2018, p. 57) descreve como “[...]o ensino tradicional, se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados[...]”.

Nessa reflexão, Freire (1996, p.6) enfatiza três pressupostos sobre ensinar que de forma muito simples e didática, direciona a prática dos educadores que se propõe a este desafio: “Não

há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana”.

Ao partir desses pressupostos observa-se uma inter-relação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, sem que haja uma relação hierarquizada entre eles, do contrário, ressalta a interdependência entre ambos e reforça o ensinar como uma atividade humana, que no caso especial do EMPT, não pode ser posto de lado para que os aspectos tecnológicos se sobreponham à relação professor/aluno, em que Freire (1996, p. 27) afirma ser indispensável aos educadores a “amorosidade aos educandos”.

Essa organização pedagógica, sob um olhar operacional, possibilita utilizar a estrutura do CEMEAM em diferentes contextos, a partir de sua Sede em Manaus, que assume o papel de produtora das aulas são ministradas e são distribuídas para todo o Estado do Amazonas.

Cenário que pode se tornar imprudente quando utiliza aulas planejadas e pautadas nas experiências educativas dos Professores Presencias, na Sede do CEMEAM, para um público culturalmente diversificado, que converge à padronização metodológica do processo de ensino, com vistas a uniformizá-las, correndo-se o risco de não considerar o disposto na LDB, referente os Princípios e Fins da Educação Nacional, que versa em seu Art. 3º; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, ideia corroborada em:

O processo de padronização forma os indivíduos para serem funcionais ao modelo hegemônico de sociedade, legitimando o padrão de poder existente e negando a pluriversalidade como referência central da constituição identitária dos seres humanos e das relações sociais por eles construídas (MOLINA; HAGE , 2019, p. 23).

Ou seja, o EMPT foi concebido para atender aos alunos das zonas rurais e ribeirinhas, com sujeitos de identidades culturalmente diferentes, brasileiros de toda ordem, ribeirinhos, pequenos agricultores, povos indígenas, pescadores, povos tradicionais, caboclos, entre outros, que nessa diversidade, acabam por receber uma educação, num modelo praticamente semelhante aos processos escolares urbanos.

Nessa perspectiva, o que se pensa como escola, é o ideal de Arroyo (1999, p. 24) ao afirmar que “as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana”, ao se pensar em uma escola rural, as sugestões são calendários adaptados, conteúdos flexíveis e que se leve em conta os regionalismos.

O calendário escolar foi outro ponto de atenção a ser destacado. Durante a análise documental percebeu-se a similaridade desconfortável com o da rede presencial urbana,

constatação embaraçosa, pois na Seção 4.2 é abordado o fenômeno da “enchente e vazante”, que muitas vezes, isola as comunidades em tempos de “vazante”, o que torna praticamente impossível o deslocamento desses alunos nesses períodos.

A seca e a cheia são fenômenos naturais que ocorrem todos os anos o que influencia na rotina e na vida de quem mora nessas áreas. As comunidades se organizam para cada período, construindo o que é culturalmente chamado de “marombas”, que são estruturas de madeira, semelhante a um estrado, apoiado por estacas no solo, que funciona como um piso elevado. Na figura 25 tem-se uma sala de aula de EMPT em tempos de cheia.

Figura 25 - Sala de Aula no tempo de cheia dos rios



Fonte: Dias (2018).

Essa figura em particular é muito inquietante, há fatores de muitas ordens envolvidos para se chegar a um cenário como esses. É sabido que o Amazonas é um estado localizado em uma zona tropical, na qual as temperaturas chegam facilmente à 30 graus, o que o torna um dos estados mais quentes do Brasil. Sob a ótica do calor amazônico, como pensar em aprendizagem na condição desses alunos, confinados no espaço diminuto entre a altura do chão e o teto da escola.

