

Formação de professores sob o controle do capital: análise dos programas/projetos da SEMED/Manaus e o ocultamento da vulnerabilidade social docente

Teacher training under the control of capital: analysis of SEMED/Manaus programs/projects and the invisibility of teaching social vulnerability

Saulo Vieira
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Acaraú-Brasil

Ana Ignez Belém Lima
Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza-Brasil

Resumo

Discute parte dos estudos de uma pesquisa doutoral, especificamente, o momento de investigação documental acerca dos Programas e Projetos de Formação Continuada de professores/as das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produzidos pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no período de 2019 a 2021. A análise, com base no Materialismo Histórico-Dialético, intenta compreender o acervo com base nos seus objetivos e estrutura, as razões manifestas e ocultas de sua existência e as possíveis consequências à prática educativa. Evidencia-se que suas propostas não consideram, de maneira crítica, a possível situação de vulnerabilidade social docente. Isso acarreta a produção de formações desconexas da concretude, contribui para a perspectiva pragmatista neoliberal e para o ceticismo pós-moderno.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Neoliberal; Vulnerabilidade Social Docente.

Abstract

It discusses part of the studies of doctoral research, specifically, the moment of documentary research on the Continuing Training Programs and Projects for teachers in the Initial Series of Elementary Education, produced by the Division of Professional Development of Teaching of the Municipal Department of Education of Manaus, from 2019 to 2021. The analysis, based on Historical-Dialectic Materialism, sought to understand the collection based on its objectives and structure, the manifest and hidden reasons for its existence, and the possible consequences for educational practice. We evidence that their proposals do not critically consider the possible situation of teaching social vulnerability. This leads to the production of formations that are disconnected from concreteness. It contributes to the neoliberal pragmatist perspective and postmodern skepticism.

Keywords: Teacher Training; Neoliberal Education; Teacher Social Vulnerability.

Introdução

Anunciamos que os objetivos envolvendo a feitura deste texto estão estreitamente relacionados com três teses secundárias de nossa pesquisa doutoral, que demonstram, justificam e tornam patente a relevância de explorarmos os estudos que abarcam as situações de vulnerabilidade social dos docentes do Município de Manaus e a maneira como isso influi no trabalho educativo.

A tese secundária 1 mostra-nos, com arrimo no procedimento survey, que os docentes investigados estão suscetíveis às desvantagens da mobilidade social e o não alcance de patamares mais elevados de qualidade de vida, fato indicativo de que os/as professores/as, em sua maioria, advêm da realidade das classes populares e possuem indícios de que estiveram ou ainda estão em situação de vulnerabilidade social. A tese secundária 2, por meio de uma revisão de literatura, revelou que os estudos sobre formação de professores no Brasil não ponderam a situação de vulnerabilidade social a que, possivelmente, uma parcela significativa da docência pertence ou na qual já esteve.

A tese secundária 3, objeto de análise neste texto, evidencia, utilizando-se de uma pesquisa documental, que os cursos de formação de professores da SEMED/Manaus não consideram a realidade de vulnerabilidade social dos docentes. Isso acarreta a “re-posição” alienante do cotidiano à atividade educativa, pois colabora para a produção de formações desconexas da concretude, haja vista que não há uma análise da prática social na sua totalidade, contribui para a perspectiva pragmatista neoliberal e o ceticismo pós-moderno.

De efeito, compreendemos que, ao analisar os documentos que movem as atividades promovidas no interior da Divisão Educacional responsável pela formação de professoras/es da Educação Pública municipal de Manaus, estamos de frente das intenções manifestas nos documentos oficiais, significando exprimir que nos postamos perante um objeto que implica diretamente a realidade objetiva.

Ao mesmo tempo, ao realizar o processo de leitura e análise documental tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético, explicitamos que não restringimos à “letra da lei”, mas, assim como nos sugere Monteiro (1995), observamos três elementos de verificação: a) o que é oficial; b) a realidade; e c) a crítica.

