
A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO PÓS-PANDEMIA DE COVID- 19 EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA ZONA RURAL DE MANAUS-AM

THE REDEFINITION OF TEACHING PRACTICE IN THE POST-COVID-19
PANDEMIC IN A PUBLIC SCHOOL IN THE RURAL AREA OF MANAUS-AM

Ciências Humanas • 29/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779935001](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779935001)

Dirceu Gonçalves Pereira Junior¹

Anna Clara Chagas Pereira²

RESUMO

Este artigo analisa as transformações e adaptações das práticas pedagógicas pós-pandemia da COVID-19 em uma escola pública municipal na zona rural de Manaus-AM, com o objetivo de compreender como os professores ressignificaram sua atuação para garantir uma aprendizagem significativa. O estudo dialoga com Garofalo (2020) e Lima (2020) para debater os desafios do ensino remoto emergencial e da exclusão digital. Apoia-se em Bacich, Neto e Trevisani (2015) e Moran (2018) para fundamentar a transição irreversível para o ensino híbrido e as metodologias ativas, ancorando-se também em Cruz (2008) e Neira (2016) para tratar da valorização dos saberes locais e da contextualização do currículo rural. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, exploratória e descritiva, com delineamento de método misto. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário estruturado com 21 professores do Ensino Fundamental. O *corpus* empírico foi analisado por meio da Análise de Conteúdo, à luz de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram a permanência de um rico legado metodológico: a adoção de práticas híbridas, a manutenção de aplicativos de mensagens como ponte comunitária, o uso da sala de aula invertida e de projetos interdisciplinares vinculados à realidade local. Concluiu-se que o professor rural assumiu definitivamente o papel de mediador e curador do conhecimento, unindo a inovação digital ao cuidado humano e reafirmando a escola rural como espaço de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Escola rural; Práticas pedagógicas; Ensino híbrido; Metodologias ativas; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article analyzes the transformations and adaptations of pedagogical practices post-COVID-19 pandemic in a municipal

public school in the rural area of Manaus-AM, aiming to understand how teachers re-signified their actions to ensure meaningful learning. The study dialogues with Garofalo (2020) and Lima (2020) to discuss the challenges of emergency remote teaching and digital exclusion. It relies on Bacich, Neto and Trevisani (2015) and Moran (2018) to support the irreversible transition to hybrid teaching and active methodologies, also anchoring itself in Cruz (2008) and Neira (2016) to address the valorization of local knowledge and the contextualization of the rural curriculum. It is a basic, exploratory, and descriptive research with a mixed-methods design. Data collection occurred through a structured questionnaire with 21 elementary school teachers. The empirical *corpus* was analyzed using Content Analysis, in the light of Bardin (2016). The results highlighted the permanence of a rich methodological legacy: the adoption of hybrid practices, the maintenance of messaging apps as a community bridge, the use of the flipped classroom, and interdisciplinary projects linked to the local reality. It is concluded that the rural teacher has definitely assumed the role of mediator and curator of knowledge, uniting digital innovation with human care and reaffirming the rural school as a space of resistance and social transformation.

Keywords: Rural school; Pedagogical practices; Hybrid teaching; Active methodologies; Meaningful learning.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um recorte da tese de doutorado consolidada e defendida sob o título "*A Ressignificação da Prática Docente no Pós-Pandemia COVID-19 em uma Escola Pública Municipal na Zona Rural de Manaus-AM na Perspectiva do Professor, 2024*". A pesquisa original, que fundamenta as discussões aqui

sistematizadas, insere-se no cenário desafiador imposto pela pandemia de COVID-19, um período que exigiu a reorganização abrupta dos sistemas de ensino e escancarou fragilidades estruturais latentes, especialmente em contextos mais vulneráveis.

Nesse panorama, o estudo volta o seu olhar para as instituições localizadas em áreas não urbanas, materializadas neste trabalho pela Escola Municipal São Judas, situada na zona rural de Manaus. Nestes territórios específicos, os impactos da crise sanitária e do distanciamento físico foram profundamente amplificados pelas limitações tecnológicas e pelas características socioculturais singulares da região amazônica, impondo aos educadores a urgência de repensar seu papel e reinventar as rotinas pedagógicas para tentar preservar o vínculo e o processo formativo dos estudantes.

A escolha desse recorte investigativo justifica-se pela necessidade de preencher uma lacuna científica relevante: a urgência de compreender em profundidade os impactos da pandemia sobre a docência em escolas situadas na zona rural, uma realidade ainda pouco explorada nos estudos acadêmicos. Desse modo, o trabalho busca dar voz e valorizar a experiência dos professores rurais, sujeitos frequentemente invisibilizados nas grandes discussões sobre inovação pedagógica e políticas educacionais.