Outro fenômeno das águas no Amazonas é a vazante dos rios, que ao contrário do que acontece na cheia, isola as comunidades e impede a trafegabilidade na região, o que impede os alunos de chegarem até a escola, bem como provisões como merenda escolar e material de limpeza. Na figura 26 é apresentado o registro de umas das comunidades que ficaram isoladas na vazante de 2022.

Figura 26 - Vazante do Rio Tarumã na Comunidade Tarumazinho/São Sebastião



Fonte: Arquivo pessoal da Professora Inês Silva, da própria comunidade (2021).

Não há como não se pensar na atuação do CEMEAM presente há 15 anos nessas comunidades e não implementar um calendário escolar específico e adaptado às peculiaridades regionais como o proposto por Arroyo (1999, p. 24).

Uma suposição é de que se tenha um calendário concebido para atender aos profissionais lotados do CEMEAM, análogo ao do ensino presencial e descontextualizado à realidade a quem o conhecimento produzido pelo próprio CEMEAM se destina.

Outra análise necessária paira sobre a passividade dos alunos com o contexto, o que não se pode deixar de relacionar com o processo de violência simbólica de Bourdieu (1996, p. 22) que a conceitua como “[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la”.

Nesse cenário, o Estado, representado pelo CEMEAM, é indiferente ao problema e apresenta resultados e dados baseados apenas em levantamentos estatísticos ou na estrutura da capital, que nem de longe remete a algo parecido, enquanto os sujeitos da outra ponta veem o cenário com normalidade sem ter consciência de sua opressão e muitas vezes acreditam nas justificativas e racionalizações que são fornecidas pelos entes públicos.

A solução parece tão simples, quando pensada pela ótica da pesquisadora, que recorre a sugestão dos calendários adaptados por Arroyo (1999, pg. 24) como prerrogativa necessária à educação dos sujeitos do campo, mas não como única alternativa para adaptação, mas

reconhecer as especificidades do campo e não apenas adaptar as propostas, a escola, os currículos e os calendários a essas "anormalidades".

O autor complementa e acalora seu pensamento, quando traz essa discussão para o campo do direito, para tanto afirma que “a escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola” (ARROYO, 1999, p. 22).

SEÇÃO 6. PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 Apresentação

Desde 2022, o Ensino Médio passa por alterações, dispostas de forma diversificada, através dos chamados Itinerários Formativos que apresentam como objetivo promover a consolidação da formação integral do aluno, incorporar os valores universais e ampliar a visão de mundo dos estudantes por meio do desenvolvimento de habilidades e ensinar esses estudantes como agirem com responsabilidade e autonomia em diversos contextos, seja no ambiente escolar, no trabalho ou na vida (AMAZONAS, 2023a).

No estado do Amazonas, esses Itinerários estão organizados em blocos denominados de Unidades Curriculares Comuns, Eletivas e de Aprofundamentos. Sendo que essa estruturação está sendo implementada progressiva, sendo realizada na 1^a série do Ensino Médio no ano de 2022 e na 2^a série em 2023.

As Unidades Curriculares Eletivas foram desenvolvidas com o objetivo pedagógico de ampliar as possibilidades de conhecimentos dos alunos, em interesses diversificados. Sendo assim, elas não necessitam estar relacionadas diretamente à área de conhecimento escolhida pelo estudante (AMAZONAS, 2023a).

Este produto educacional resulta da presente pesquisa intitulada O Ensino Mediado Por Tecnologia no Estado do Amazonas: Democratização Escolar e Impactos Sociais do Modelo, desenvolvida através do Programa de Pós-graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional sob a orientação do Prof. Dr. Cílson César Fagiani.

6.2 Descrição do Produto Educacional

A proposta do produto foi elaborar uma Unidade Curricular Eletiva para os alunos da 2^a série do Ensino Médio, com a ementa voltada para o movimento de enchente e vazante como dinâmica Social, cultural e econômica das populações ribeirinhas. Foram utilizados como embasamento os documentos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (BRASIL, 2021a) e nos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2021b). Foi desenvolvido uma proposta voltada para a orientação do Professor e uma para o acompanhamento do Estudante.