Do ponto de vista metodológico, seguimos o percurso orientado por Saviani (2013) com vistas a: a) iniciar o contato com os documentos referentes à formação de professores

do Município de Manaus, compreendendo seus objetivos e estrutura; b) verificar as razões manifestas de sua existência; c) entender o processo histórico que explique as suas razões reais; e d) analisar suas possíveis consequências à prática educativa. Apesar de o processo de estudo e análise ter seguido o mesmo trajeto expresso pelo autor, a escrita do texto não realiza uma descrição linear deste esquema. Os segmentos de análise expressos estão visíveis, mas organizados à nossa maneira, entre idas e vindas, daquilo que é manifesto e do que é real.

Tanto o procedimento de análise quanto seu formato de escrita foram realizados para responder às seguintes indagações: - *os documentos oficiais acerca da formação continuada de professores das séries iniciais do Município de Manaus discutem/consideram os condicionantes advindos das histórias de vida dos docentes e suas possíveis situações de vulnerabilidade social como algo que constitui as significações de sua atividade docente?* - *Reconhecem os professores como profissionais pertencentes à classe trabalhadora e formadores dos filhos de uma classe trabalhadora?* - *Como esses documentos compreendem a formação de professores?* - *De que maneira expressam a função social do professor?* - *Quais concepções pedagógicas permeiam os seus objetivos manifestos e, também, reais?*

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar os programas e projetos de formação continuada de professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, promovidos pela SEMED/Manaus. O foco recai sobre a identificação das intenções manifestas e ocultas dessas iniciativas, com especial atenção à ausência de uma abordagem crítica sobre a vulnerabilidade social docente. Justifica-se esta análise pela necessidade de compreender como políticas públicas locais, ao se alinharem a lógicas neoliberais, podem contribuir para a manutenção de desigualdades estruturais na formação e atuação docente, esvaziando o potencial emancipador da educação.

As vertentes da pesquisa são oito publicações produzidas entre 2019 e 2021 pela Gerência de Formação Continuada (GFC), vinculada à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da SEMED/Manaus. Esses documentos foram elaborados com foco na formação continuada de docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em razão da pouca quantidade de documentos, não recorreremos a critérios para escolha, pois, simplesmente, analisamos todos os que foram enviados pela GFC. Quanto ao

corte temporal, a ideia era obter os programas e projetos mais recentes possíveis, ou seja, do ano em curso a essa etapa da pesquisa (2021). Em razão, porém, das novas configurações de formação a que o contexto pandêmico nos submeteu, sentimos, também, a necessidade do acesso aos documentos anteriores à pandemia (2019). cremos, assim, haver constituído argumentos mais seguros a respeito da realidade pesquisada.

A investigação contou com a disponibilidade dos documentos reproduzidos à continuação. 1) Projeto - Formação do Formador: olhar acerca dos conhecimentos epistemológicos (2019); 2) Projeto - Rede Colaborativa de Formação Continuada: processos de alfabetização e letramento à luz da BNCC (2019); 3) Documento Norteador do Programa de Tutoria Educacional (2020); 4) Projeto - Referencial Curricular do Amazonas e práticas interdisciplinares para o multiletramento (2020); 5) Projeto - Tutoria Educacional: formação em serviço dos profissionais do magistério em probatório da Rede Municipal de Educação – Manaus (2020); 6) Projeto - A interdisciplinaridade: um caminho para o multiletramento na perspectiva do Referencial Curricular Amazonense (2020); 7) Projeto Geral - Rede Colaborativa de Formação Continuada (2020); 8) Projeto - Rede Colaborativa de Formação Continuada: Anos Iniciais (2021).

Os segmentos que vêm se organizaram com suporte em: a) breve contextualização da política educacional de Manaus de 2019 a 2021, passando pelos governos de Artur Virgílio Neto e David Almeida; b) mostra dos programas e projetos de formação continuada utilizados pela SEMED Manaus durante esse período, enfatizando seus objetivos e fundamentações teóricas; e c) discutimos suas contradições entre o proclamado e o real.

Breve contexto político-educacional de Manaus (2019-2021)

A história recente do Brasil (últimos 30 anos) é marcada por estratégias de consolidação do capitalismo ante as diversas crises ocorridas no século XX e início do século XXI; Foram reformas cujas diretrizes tencionavam a reestruturação produtiva, por meio da gestão da rede pública com procedimentos gerenciais e iniciativas privatizantes (vendas de patrimônio, parcerias público-privadas, instituição pública não estatal etc.), abertura das fronteiras nacionais ao capitalismo central e suas agências de controle, novas modalidades de organização do trabalho (uso de tecnologias com diminuição dos postos de trabalho e do emprego de força de trabalho humano, mas, com aumento de tarefas, redução de direitos sociais e trabalhistas, terceirização da produção e dos serviços etc.) e, de cunho ideológico

no terreno informacional, criam a existência da desigualdade de mérito como substituta da desigualdade social (Libâneo, 2012).