Para além de conceber as áreas não urbanas unicamente a partir de suas carências materiais, a pesquisa fundamenta-se na premissa de posicionar esses territórios como verdadeiros “espaços de resistência, criatividade e transformação social”. Constata-se que a adaptação dos educadores a essa nova realidade ocorreu de forma gradual e repleta de desafios, sendo essencialmente sustentada pelo

forte compromisso ético de agregar esforços e colaborar de forma contínua com o desenvolvimento da comunidade local.

Com a suspensão abrupta e o posterior retorno às aulas, o modelo de educação tradicional precisou ser profundamente revisto. A superação desse cenário de crise exigiu dos educadores a articulação de alternativas coletivas e a formulação de estratégias, muitas vezes improvisadas, mas essenciais para preservar o vínculo dos estudantes com o processo de aprendizagem.

Nesse movimento, evidenciou-se que a tecnologia não substituiu o papel do professor; pelo contrário, o novo contexto demandou dele uma mediação fundamentada em uma ação crítica, criativa e estritamente intencional. É a partir dessa realidade empírica que emerge o questionamento central deste estudo: de que maneira esses professores adaptaram e ressignificaram suas práticas pedagógicas diante dos desafios locais e das novas exigências educacionais?

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar as principais adaptações enfrentadas pelos professores no processo de ressignificação de suas práticas pedagógicas no contexto pós-pandemia da COVID-19 para uma aprendizagem significativa. Para o alcance deste propósito, o artigo estrutura-se na seção 2 com a reflexão sobre a Reinvenção Metodológica na Zona Rural Amazônica, subdividida no desafio da exclusão digital e nas práticas híbridas adotadas no retorno presencial, seguida das considerações finais.

2. A REINVENÇÃO METODOLÓGICA NA ZONA RURAL AMAZÔNICA

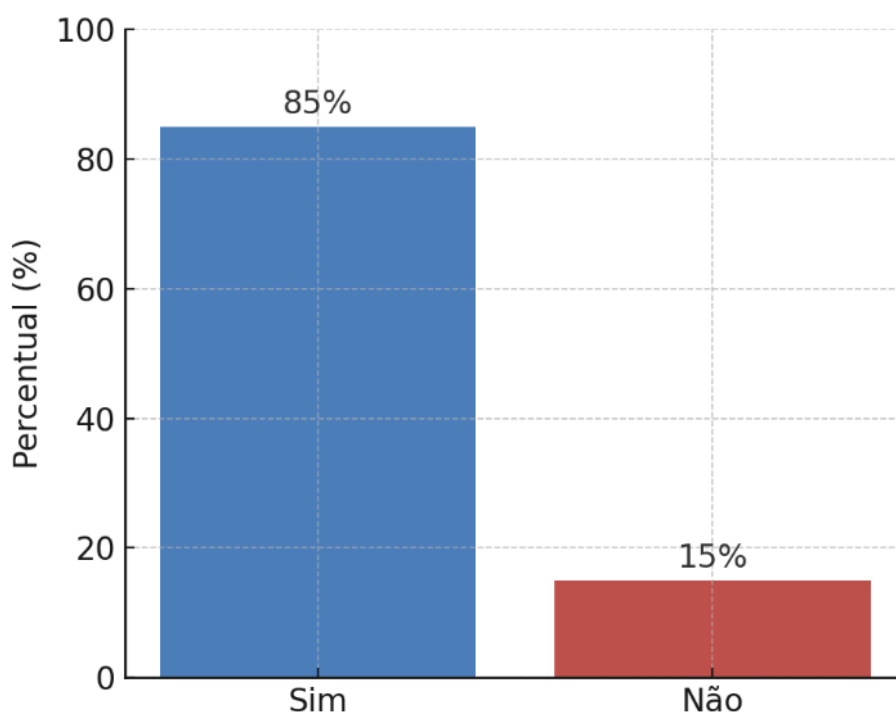
A pandemia da COVID-19 representou um ponto de inflexão estrutural para o sistema educacional, exigindo uma ruptura com

modelos de ensino exclusivamente tradicionais. A transição abrupta para o ensino remoto evidenciou que a prática pedagógica precisava ser ressignificada em sua essência para garantir a continuidade da aprendizagem. Sobre esse choque de realidade e a necessidade de adaptação imposta aos educadores, Garofalo (2020) destaca que:

O ensino remoto emergencial estabelece uma nova realidade e um novo paradigma na educação global, exigindo que escolas e professores se reinventem, criem, inovem e experimentem ações transformadoras para garantir a continuidade do ensino. Além disso, fomos pegos de surpresa, despreparados e a dificuldade e o medo de lidar com as tecnologias emergiram, caindo de paraquedas em nossas salas de estar, quartos, escritórios e mesas de jantar. Tivemos que gerenciar uma variedade de aparelhos eletrônicos, aplicativos variados e uma infinidade de gêneros digitais para manter a educação e a comunicação com os estudantes por meio de mensagens em redes sociais e plataformas educacionais (Garofalo, 2020, p. 41).