6.3 Produto educacional: Unidade Curricular Eletiva

UNIDADE CURRICULAR ELETIVA - PROFESSOR

Tema	Enchente e Vazante: vida e cultura em movimento.
Área do Conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Componente Curricular	Geografia
Professora	Josinete Costa Vicente Picanço

Descrição da Ementa

O movimento de enchente e vazante como dinâmica social, cultural e econômica das populações ribeirinhas. O acoplamento estrutural entre as águas, vegetações, terras e ações antrópicas no Rio Amazonas. Os meios de transporte na dinâmica do contexto das águas e da terra no Amazonas. A sociedade e suas atividades produtivas no território das águas e da floresta Amazônica.

Objetivo Geral

Analizar o espaço geográfico do Rio Amazonas em sua complexidade de movimentação das águas e seus impactos para a população ribeirinha.

Objetivos Específicos

- Discutir os impactos econômicos, culturais e socioambientais provocados pela especificidade dos movimentos das águas para a região ribeirinha do Rio Amazonas;
- Entender os desafios vivenciados pela população ribeirinha frente à particularidade do movimento das águas no Rio Amazonas;
- Relacionar a mobilidade das águas à territorialidade da Educação, Cultura e Lazer vivenciados pelos povos varzeanos.

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU - Agenda 2030

ODS 10 - Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.

ODS 14 - Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

ODS 15 - proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.

Competências Gerais da BNCC	
Competência 7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Competência 10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências Específicas da Área	
Competência 2	Analizar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
Competência 3	Analizar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Eixos Estruturantes	
<input checked="" type="checkbox"/>	Investigação Científica
<input checked="" type="checkbox"/>	Mediação e intervenção sociocultural
<input type="checkbox"/>	Processos Criativos
<input type="checkbox"/>	Empreendedorismo

Habilidades Relacionadas aos Eixos Estruturantes	
Investigação Científica	(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
	(EMIFCHSA02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

Mediação e Intervenção Sociocultural

EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

(EMIFCHSA08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.

Unidades Temáticas

UNIDADE TEMÁTICA 1: Territórios, Fronteiras e Redes (1º bimestre)

Objetos do Conhecimento:

- O comércio amazonense por meio de rodovias e hidrovias.
- As tecnologias e as transformações do espaço.
- Paisagens remotas e vazios demográficos.
- Ocupação e formação do espaço brasileiro e amazonense: territórios, territorialidades e fronteiras.
- Segregação espacial e os movimentos sociais do campo.
- Demografia: aspectos gerais e conceituais.
- Geografia da população e seus elementos de representação gráfica.
- O processo da produção do espaço amazônico: paisagem e território.
- A territorialidade urbana na Amazônia: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e migrantes; e as questões sociais.

UNIDADE TEMÁTICA 2: Natureza, Cultura e Sustentabilidade (2º bimestre)

Objetos do Conhecimento:

- As Unidades de Conservação, em âmbito nacional, estadual e municipal, representadas por meio de mapas: estado de conservação e possíveis formas de aproveitamento econômico.
- Desmatamento e queimadas e preservação ambiental dos biomas brasileiros.
- As reservas hídricas: sustentabilidade e uso racional.
- Desastres naturais e os impactos econômicos e socioambientais.
- Os ciclos hidrológicos na Amazônia e o comportamento do homem frente as enchentes e vazantes.