Quando direcionamos o intento para a Educação, percebemos que a orientação política do *neoliberalismo de mercado* se utiliza, intencionalmente, de um discurso de falência da Educação Pública como resultado da incapacidade administrativa, financeira - e até pedagógica - de o Estado conceber essa estrutura. A defesa à iniciativa privada sob a orientação das leis de mercado prevalece em detrimento da plena socialização do conhecimento e humanização dos seres (Libâneo, 2012).

Entende Saviani (2020a) que os ataques e retrocessos ligados à educação pública só aumentaram pós golpe de 2016, cuja Reforma do Ensino Médio, baixada por medida provisória, os projetos denominados “Escola sem Partido”, o Plano Nacional de Educação inviabilizado com metas não cumpridas, a mudança de composição do Fórum Nacional de Educação de maneira arbitrária, a disseminação do ensino a distância, as tentativas de censura de conteúdos em materiais didáticos (Duarte, 2020), o esvaziamento do currículo por meio de uma padronização de uma BNCC criada para atender os mecanismos de avaliação uniforme (Saviani, 2020b), a formatação de uma BNC-Formação que transforma o profissional docente em mero executor de procedimentos pré-fabricados, são maneiras irracionais e regressivas de tratar a Educação brasileira.

Ainda segundo Saviani (2020a), o capitalismo não tem mais para onde se expandir, o que lhe causa uma crise de caráter estrutural. Isso promove acirramento na luta de classes e a falta organizativa na capacidade hegemônica do estrato dominante. A incapacidade de se impor racionalmente leva a camada que domina a procurar estratégias de coerção e alienação pelo uso dos meios de comunicação e investidas na seara educacional, ora tratada como mercadoria, outrora como instrumento de doutrinação.

Em Manaus, não foi diferente, desde a implantação de seu Polo Industrial e da Zona Franca. O Município conta com processos produtivos fragmentados, baixa dependência de insumos de produção locais, desprezíveis investimentos fixos; empresas dependentes do mercado internacional e que pouco investem na formação das pessoas, tampouco em pesquisa e desenvolvimento (P&D). Sem vínculos com a região, desmontam

seu aparato e demandam outros incentivos fiscais a qualquer possibilidade de crise surgente (Pereira, 2020; Mourão, 2006).

Na Educação, Manaus aposta em estratégias de gerenciamento com o foco em metas nos indicadores de resultados por meio da metodologia do *Plan, Do, Check, Action* (PDCA), do *Projeto de Gestão Integrada da Escola* (GIDE) e do *Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social* (IFC/RS). Esses formatos de planejamento, processo e avaliação da Educação municipal vieram acompanhados do *Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus* (PROEMEM) adotado na gestão do Prefeito Artur Virgílio Neto, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (2013-2020), na tentativa de contrair empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – contrato a ser assinado em 2017 no montante de operação de crédito externo no valor de US\$ 52 milhões, aproximadamente R\$ 167 milhões (na época), acrescidos de mais US\$ 52 milhões da contrapartida do orçamento da SEMED/Manaus por meio de repasses do Ministério da Educação (MEC), totalizando US\$ 104 milhões. A adoção de tal política tornou o Governo Municipal um grande cliente do capital, contratando uma série de empresas e institutos, alguns por indicação do próprio BID, responsáveis pela implementação das estratégias retrocitadas (Aranha, 2017; Pereira, 2020).

A prática desse projeto não significa que sua execução se deu sem crítica e resistência. Diversos posicionamentos são dados em volta e nas frestas que, vez ou outra, são abertas com procedência na luta. Como exemplo, vêm as manifestações dos Fóruns Municipal e Estadual de Educação.