De fato, a investigação empírica demonstrou que essa nova realidade alterou de forma permanente a visão dos educadores. Os dados revelam que 85% dos professores reconhecem que a pandemia da COVID-19 afetou de forma significativa o sistema educacional, transformando o que era apenas uma adaptação emergencial em uma necessidade real de inovação metodológica.

Gráfico 1 - Percepção docente sobre os impactos da pandemia da COVID-19 no sistema educacional



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

No contexto específico da zona rural amazônica, materializado pelas vivências na Escola Municipal São Judas, esse processo de reinvenção sistêmica foi atravessado por desafios estruturais e sociais singulares. A docência precisou reconfigurar-se para além da mera transposição de conteúdos para o ambiente virtual, uma vez que as fortes barreiras de conectividade e as características socioculturais do território exigiram respostas rápidas e inventivas.

Nesse novo arranjo, o professor deixou de atuar apenas como transmissor de informações para assumir um papel fundamental de curadoria e mediação criativa: selecionando, organizando e readequando materiais para novas linguagens, a fim de tornar o ensino acessível e significativo diante das limitações locais. Sobre a urgência de alterar não apenas os recursos, mas a essência metodológica da prática docente, Lima (2020) adverte que:

Não adianta substituir canetas, lápis, folhas, lousa e giz por computadores, tablets ou smartphones se a maneira de ministrar a aula não for alterada. É crucial o papel do educador em um cenário futurista, colaborando com a escola para repensar as necessidades do seu tempo. O educador deixa para trás as incertezas, angústias, medos e, principalmente, a pressão de aprender novas maneiras de ensinar e transmitir conteúdo de um dia para o outro. A maioria das escolas públicas está utilizando suas plataformas e ferramentas tecnológicas para enviar tarefas aos estudantes, seja para trimestrais, bienais, mensais ou outros, com o objetivo de manter seus planejamentos, sejam eles trimestrais, bienais ou mensais. Diante disso é um cenário futurista (Lima, 2020, p. 63).

O posicionamento da autora evidencia que a verdadeira transformação educacional ultrapassa a mera substituição ou digitalização de ferramentas. A tecnologia, isoladamente, não garante a qualidade da aprendizagem; ela exige uma ação docente crítica e intencional, capaz de reconfigurar a lógica metodológica para dialogar com a realidade dos estudantes.

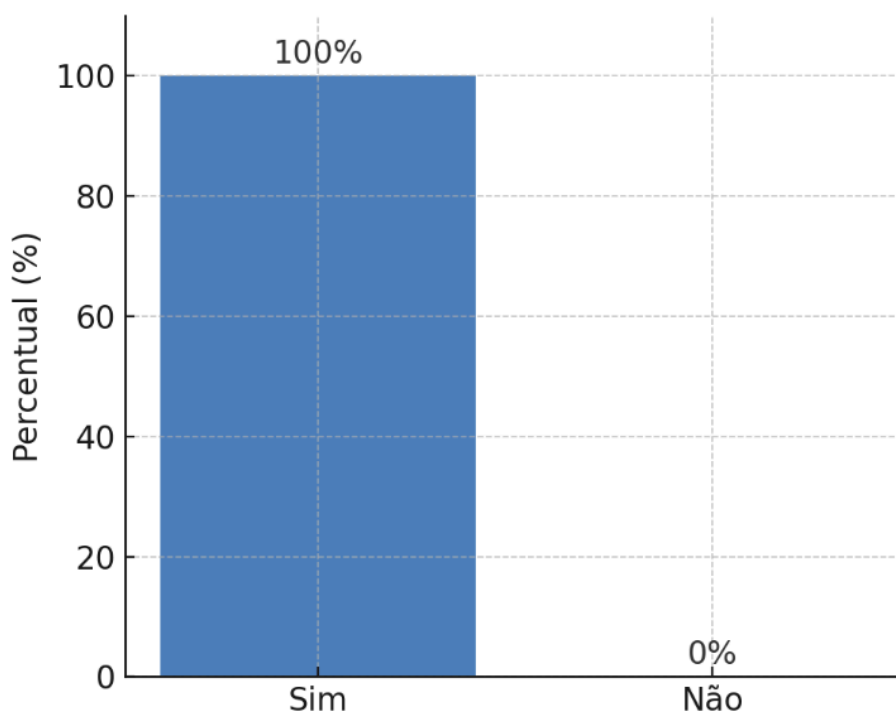
Diante dessa reconfiguração, a reconstrução da prática docente consolidou novos saberes e abordagens que permanecem no cotidiano escolar pós-pandêmico. Para compreender detalhadamente essa trajetória de resignificação, torna-se essencial examinar, primeiramente, como os professores enfrentaram as

barreiras estruturais da exclusão digital e, em seguida, de que maneira as práticas híbridas e metodologias ativas se consolidaram como um legado definitivo no retorno ao ensino presencial