Orientações Metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa introdutória sobre o tema: O movimento de enchente e vazante como dinâmica social, cultural e econômica das populações ribeirinhas (levantamento dos conhecimentos prévios e vivências dos estudantes). - Mapa mental sobre a estrutura geológica das regiões ribeirinhas do Amazonas. - Elaboração de cartazes sobre os impactos socioambientais provocados pelo movimento das águas (desmatamento, decomposição sedimentar, agricultura, criação de gado, dentre outros). - Realização de entrevistas com pessoas que vivem nas comunidades ribeirinhas, no sentido de aprenderem sobre como o movimento de vazante e enchente influenciam na subsistência e cotidiano desses moradores. <p>Criação de uma peça teatral retratando a realidade demonstrada nas entrevistas, sobre os aspectos culturais, sociais e econômicos causados pelas enchentes e vazantes na vida desses moradores.</p>
Recursos
Projetor de data-show; Computador; Caixa de som; Quadro branco e pincel; Folhas de cartolina; Pincel atômico (cores diversas); Caderno do estudante; Caneta/lápis; Celular.
Avaliação
<p>A avaliação deve apresentar um caráter diagnóstico, formativo e contínuo do processo de ensino-aprendizagem. Ela deverá ser realizada de forma processual, coletando as evidências de aprendizagem dos alunos, partindo do pressuposto de engajamento dos alunos na realização das atividades avaliativas e entrega dessas atividades. A avaliação final deve apresentar caráter eletivo, através da elaboração de um plano de ação de verificação efetiva das informações apresentadas na comunidade escolar.</p>
Referências
<p>ALVES, F. (Org.). A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia. Brasília: Ipea, 2016.</p> <p>CAMPOS, I. A. de M. Territórios conectados pela educação a distância no Amazonas. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Amazonas, 2011.</p> <p>CRUZ, V. do C. Rio como espaço de referência identitária na Amazônia: considerações sobre a identidade ribeirinha. XIV Encontro Nacional da ANPUR, Rio de Janeiro, 2011.</p> <p>LIRA, T. de M.; CHAVES, M. do P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. Revista Interações, v. 17, n. 1, p. 66-76, 2016.</p> <p>MEDEIROS, J. de S. M.; SCHWEICKARDT, J. C. Caminhos da população ribeirinha. Porto Alegre, Rede Unida, 2022.</p> <p>MEDEIROS, M. S. Comunidades ribeirinhas na Amazônia Ocidental: condições de vida e de saúde. Manaus, Reggo, 2019.</p>

- POJO, E. C.; ELIAS, L. G. D.; VILHENA M. de N. **As águas e os ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes.** Revista Interdisciplinar Margens, v. 16, n. 27, 2022.
- SILVA, S. H.; NODA, S. N. **A dinâmica entre as águas e terras na Amazônia e seus efeitos sobre as várzeas.** Revista Ambiental Água, v. 11, n. 2, jun.2016.
- SOUZA, J. C. R. **Vazante e enchente na Amazônia brasileira: impactos ambientais, sociais e econômicos.** VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física, Coimbra, 2010.

UNIDADE CURRICULAR ELETIVA - ESTUDANTE

ENCHENTE E VAZANTE: VIDA E CULTURA EM MOVIMENTO.

Resumo

Você já parou para pensar em como o movimento das águas do Rio Amazonas influencia diretamente na vida das pessoas que vivem na região ribeirinha? Essa eletiva tem a finalidade de analisar o espaço geográfico do Rio Amazonas e como sua complexa movimentação impacta na vida da população ribeirinha.

Além disso, os estudantes discutirão os impactos econômicos, culturais e socioambientais provocados pela especificidade desses movimentos das águas e entenderão quais são os desafios vivenciados pela população ribeirinha frente à particularidade do movimento das águas no Rio Amazonas e ainda aprenderão a relacionar a mobilidade das águas à territorialidade da Educação, Cultura e Lazer vivenciados pelos povos varzeanos.

Como processo criativo, os estudantes entrevistarão os moradores dessas regiões e criação uma peça teatral retratando a realidade demonstrada nas entrevistas sobre aspectos culturais, sociais e econômicos causados pelas enchentes e vazantes na vida desses moradores.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa apresenta-se dividida em cinco seções que se desdobram a partir da temática proposta, escolhida a partir de inquietações pessoais da pesquisadora ao conhecer o modelo de Educação Mediada Por Tecnologia produzida pelo Centro de Mídias do Amazonas.