Com esteio em nossa experiência na qualidade de membro do Fórum Municipal de Educação de Manaus, durante os anos de 2013 a 2016, percebemos que a resistência se dá muito mais pelos agentes sociais com lutas individuais do que um fortalecimento da organização coletiva nos diversos âmbitos de controle social e planejamento das políticas públicas. Há personagens comprometidos com um projeto democrático, colaborativo e de educação crítica, mas também uma intensiva influência do Poder Executivo nas articulações em pautas de sua conveniência.

Essas contradições perpassam governos e as conquistas direcionadas para a massa caminham a pequenos passos. Esta afirmação se evidencia ao compararmos os planos de metas, os temas dos programas e projetos pedagógicos entre os governos municipais de

Artur Virgílio Neto (PSDB) (2013-2017; 2017-2021) e de David Almeida (Avante) (2021-atual) disponibilizados no sítio da SEMED/Manaus – <https://semed.manaus.am.gov.br/> – bem como os documentos na íntegra guardados em seus respectivos departamentos - Subsecretaria de Gestão Educacional (SGE), Departamento de Gestão Educacional (DEGE) e Divisão de Apoio a Gestão Escolar (DAGE). Todos os programas e projetos da gestão anterior continuaram sendo utilizados e as ações lançadas em agosto de 2021 carregam nos documentos que lhe sustentam a continuidade de seu espírito. Isto é, permanece a “filosofia”.

Durante o período pandêmico, com a suspensão das aulas em Manaus, no dia 17 de março de 2020, uma semana após a OMS haver decretado situação de pandemia em razão da covid-19, e após a confirmação do primeiro caso de coronavírus na Capital, a Prefeitura iniciou a implementação de atividades não presenciais. Em parceria com o Governo do Estado, foram oferecidas aulas pela TV aberta e internet, e procedida a antecipação do calendário do recesso escolar. Apesar da promessa de disponibilizar a todas/os as/os alunas/os da rede o acesso às atividades escolares no período de distanciamento social, isso não aconteceu.

Haja vista uma situação repleta de desafios concernentes ao uso das plataformas digitais, o trabalho educativo na modalidade EAD e estratégias de ensino remoto, nem todos tiveram condições de acesso favoráveis para apropriação do conhecimento.

A utilização de um novo planejamento educacional como consequência da suspensão das aulas presenciais em nada modificou as estratégias e a articulação de metodologias empresariais fabris. Essa dinâmica foi embasada na abordagem gerencial com foco em metas, defendida e relatada para os profissionais de Educação de Manaus por Maria Helena Godoy e sua assessoria, com raízes nos conceitos de Vicente Falconi Campos (1990). Então, procuraram validar o fluxo da *Gestão Integrada da Escola* (GIDE) que, juntamente com o PDCA e o IFC/RS, representa um dos principais produtos de um dos institutos de consultoria contratados com financiamento público para a oferta privada de serviços.

Independentemente do período pandêmico e dos representantes públicos à frente da pasta educacional de Manaus, a maneira pela qual se deu a formação de alunas/os e professoras/es na SEMED e a sequência do trabalho realizado entre os dois governos analisados não ocorreram pela possível importância dos programas e projetos em execução, nem mesmo sequer pelos resultados quantitativos que seus formuladores utilizam para justificar uma “continuidade com melhorias” dos processos em foco, mas, na verdade, isto é

o resultado da organização de produção capitalista, cuja privatização contribui para os *reformadores empresariais da educação* (Freitas, 2014) se beneficiarem da receita do Estado. Isso nega a Educação como direito social, transformando-a em produto de consumo pertencente à lógica do capital (Pereira, 2020).

Acreditamos que a breve mostra dos mecanismos por trás da regência das metodologias pedagógicas e de administração pública demonstra que nada ocorre com a inexistência de articulações políticas. Em muitos casos, essas articulações sucedem muito antes do conhecimento da sociedade civil ou da assinatura de contratos, sem contar com ações das quais a população jamais saberá, em decorrência dos instrumentos de alienação. Elas estão na gestão, nas escolhas dos materiais didáticos, nas concepções pedagógicas expressas como redentoras, mas que não passam de *cavalos de Tróia* (Duarte, 2010b), no currículo e, inclusive, nos programas e projetos de formação de professores/as.

De acordo com Marsiglia (2011) e Rita de Cássia Duarte (2007), o Estado que deveria ser interventor se resume a mero regulador, submetendo-se aos desmandos do mercado e à adesão às suas condicionalidades disfarçadas em orientações dos organismos multilaterais. É sob essa égide que os programas e projetos de formação continuada de professores/as nos anos de 2019-2021 no Município de Manaus foram formatados e executados.