2.1. O Desafio da Exclusão Digital e o Uso Criativo de Tecnologias

A transição abrupta para o ensino remoto esbarrou imediatamente na exclusão digital histórica que caracteriza a região amazônica. No contexto específico da Escola Municipal São Judas, a pesquisa empírica revelou dados irrefutáveis sobre essa barreira estrutural inicial: 100% dos docentes afirmaram que a falta de acesso à *internet* e a dispositivos tecnológicos adequados foi um obstáculo significativo para a continuidade da aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 2 - Percepção dos docentes sobre o impacto da falta de acesso à *internet* e dispositivos tecnológicos no ensino remoto

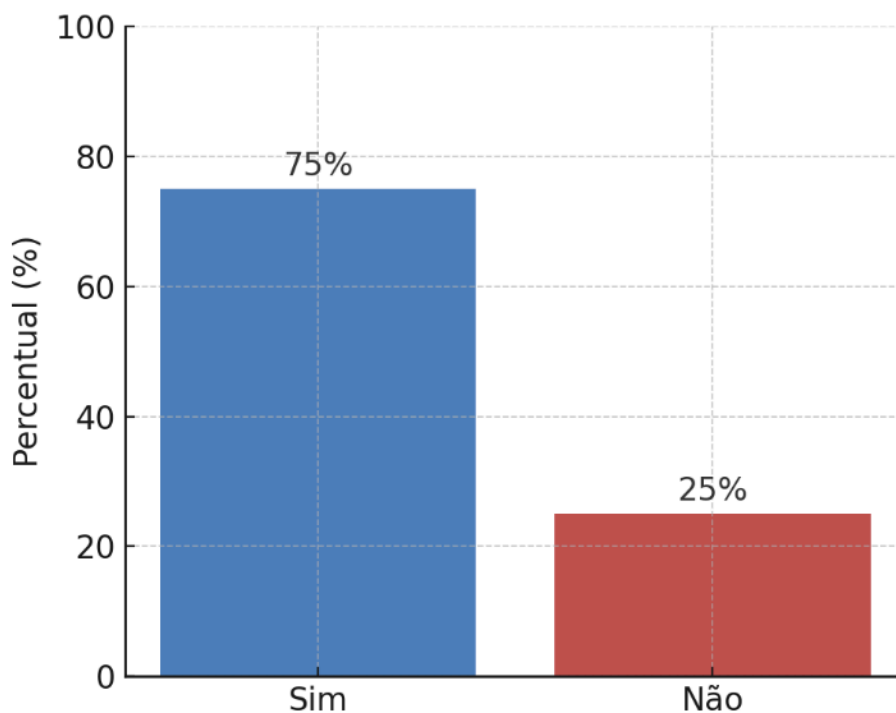


Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Somado à vulnerabilidade enfrentada pelos alunos, os próprios educadores vivenciaram um forte choque metodológico no

processo de transição. A investigação complementa que 75% dos professores relataram ter enfrentado dificuldades técnicas, metodológicas e emocionais para adaptar os seus materiais de ensino para as plataformas digitais.

Gráfico 3 - Dificuldades na adaptação do material de ensino para plataformas digitais



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Essa exclusão digital não se manifestou apenas como um dado estatístico, mas como um abismo prático vivenciado no cotidiano das famílias rurais. A democratização do acesso às tecnologias não deve ser compreendida como um mero suporte técnico, mas sim como uma condição básica e fundamental para garantir a equidade no processo educativo.

Ao articularmos essa realidade com as perspectivas de Moran (2018) e Lima (2020), torna-se evidente que a ausência de recursos adequados aprofundou severamente as lacunas de aprendizagem e reforçou as disparidades já existentes, comprometendo a

consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. A limitação prática enfrentada pelos alunos exigiu do professor um esforço extraordinário para tentar manter qualquer tipo de vínculo pedagógico, um cenário ilustrado de forma contundente pela vivência relatada pelo participante (Professor) PF1:

Durante a pandemia, o maior desafio foi a falta de acesso à internet e equipamentos. Muitos alunos da zona rural só tinham o celular dos pais, usado de forma limitada, o que dificultava qualquer tentativa de interação. No retorno presencial, percebi que a relação precisava ser reconstruída, pois havia distanciamento emocional e até certa timidez dos alunos em se expressar. O desafio foi retomar o vínculo afetivo e mostrar que a escola continuava sendo um espaço seguro para aprender e conviver (PF1).