Por se tratar de uma forma não convencional de ensino, desperta o interesse pelo tema, não apenas por mera curiosidade, mas pelo olhar gnosiológico do processo que envolve fazer educação num contexto tão diverso, semelhante ao público a quem se destina o EMPT, tal qual Freire, quando pressupõe:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 15).

Essa inquietude reside ao se direcionar uma abordagem holística sobre todo o EMPT desde a criação das aulas no CEMEAM até o que de fato chega ao final da “cadeia pedagógica produtiva”, que são os alunos, sujeitos envolvidos no processo educativo e a quem o conhecimento advindo do Professores Ministrantes e mediado pelos Professores Presenciais, se destina.

Por razões temporais e metodológicas, esse estudo não adentrou na pesquisa empírica de campo necessária para dar voz aos Professores Presenciais e aos alunos e assim poder tecer considerações epistemológicas de ordem dialética, fundamentada em Gil (2008, p.14) ao afirmar que esta “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc”.

Daí a necessidade de um estudo prévio e bibliográfico que pudesse caracterizar esse modelo e assim fornecer elementos para uma análise documental em detrimento de seus procedimentos operacionais que se desenrolam num formato pedagógico específico aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do EMPT.

Nesse viés, deu-se início a uma jornada que se pode chamar de desbravadora, na qual a pesquisadora se debruçou sobre documentos que sustentam, dão origem, amparam de forma legal e pedagógica o modelo de EMPT, implementado pela SEDUC/AM e operacionalizado

pelo CEMEAM. Importante ressaltar que mesmo como funcionária pública efetiva da rede estadual de educação, a pesquisadora enfrentou dificuldades para acessar a documentação que norteou a pesquisa, como Projeto Político Pedagógico do EMPT e a matrizes curriculares que, teoricamente deveriam ser públicas mas esbarram-se no viés da burocratização.

Ao considerar a Missão prevista no PPP do CEMEAM (AMAZONAS, 2016, p. 20) que é ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, na seção 3, abordaram-se aspectos sobre conceitos de educação, escola e democracia, a fim de contextualizar historicamente a necessidade de se pensar num modelo educacional como o EMPT.

A partir de então, abordou-se o contexto geográfico dessa oferta e os desafios de se fazer educação no contexto Amazônico, que pode ser um dos fundamentos principais que sustenta a justificativa para o modelo de EMPT implementado pela SEDUC/AM.

Tal como abordado em vários trechos da pesquisa, o CEMEAM nasceu sob a perspectiva de atender à demanda de alunos das comunidades ribeirinhas do Amazonas, que não conseguiam dar prosseguimento aos seus estudos a nível médio, pela falta de escolas em suas localidades.

Vale ressaltar que não se pode falar da oferta de Ensino Médio sem entender o contexto nacional dessa oferta e relacioná-lo com o contexto Amazônico. Na seção 4 foi delineado um panorama histórico da trajetória do Ensino Médio brasileiro, seus entrelaces e desdobramentos políticos até a democratização dessa etapa de ensino em 2009, por força da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera os artigos 4º e 10º da LDB, que universaliza o acesso ao Ensino Médio, como parte do Ensino Básico (BRASIL, 2009).

No que diz respeito ao contexto do Ensino Médio no Estado do Amazonas, a partir dos dados apresentados, percebeu-se a disparidade entre o acesso ao Ensino Fundamental, em relação ao Ensino Médio, o que era um problema de ordem social e política.

Ademais, na seção 5, versou-se sobre a criação do CEMEAM, que nasceu alicerçado em uma pesquisa de demanda reprimida de Ensino Médio e pautado num modelo de formação para professores do Estado do Amazonas, o PROFORMAR, que utilizava a metodologia de Ensino Presencial Mediado Por Tecnologia, a SEDUC/AM pensou e implementou o CEMEAM para ofertar Ensino Médio aos sujeitos identificados pelo resultado da pesquisa de demanda.