Programas e projetos de formação continuada (2019-2021): a face visível

De acordo com o Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Regimento Interno da SEMED, em seu Art. 39, inciso I, à DDPM compete, dentre outras alçadas, “Elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal”, tendo como principal objetivo:

Desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade; articular as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão (Manaus, 2013, Art. 41).

As equipes de trabalho da DDPM dividem-se de acordo com as estratégias de formação elaboradas. Isto é, existe uma equipe para *Formação em Serviço*, composta por servidoras/es da Prefeitura com formação em nível de mestrado e doutorado, responsáveis pelas Oficinas de Formação em Serviço (OFS) e pela atividade de Tutoria Educacional – esta última em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA); e outra equipe para *Formação*

em Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (FRC/PFC), realizando suas ações por polos localizados nas diversas Divisões Distritais de Educação do Município, considerando necessidades afins de um grupo de escolas no tentame de elaborar processos em rede.

A Prefeitura espera que os Distritos Educacionais exerçam a função de estreitar as relações entre a sede da SEMED e as escolas, descentralizando serviços e minimizando a burocracia; no entanto, o que vemos são redutos políticos utilizados como espaço de recrutamento eleitoral. Óbvio é que, dentro das contradições da realidade, estes espaços também reservam momentos para discussão legítimos e a existência de profissionais comprometidos com a mudança, mas isso não significa a inexistência de induções políticas e movimentos conservadores e reacionários quando as possibilidades de mudança se tornam ameaças à estrutura vigente.

Até o momento, o contexto nos revela as intenções políticas que movem a Secretaria de Educação, a função e as duas principais estratégias de organização da DDPM no que tange à formação continuada de professores das séries iniciais, mas falta-nos verificar o que dizem seus programas e projetos.

Ao questionarmos sobre a *Letra e o Espírito* de um documento (Saviani, 2013), é preciso conferir o que o próprio documento diz de maneira literal, especialmente as suas finalidades. Portanto, na sequência estão os programas e projetos disponibilizados e em destaque alguns dos seus respectivos objetivos.

Quadro 1: Relação dos programas e projetos de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (2019-2021) e seus respectivos objetivos

Nº	Programa/ Projeto	Objetivo
1.	Projeto – Formação do Formador: olhar acerca dos conhecimentos epistemológicos (2019);	Obj. Geral: Proporcionar momentos de estudos para formação do formador na aplicação do Projeto Formativo da Rede Colaborativa de Formação Continuada e no processo de produção científica. 1. <u>Intensificar estudos com temáticas de interesse da equipe para qualificar os encontros formativos</u> ; 2. [...]; 3. <u>Potencializar estudos visando a alcançar as metas e indicadores para a Formação do Formador</u> e Produção Científica; 4. [...]; 5. [...]; 6. [...].
2.	Projeto - Rede Colaborativa de Formação Continuada: processos de alfabetização e letramento à luz da BNCC (2019);	Obj. Geral: Proporcionar formação continuada aos docentes dos Anos Iniciais, por meio da Rede Colaborativa, tendo em vista a avaliação da aprendizagem para estudantes dos Anos Iniciais. 1. <u>Conhecer a organização da BNCC acerca das competências, habilidades e objeto do conhecimento</u> ; 2. <u>Contribuir para o processo de alfabetização científica a partir das metodologias ativas</u> ; 3. [...]; 4. <u>Vivenciar o acompanhamento das Práticas formativas no contexto escolar</u> ; 5. <u>Socializar práticas docentes resultantes da reflexão pedagógica</u> propostas nos encontros de formação.
3.	Documento Norteador do	Obj. Geral: Contribuir com a formação continuada em serviço de professores em estágio probatório e equipes gestoras por meio de <u>construção de conhecimentos</u> ,

Formação de professores sob o controle do capital: análise dos programas/projetos da SEMED/Manaus e o ocultamento da vulnerabilidade social docente