Para contornar essa profunda escassez de infraestrutura, os professores precisaram assumir o papel de mediadores criativos e verdadeiros curadores de conteúdo, reinventando suas estratégias metodológicas com os poucos recursos que tinham à disposição.

Nesse cenário, o uso de materiais impressos e do aplicativo *WhatsApp* consolidou-se como ferramentas vitais de comunicação direta e inclusiva, garantindo que o vínculo pedagógico fosse mantido e que a informação chegasse mesmo aos locais de conectividade mais restrita. A resiliência docente exigiu que as tarefas escolares dialogassem de forma viável com a realidade

doméstica do aluno, uma capacidade de adaptação que é nitidamente evidenciada nas estratégias práticas relatadas pelos participantes PF2 e PF8:

Precisei adaptar meu planejamento para plataformas digitais, simplificando atividades e tornando os conteúdos mais visuais. Passei a gravar pequenas videoaulas com o celular para os alunos que não conseguiam acompanhar as aulas ao vivo, garantindo que, mesmo com internet fraca, eles tivessem acesso ao mínimo necessário (PF2).

No início, a maior adaptação foi transformar atividades práticas em tarefas possíveis no ambiente doméstico. Trabalhei com experiências simples, que pudessem ser feitas com objetos do dia a dia. No pós-pandemia, percebi que essa criatividade precisava continuar, então mantenho a prática de relacionar o conteúdo à vida real do aluno (PF8).

Conclui-se, portanto, que a adaptação de materiais impressos para os meios digitais ou para formatos mais simplificados não se configurou como uma mera troca de suporte técnico, mas como uma verdadeira ressignificação da prática docente. Essa urgência histórica forçou os educadores a repensarem profundamente a dinâmica do engajamento discente, rompendo com a passividade do modelo tradicional em favor de uma mediação mais intencional e sensível à realidade do aluno.

Assim, inaugurou-se um caminho irreversível para abordagens metodológicas mais ativas e contextualizadas. Longe de serem descartadas com o retorno ao ensino presencial, essas estratégias criativas foram aprimoradas, consolidando as bases para as práticas híbridas que reconfiguraram definitivamente o cotidiano da escola rural amazônica.

2.2. Práticas Híbridas e Metodologias Ativas no Retorno Presencial

O retorno às aulas presenciais na Escola Municipal São Judas não significou o retrocesso ou o abandono das tecnologias digitais adotadas durante o período emergencial, mas sim a consolidação de uma transição definitiva para um modelo de ensino híbrido. A experiência remota transformou de maneira irreversível a dinâmica da sala de aula física, evidenciando que a aprendizagem ganha muito mais força quando integra os recursos digitais ao convívio presencial.

Essa reconfiguração estrutural é corroborada por Bacich, Neto e Trevisani (2015), os quais afirmam que a educação híbrida articula espaços e tempos distintos, presencial e digital, valorizando a centralidade do estudante e o fortalecimento de sua autonomia intelectual. Desse modo, o aluno é deslocado da posição de ouvinte passivo para a de verdadeiro protagonista do seu aprendizado, um movimento que exige a adoção de metodologias ativas. Sobre essa necessidade de adaptação metodológica para fomentar a participação autoral discente, Moran (2018) esclarece que:

As metodologias ativas enfatizam o papel ativo do estudante, enfatizando sua participação direta, participação e reflexão em todas as fases do processo, experimentando, desenhando e criando sob a supervisão do professor. Já a aprendizagem híbrida ressalta a adaptabilidade, a combinação e partilha de espaços, tempos, atividades, recursos, métodos e tecnologias que compõem este processo ativo. A construção do comum implica o sentimento de pertença e de comunidade entre os indivíduos. Contudo, notamos uma grande pressão das famílias sobre o ensino e aprendizado das crianças, enquanto simultaneamente enfrentam desafios para manter uma rotina de estudos em casa. As famílias precisam entender que a educação segue novos caminhos e conceitos, incluindo aqui as aprendizagens ativas e o ensino híbrido (Moran, 2018, p. 14).

A reflexão do autor evidencia que a integração do ensino híbrido e das metodologias ativas não se restringe a uma mera atualização instrumental, mas exige uma profunda reestruturação da cultura escolar. O estudante assume, efetivamente, a corresponsabilidade pelo seu percurso formativo, enquanto o professor atua como mediador e arquiteto de experiências de aprendizagem. Trata-se de uma ruptura pragmática e necessária com a passividade histórica do ensino tradicional, construindo um ambiente educacional mais flexível, colaborativo e alinhado às exigências do presente.