Para isso, uma superestrutura foi montada, com aparato tecnológico de ponta, com preparação de ambientes para as aulas midiaticamente produzidas pelos Professores Ministrantes, no CEMEAM, assim como na outra extremidade, escolas e salas de aula foram

adaptadas para hospedar a solução tecnológica, que viria receber os Professores Presenciais e os Alunos, sujeitos finalísticos do EMPT.

Um dos objetivos do CEMEAM (AMAZONAS, 2016, p. 20), é “assegurar ensino de qualidade social, com mediação tecnológica às comunidades rurais do Estado do Amazonas, fim que orientou a análise dos documentos pedagógicos da instituição”.

O Projeto Político Pedagógico deu sustentação para várias inferências, sempre em busca de se relacionar a teoria à prática nos muitos aspectos e peculiaridades deste formato de ensino, relacionando-o com o modelo formal presencial.

A análise do Calendário Escolar foi motivo de inquietação por parte da pesquisadora, que, por conhecer a realidade local, julgou contraproducente um ensino que é destinado às populações ribeirinhas, não considerar o movimento das águas dos rios amazônicos como prerrogativa para o funcionamento das escolas.

De forma consoante, a análise e constatação de que as Propostas Curriculares e Pedagógicas do EMPT são as mesmas do ensino presencial, gerou na pesquisadora, além da inquietação anteriormente citada, um sentimento de preocupação maior quanto ao processo de aprendizagem dos alunos.

Como se pensar na implementação curricular do Novo Ensino Médio, que pela Lei Nº 13.415/2017⁶⁸, que prevê no Art. 36 que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar o que preconiza a Portaria/MEC Nº 1.432/2018⁶⁹ que orienta que na implementação dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, deve-se “garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018, p. 2).

Logo, volta a inquietação ao se pensar em possibilidades de experimentação em diferentes situações de aprendizagem em um modelo homogêneo de estudo, pela própria dinâmica do EMPT ser produzido em “larga escala” para um público de quase trinta mil alunos.

Diante dessa constatação, recorre-se a Arroyo e Fernandes (1999, p. 42), quando afirma que “escola rural não é uma adaptação da escola urbana, uma adaptação dos parâmetros curriculares” e clama para que se mostre “as especificidades do homem do campo, sua cultura,

⁶⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

⁶⁹ Disponível em: https://www.in.gov.br/ateria/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199

seus saberes, sua memória e sua história. Mostrem os sujeitos que estão se construindo nas lutas as experiências pela terra, no movimento social e cultural”.

Nesse contexto, a pesquisa oferece importante contribuição para o entendimento do funcionamento de EMPT, no sentido de um modelo de ensino diferenciado pautado em recursos midiáticos que o diferencia do ensino presencial. É necessário pensar no modelo em sua totalidade, com seus acertos e erros, sua facilidades mas também, suas dificuldades.

O tema dessa pesquisa é um campo fértil para estudos futuros. Ao iniciar sua pesquisa para a construção da trajetória dessa investigação, a pesquisadora iniciou os trabalhos com uma abordagem dialética e empírica, ocasião em que esbarrou em problemas de ordem teórica e documental que embasassem a feitura da dissertação e direcionou os trabalhos para um formato misto, quanti/qualitativa, com a necessidade de coleta e interpretação dos dados disponíveis, com vistas à construção de uma base teórica sólida para a continuidade desse estudo a nível de Doutoramento.

Espera-se que esse estudo contribua com análises futuras sobre o EMPT e que os agentes ativos do modelo possam “ter voz” e mostrarem qual sua concepção sobre a aplicabilidade desse modelo propedêutico, além de proporem soluções para a efetividade pedagógica do ensino para a população ribeirinha.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, v. 1. p. 9-13, 2009.

AMAZONAS. **Retorno às aulas presenciais – 2021**: Orientações pedagógicas e organizacionais. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto, 2021a.

AMAZONAS. **Amazonas em Mapas**: ano base 2019 e 2020. 5. ed. Manaus: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2022b.

AMAZONAS. **Proposta curricular e pedagógica do ensino médio**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto, 2021b.