	Programa de Tutoria Educacional (2020);	<p><u>desenvolvimento de competências e habilidades</u>, que favoreçam o fortalecimento da gestão democrática na instituição e em toda a comunidade escolar <u>qualificando o ensino e aprendizagem</u> dos estudantes, <u>a partir da ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas e administrativas</u>.</p> <p>1. [...]; 2. [...]; 3. [...]; 4. Fortalecer os sujeitos em formação enquanto <u>protagonistas na comunidade escolar</u>, seu envolvimento com a Rede <u>exercendo a corresponsabilidade</u> com a aprendizagem dos estudantes; 5. Construir coletivamente ações formativas como diagnóstico, <u>plano de formação partindo das necessidades do sujeito e atentando para sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)</u>, com movimentos de ação-reflexão-ação para a melhoria da aprendizagem dos estudantes; 6. <u>Articular as metodologias/estratégias da aprendizagem de adultos para as ações formativas no cotidiano do fazer da escola</u>; 7. [...]; 8. Ressignificar saberes sobre liderança inspiradora para aplicá-los estrategicamente com ações que envolvam a equipe escolar através de redes colaborativas e <u>comunidades de aprendizagens</u>; 9. [...].</p>
4.	Projeto RCAeferencial Curricular do Amazonas e práticas interdisciplinares para o multiletramento (2020);	<p>Obj. Geral: Proporcionar formação continuada aos docentes dos Anos Iniciais, por meio da Rede Colaborativa <u>a partir do Referencial Curricular do Amazonas (RCA)</u>;</p> <p>1. <u>Conhecer a organização da Referencial Curricular Amazonense (RCA), Interligações de Saberes no contexto das áreas de conhecimento como Prática Interdisciplinar no contexto da Alfabetização</u>; 2. [...]; 3. [...]; 4. Promover contribuições para uma Educação Inclusiva a partir do RCA; 5. <u>Vivenciar as Práticas formativas no contexto escolar</u>; 6. <u>Socializar práticas docentes resultantes da reflexão pedagógica propostas nos encontros formativos</u>.</p>
5.	Projeto - Tutoria Educacional: formação em serviço dos profissionais do magistério em probatório da Rede Municipal de Educação – Manaus (2020);	<p>Obj. Geral: <u>Qualificar</u> o estágio probatório, através do <u>desenvolvimento da autonomia formativa</u> da equipe gestora das escolas da rede municipal de ensino, com vistas na formação em serviço e <u>sempre com foco nos resultados de aprendizagem</u> dos alunos.</p> <p>1. Promover a formação das equipes gestoras das unidades escolares, para que esta <u>torne-se apta a executar a formação em serviço</u> dos professores em estágio probatório e demais professores <u>através da metodologia de Tutoria</u>. 2. Fortalecer a equipe de formadores da DDPM para realização de estudos e <u>aprofundamento na metodologia de tutoria</u>, bem como realização de ações de formação que vão de <u>encontro as necessidades da equipe</u>, dos professores e unidades escolares. 3. [...]; 4. <u>Monitorar as ações em todos os níveis da cascata formativa através da análise e acompanhamento dos indicadores das ações de formação, processos e resultados educacionais</u>.</p>
6.	Projeto - A interdisciplinaridade: um caminho para o multiletramento na perspectiva do RCA (2020);	<p>Obj. Geral: Proporcionar formação continuada aos docentes dos Anos Iniciais, por meio da Rede Colaborativa <u>a partir do Referencial Curricular do Amazonas (RCA)</u>;</p> <p>1. <u>Conhecer a organização do Referencial Curricular Amazonense (RCA) para interligar saberes à prática Interdisciplinar</u>; 2. Compreender as relações entre as linguagens – não verbal, verbal, corporal, visual, sonora - como práticas multissemióticas <u>integradas ao RCA</u>; 3. [...]; 4. [...]; 5. [...]; 6. <u>Socializar práticas docentes resultantes da reflexão pedagógica propostas nos encontros formativos</u>.</p>
7.	Projeto Geral - Rede Colaborativa de Formação Continuada (2020);	<p>Obj. Geral: Atender as necessidades de formação continuada de professores, pedagogos e gestores da rede municipal de ensino, possibilitando a ressignificação das práticas pedagógicas <u>tendo como norte as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</u>.</p> <p>1. <u>Oportunizar o conhecimento da BNCC promovendo experiências durante o processo formativo que resultem no desenvolvimento das Competências e Habilidades no contexto escolar</u>; 2. Promover experiências durante o processo formativo resultando na participação docente na <u>socialização de práticas</u>; 3. <u>Vivenciar o acompanhamento das Práticas formativas no contexto escolar</u>; 4. <u>Repensar os processos para apropriação da leitura e escrita considerando as Diretrizes Curriculares, os Referenciais e a Base Nacional Comum Curricular para a</u></p>