Essa transição metodológica materializou-se no cotidiano da Escola Municipal São Judas por meio de inovações práticas contundentes, com destaque para a adoção da sala de aula invertida e da gamificação. Para ilustrar como os docentes aplicaram essas abordagens ativas com o intuito de alavancar a participação dos alunos no retorno presencial, destacam-se os relatos dos participantes PF9 e PF11:

Passei a utilizar metodologias ativas, como a sala de aula invertida. Os alunos recebem vídeos e textos curtos antes das aulas e, em sala, realizamos atividades de análise e debate. Isso tornou as aulas mais dinâmicas e fez com que eles participassem com mais interesse (PF9).

Incorporei a gamificação como prática constante. Uso quizzes online, desafios semanais e até pequenos jogos educativos. Essa abordagem motivou muito os estudantes, que passaram a se engajar mais com o conteúdo. Pretendo continuar, porque percebo resultados positivos tanto no aprendizado quanto no clima da sala de aula (PF11).

As estratégias adotadas pelos participantes encontram respaldo direto na visão de Brito *et al.* (2020), que reforçam o potencial dessas metodologias no contexto contemporâneo. A incorporação de elementos interativos e gamificados, como os *quizzes* e desafios educacionais citados, confere ritmo e sentido às tarefas, tornando a aula significativamente mais atraente e lúdica. Ao enviar os

conteúdos previamente e utilizar o espaço físico para o aprofundamento e o debate, como verificado na prática de sala de aula invertida, os professores garantem que o tempo presencial seja focado em uma aprendizagem ativa, colaborativa e altamente dinâmica.

Essa ressignificação metodológica, para além da incorporação de ferramentas digitais, consolidou-se fundamentalmente pela contextualização do currículo com a vida e o território do estudante. Na realidade específica da zona rural amazônica, adequar as novas metodologias exigiu que o conhecimento escolar fizesse sentido prático para a comunidade, valorizando sua identidade e seus desafios socioculturais. Para ilustrar essa articulação indissociável entre ensino e vivência local, destaca-se o relato do participante PF15, que adotou projetos interdisciplinares como eixo estruturante de sua prática no retorno presencial:

Adotei projetos interdisciplinares com forte vínculo à realidade local. No pós-pandemia, percebi que os alunos valorizam quando o conteúdo escolar dialoga com suas experiências de vida. Trabalhar com projetos sobre agricultura familiar e preservação ambiental, por exemplo, foi enriquecedor e pretendo manter esse caminho (PF15).

A estratégia desenvolvida pelo docente encontra sólido amparo teórico nas concepções de Cruz (2008) e Neira (2016). Conforme Cruz (2008) argumenta, as experiências de aprendizagem adquirem maior densidade e tornam-se verdadeiramente significativas

quando partem de problemas concretos do contexto e convocam a colaboração. Em complemento, Neira (2016) enfatiza que romper com o modelo de aula tradicional, centrado exclusivamente na figura do professor, exige necessariamente dar lugar aos saberes locais e fomentar a investigação coletiva.

Ao integrar temas como a agricultura familiar e a preservação ambiental, a escola rural amazônica transcende a transmissão passiva, fortalecendo a autonomia intelectual dos estudantes e reafirmando o espaço escolar como um território de valorização comunitária.

Posto isso, a reconfiguração metodológica no pós-pandemia evidenciou que, no contexto educacional contemporâneo, a tecnologia não serve apenas para a transmissão de conteúdos, mas atua, de forma substancial, como um instrumento essencial para o fortalecimento do vínculo comunitário e afetivo.

Essa percepção materializou-se em estratégias contínuas de comunicação e acolhimento, superando as barreiras físicas do território. Para ilustrar esse movimento de aproximação, destaca-se a estratégia do participante PF4, que decidiu manter os grupos de *WhatsApp* para estreitar de forma permanente a parceria entre a escola e as famílias, aliada à prática do participante PF18, que preservou as rodas de conversa iniciais como uma valiosa ferramenta socioemocional no retorno às aulas presenciais:

Depois da pandemia, mantive o uso de grupos de WhatsApp como ferramenta de comunicação com os alunos e famílias. Essa proximidade ajudou muito na troca de informações, no envio de lembretes e até no compartilhamento de materiais extras. Mesmo no ensino presencial, percebi que essa estratégia fortalece a parceria escola-comunidade (PF4).

Decidi manter a prática das rodas de conversa no início das aulas. Durante a pandemia, esse espaço de fala foi essencial para acolher sentimentos e manter o vínculo. Agora, no presencial, continuo porque percebo que contribui para a formação socioemocional e melhora a relação entre os estudantes (PF18).