AMAZONAS. **Plano de retorno às atividades presenciais**. Manaus: Secretaria de educação e desporto, 2020b.

AMAZONAS. **Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas**. Serviços/rendimento.web. 2023b.

AMAZONAS. **Resolução 285, de 23 de dezembro de 2020**. Regulamenta para o ano e 2020, a progressão dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e dá outras providências. Manaus: Secretaria de educação e desporto, 2020a.

AMAZONAS. **Implementação da reforma do currículo e do ensino médio no Amazonas**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto, 2023a.

AMAZONAS. **Centro de mídias de educação do Amazonas**. Manaus: Secretaria de educação e desporto, 2016.

AMAZONAS. Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a declaração de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, 16 mar. 2020b.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução nº 27/06 – CEE/AM, de 04 de abril de 2006**. Autoriza o funcionamento do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica. Manaus: CEE, 2006.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. 292 p. Manaus, 2020c. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/05/RCA-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

AMAZONAS. **Sistema Integrado de Gestão do Amazonas**, Manaus, 2022a. Disponível em: https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal_ensino.asp . Acesso em: 17 novembro de 2022.

ARDOÍNO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARRENDONDO, Santiago C. **Compromisos de la evaluación Educativa**. Madrid: Pearson Education, S. A, 2002. Disponível em:
https://books.google.com.co/books?id=isGs4XJzgroC&pg=PA380&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 19 de mai. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BALBINO, Raul de Freitas. **Trabalho e sociedade**: organização fabril e organização educacional na Universidade Aberta do Brasil (2004-2017). 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BARBOSA, Walmir A. **PROFORMAR e a educação no Amazonas**. Manaus: UEA Edições, Editora Valer, 2008.

BILAC, Olavo. **Saudade**: presença dos ausentes. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

BOUDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRAGA, Roberto Carlos. ESTEVES, Erasmo. **Emoções**. Rio de Janeiro: Gravadora Copacabana, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, 2018. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. **BNCC na escola**: guia para gestores escolares. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Conheça a história da educação brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 12 abr. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Casa Civil: Brasília, 05 out. 1988. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. **Diário Oficial da União**, Seção 08 fev. 2022, p. 4. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2022/decreto-10959-8-fevereiro-2022-792284-norma-pe.html> Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. **Diário Oficial da União**. Edição: 28, Seção: 1, 09 fev. 2022, p. 2. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264> . Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1, Página 1, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2006, p. 7. disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=dec&numero=5840&ano=2006&ato=7b3mtqq50mrpwt298>. acesso em 14 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril 2007. Dispõe sobre a reorganização do programa brasil alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos, ou mais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007, p. 4. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6093&ano=2007&ato=c14cXWE9ENRpWT8d9>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Educação básica**: sinopses estatísticas da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 19 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.061 de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso ii do art. 4º e o inciso vi do art. 10 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 28 out. 2009, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12061-27-outubro-2009-591900-norma-pl.html> Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1. ed. Extra, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em 14 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de fev. 2006, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dez. 1996, p. 27.833.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 5, aprovado em 4 de maio de 2011. **Diário Oficial da União**, 4 maio 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Edição 66, Seção 1, p. 94, 05 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Edição 66, seção 1, p. 10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Amazonense**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2021a.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília: Ministério da Educação, 2021b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. **Diário Oficial da União**, 2 fev. 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12016.pdf?query=EaD. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 9 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, 17 dez. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAMPOS, Iolanda Aida de Medeiros. **Territórios conectados pela educação a distância no Amazonas**. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de filosofia, ciências e letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22052012-085112/pt-br.php> Acesso em 18 out. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Valter do Carmo . Comunidades tradicionais, (re)configurações identitárias e lutas sociais por reconhecimento de territórios na Amazônia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 2009, 8., Curitiba. **Anais [...]**, 2009.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JR, Saint-Clair Cordeiro *et al.* (orgs.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia**: mudanças e permanências. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2008.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência identitária na Amazônia: considerações sobre a identidade ribeirinha. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 14., 2011. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, maio 2011.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DIAS, Núbia Najar. **A cultura e o hibridismo tecnológico no programa ensino médio presencial com mediação tecnológica**: um estudo de caso. 2018. 170 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade na Amazônia) – Instituto de filosofia, ciências humanas e sociais. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

FAGIANI, Cilson César. **Brasil e Portugal**: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GRAHAM, Charles R. Blended Learning Systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, Curtis. J.; GRAHAM, Charles R. (eds.) **The handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. São Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 23, n. 3, 150-170.