Fica evidente, portanto, que as práticas híbridas consolidadas na zona rural amazônica não se reduzem a uma mera modernização instrumental, mas representam fundamentalmente a união indissociável entre a inovação digital e o cuidado humano. Esse legado de resiliência, empatia e reinvenção pedagógica reafirma o compromisso histórico dos educadores com a formação integral e o acolhimento de seus estudantes, preparando o terreno de forma irrefutável para as considerações finais deste estudo.

A trajetória vivenciada pelos educadores da Escola Municipal São Judas revela que o cenário pandêmico atuou como um verdadeiro catalisador para uma transformação metodológica e relacional profunda na zona rural amazônica. A superação do abismo

estrutural imposto pela exclusão digital exigiu dos docentes não apenas resiliência, mas a consolidação de uma curadoria pedagógica criativa, capaz de converter recursos escassos em pontes vitais para a aprendizagem.

Longe de representar um retrocesso às práticas tradicionais, o retorno ao convívio presencial sedimentou um legado irreversível: a transição orgânica para um modelo de educação híbrida, agora sustentado por metodologias ativas, projetos interdisciplinares contextualizados e por um acolhimento socioemocional permanente. Essa ressignificação integral da prática docente comprova que a verdadeira inovação transcende a mera adoção de dispositivos tecnológicos, materializando-se na união indissociável entre o recurso digital e a intencionalidade humana.

É justamente esse amálgama de resistência, empatia e reinvenção crítica que mantém a escola rural viva e atuante, delineando com clareza o horizonte reflexivo que fundamentará as considerações finais deste estudo.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com finalidade exploratória e descritiva, fundamentada nos preceitos de Prodanov e Freitas (2013) e Gil (2017). Para a condução da investigação, ancorada nas perspectivas de Creswell e Creswell (2021), adotou-se um delineamento de método misto, articulando de forma complementar abordagens qualitativas e quantitativas a fim de compreender de maneira holística e aprofundada a complexa realidade educacional do contexto investigado.

Essa escolha metodológica permitiu unir a precisão dos indicadores empíricos e estatísticos à riqueza interpretativa das experiências vivenciadas pelos docentes. Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa foi estruturada em três eixos complementares: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, procedimentos estes respaldados também pelas contribuições de Mattar e Ramos (2021).

O campo empírico desta investigação foi constituído pela Escola Municipal São Judas, instituição de Ensino Fundamental localizada na zona rural do município de Manaus-AM, um espaço educacional permeado por dinâmicas socioculturais próprias e desafios estruturais característicos do território amazônico.

A amostra da pesquisa foi composta por 21 professores com ensino superior completo, selecionados por meio de amostragem não probabilística, cuja definição ocorreu de acordo com a acessibilidade, a disponibilidade e o interesse voluntário dos docentes em colaborar com o estudo durante o período de coleta de dados. Com o intuito de assegurar o rigor ético, resguardar o anonimato e garantir o sigilo absoluto das informações e vivências compartilhadas, os participantes foram identificados ao longo de toda a análise por códigos alfanuméricos, sequenciados de PF1 a PF21.

A etapa de coleta de dados ocorreu no período compreendido entre outubro e dezembro de 2024, utilizando-se como instrumento investigativo um questionário estruturado, aplicado de forma digital por meio da plataforma *Google Formulários*. Esse instrumento foi composto por questões abertas e fechadas, permitindo captar simultaneamente a objetividade das tendências quantitativas e a densidade subjetiva das narrativas e percepções docentes.

Para assegurar o rigor ético e o respeito incondicional aos direitos dos participantes, o estudo observou estritamente as diretrizes normativas estabelecidas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016). Tais resoluções garantiram o consentimento livre e esclarecido, o sigilo absoluto das informações e a proteção da integridade dos sujeitos envolvidos.

Por fim, o tratamento do *corpus* empírico fundamentou-se na técnica de Análise de Conteúdo, à luz dos pressupostos teóricos de Bardin (2016). Por meio desse rigoroso método interpretativo, os dados foram organizados em três categorias temáticas centrais. Para conferir máxima validade, consistência e profundidade metodológica às interpretações, o percurso analítico contou com o apoio da triangulação de dados, articulando as respostas obtidas ao referencial teórico e às especificidades do território rural investigado, o que culminou em uma compreensão sistêmica, integrada e coerente do fenômeno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eclosão da pandemia de COVID-19 impôs desafios sem precedentes ao cenário educacional global, exigindo uma ruptura imediata e profunda com o modelo tradicional de ensino. No contexto específico da Escola Municipal São Judas, localizada na zona rural de Manaus, essa transição abrupta esbarrou em uma barreira histórica e estrutural severa: a pesquisa empírica evidenciou que a totalidade dos docentes (100%) enfrentou a exclusão digital como o obstáculo primordial para a continuidade da aprendizagem.

Contudo, longe de paralisar o processo educativo, essa crise histórica atuou como um verdadeiro catalisador para a ressignificação da prática docente. Diante das fortes adversidades impostas pelas limitações tecnológicas e pelas características socioculturais singulares do território amazônico, os educadores foram instigados a repensar o seu papel, formulando respostas rápidas e inventivas que não apenas asseguraram a preservação do vínculo pedagógico, mas que também transformaram de maneira irreversível as suas rotinas de ensino.

A investigação evidenciou que o retorno ao ambiente físico não representou um retrocesso às antigas metodologias tradicionais baseadas na passividade, mas culminou na consolidação de um modelo de educação híbrida e criativa. Respondendo à indagação central que norteou este recorte, constatou-se a permanência de um rico legado metodológico, materializado em adaptações de alto impacto que reconfiguraram o cotidiano escolar.

Destacam-se, nesse novo arranjo, a manutenção do *WhatsApp* como uma ponte essencial de comunicação e parceria comunitária, a adoção da sala de aula invertida, a inserção contínua da gamificação para impulsionar o engajamento e a estruturação de projetos interdisciplinares intrinsecamente conectados à realidade local.

Por meio da orquestração dessas práticas, o professor rural amazônico assumiu definitivamente a identidade de mediador e curador do conhecimento. Ao integrar o recurso digital à sua intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana, esse educador conseguiu transcender as severas limitações estruturais do território, viabilizando, de fato, uma aprendizagem

verdadeiramente significativa e transformadora para os seus estudantes.

A trajetória analisada neste estudo permite concluir que, a despeito das profundas fragilidades estruturais e da histórica vulnerabilidade que perpassam os territórios não urbanos, a escola rural amazônica reafirma-se, cotidianamente, como um inegável espaço de resistência, inovação e esperança.

A travessia do cenário pandêmico e a subsequente reconstrução da rotina escolar evidenciaram que a verdadeira força da educação não reside exclusivamente nas ferramentas tecnológicas, mas, fundamentalmente, na ação viva e cotidiana de seus professores. Foram esses educadores que, inseridos em contextos severamente adversos, reinventaram-se de forma crítica, sensível e criativa, convertendo a escassez material em pontes vitais para o desenvolvimento humano e cognitivo de seus alunos.

À vista disso, para que esse legado de inovações não se perca e as ressignificações metodológicas se sustentem de maneira perene, torna-se imperativa a efetivação de políticas públicas consistentes e voltadas tanto à inclusão digital quanto à formação docente continuada. Somente por meio do reconhecimento e da valorização incondicional do educador como eixo estruturante da transformação social será possível consolidar uma educação pública verdadeiramente equitativa, justa e capaz de reescrever o futuro das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*

[recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. ePub. ISBN 978-85-8429-049-9.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016. (Obra original publicada em francês como *L'analyse de contenu*).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRITO, Sávio Breno Pires; BRAGA, Isaque Oliveira; CUNHA, Carolina Coelho; PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; TAKENAMI, Iukary. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 54–63, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Sandra Maria

Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRUZ, Simone de Campos. *Educação, tecnologia e comunicação: novos diálogos*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GAROFALO, Débora. O que esperar da educação pós-pandemia. UOL ECOA, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/05/13/o-que-esperar-da-educacao-pos-pandemia.htm>. Acesso em: 18 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Ana Lúcia D'Império. *Retratos da educação no contexto da pandemia*. [S. l.]: Fundação SM; Instituto Singularidades; Ashoka, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MATTAR, João; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2018.

NEIRA, Ana Carolina. Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 fev. 2016. Disponível em:

<https://www.estadao.com.br/educacao/professores-aprendem-com-a-tecnologia-e-inovam-as-aulas/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

¹ Mestre e Doutor em Ciências da Educação, UNIDA - PY 2026, também possuo especialização em Gestão, Supervisão e Inspeção Escolar pela Faculdade Metropolitana de Ribeirão Preto - SP (2024), Gestão de Projetos e Prática Docente pela Universidade do Estado do Amazonas AM (2019) e em Educação (Psicomotricidade) pela Universidade Gama Filho RJ (2008), graduação em Educação Física pela Universidade Metodista de São Paulo (2002), Pedagogia pela UNIFAVENI MG 2020. Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação - SEMED da cidade de Manaus - AM com ampla experiência na área de Educação Física, ênfase em Ensino Fundamental, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, pedagogia e gestão escolar.

² Graduanda finalista do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com interesse na área de linguística morfofonética e textual. Apresentou, na XIV Semana de Letras da UEA, uma pesquisa de campo em forma de comunicação sobre desvios ortográficos na universidade. Foi monitora das disciplinas de Morfologia da Língua Portuguesa e Linguística Textual em 2025.