INFOPÉDIA. **Escola no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2023. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escola>. Acesso em 16 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf. Acesso em 18 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**: sinopse. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/pesquisa/13/5913?tipo=grafico&indicador=5913>. Acesso em: 19 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: valor do rendimento médio mensal de pessoas de 10 anos ou mais (Reais), 2001-2015, 2015. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD – Edição 2016, 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434_informativo.pdf . Acesso em: 19 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD – Edição 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf . Acesso em: 19 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD – Edição 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf . Acesso em: 19 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD – Edição 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf . Acesso em: 19 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD: Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 19 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Telma C.; MIOTO Regina. C. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, 2007.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MELO NETO, José A. Superando barreiras naturais: a EAD na região amazônica. In: Litto-Formiga (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2, p. 6-10.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciaturas em educação no campo**. Florianópolis: UFSC, 2019.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Vinícius; PECCI FILHO, Antonio. **Aquarela**. Ariola, 1983.

MORAN, José Manuel. **Pedagogia integradora do presencial-virtual**. Rio de Janeiro, set./2002. Disponível em www.Abed.org.br/congresso2002/.index.html. Acesso em: 8 jun. 2023.

MORIN, E. Planetarización y crisis de la humanidad. **Educación. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática**, Cidade do México (México), n. 152,2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Basbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura.– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EAD no mundo**. 1 Capítulo do livro: Educação a distância o estado da arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.

OLIVEIRA, Gerson Pastre. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos on-line. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n.66, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/psDjQxdnk8T9XMJ3663DmWD/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz. In: LITTO, fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação à distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

RIGHETTI, Sabine. Na escuridão da floresta a imagem do professor. Uma solução tecnológica para o ensino médio das comunidades encravadas na Amazônia. In: Dalmon-Siqueira-Braga (Org.). **Políticas Educacionais no Brasil**: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinícius. A avaliação vist sob o aspecto da educação a distância. **Ensaio: Aval. Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 57-76, jan./mar. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SAGRILLO, Daniele, Rorato; PEREIRA, Sueli Menezes, ZIENTARSKI , Clarice. O espaço da escola na formação continuada de professores: lócus de conquistas ou mera formalidade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, set./dez. 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**: ensinamentos da pandemia. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermerval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jacqueline D.; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina Santos (Org.).

Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais, v. 13, n. 1, p. 84-100, jan./abr. 2021 100. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Sirley. **A prática do pedagogo no centro de mídias de educação do Amazonas: por entre desafios e possibilidades**. 2017. 107 p. (Mestrado em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2017.

TAIT, Alan; MILLS, Roger. **The convergence of distance and conventional education**. Nova York: Routledge, 1999.

TAYLOR. JIM. Fifth generations distance education. Higer education series, [S/l], n. 40, jun. 2001.

TORI, Romero; FERREIRA, Marco Antônio Garcia. “Educação sem distância em cursos de informática”. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM INFORMÁTICA— WEI 99, 7.. Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro,,25 a 27 ago. 1999, p. 581-90.

TORI, Romero. **Tecnologias interativas na redução de distância em educação: taxonomia da mídia e linguagem de modelagem**. 2003. 118p. Tese (Livre-Docência) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric m.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 121-129.

TRINDADE JÚNIOR, S-C. C.; TAVARES, M. G. C. (org.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia**: mudanças e permanências. Belém: Edufpa, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24.ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la natureza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, 2000.