		Educação Infantil; 5. Proporcionar formação continuada aos docentes dos Anos Iniciais, por meio da Rede Colaborativa, tendo em vista processo de avaliação da aprendizagem para estudantes dos Anos Iniciais; 6. <u>Compreender a Base Nacional Comum Curricular</u> para o desenvolvimento de estratégias de formação continuada, junto aos professores do Ensino Fundamental - Anos Finais da Rede Municipal de ensino de Manaus; 7. <u>Desenvolver processos formativos que possibilitem a ressignificação da prática pedagógica</u> dos professores que atendem às turmas de EJA-Diurno e um melhor nível de aprendizagem aos seus alunos; 8. <u>Desenvolver processos formativos que favoreçam a gestão da aprendizagem</u> na EJA que reflitam os desafios e perspectivas do ensino noturno; 9. [...]; 10. Apresentar <u>conceitos e possibilidades inovadoras</u> como caminhos possíveis na prática e no contexto escolar da Educação do/no Campo e Educação Escolar Indígena.
8.	Projeto - Rede Colaborativa de Formação Continuada: Anos Iniciais (2021).	Obj. Geral: Promover a formação continuada de professores [...] buscando a interdisciplinaridade entre os objetos de conhecimento que compõem o currículo e a transversalidade que deve permear a educação do estudante e possibilitar <u>encontros formativos que considerem o olhar do educador sobre suas práticas pedagógicas e incentivem sua participação</u> , demandando por temas emergentes que constituam as transformações da sociedade e promovam a aprendizagem de educadores e educandos <u>por meio das tecnologias de informação, comunicação e criatividade</u> . Eixo 1: Incentivar o diálogo com os estudantes dos anos iniciais sobre o tema “Pandemia de Covid-19”, traçando um apanhado histórico sobre outros momentos pandêmicos presenciados e vividos pela humanidade, <u>compartilhar as vivências metodológicas no ensino remoto</u> sobre o tema; reconhecer os inevitáveis impactos sobre o currículo, demandando por possibilidades de reduzir os efeitos negativos da interrupção necessária do ensino presencial. Eixo 2: [...]; Eixo 3: Dialogar sobre a importância do <u>desenvolvimento das competências socioemocionais para que a criança se desenvolva integralmente e para uma boa convivência em sociedade; traçar um parâmetro de como essas competências são passíveis de ser ensinadas em sala de aula e postas em prática</u> .

Fonte: Os autores, 2025.

Com base nos objetivos, sobra evidente o fato de que a SEMED, por meio de sua Gerência de Formação Continuada, realiza de maneira intencional atividades que colaboram para a manutenção do *modus operandi* da economia capitalista e segue à risca as condicionalidades impostas pelos organismos multilaterais, priorizando: cursos em torno da BNCC e do Referencial Curricular do Amazonas (RCA); a ideia de desenvolvimento de competências e habilidades; a utilização de metodologias ativas; a ênfase no cotidiano escolar com base na concepção profissional de um *professor reflexivo* (Schön, 1992, 2000) em detrimento do conhecimento científico; e no incremento de competências socioemocionais, inclusive com a criação de parâmetros capazes de mensurar a sua aplicação - além da elaboração de estratégias estritamente dirigidas aos indicadores e resultados implementados com suporte nas reformas educacionais neoliberais.

Formação de professores sob o controle do capital: análise dos programas/projetos da SEMED/Manaus e o ocultamento da vulnerabilidade social docente

Em tais circunstâncias, não se há de negar a coerência entre os projetos e programas, pois todos se cruzam e dão continuidade a uma perspectiva teórica burguesa. Conforme raciocina Baczinski (2011),

Essas teorias compreendem o professor como um *animador social*, aquele que cria condições para que os alunos construam novos conhecimentos; acredita-se que a aprendizagem se efetiva no ato de fazer, logo, é fazendo que se aprende. O ato de ensinar é considerado, de forma negativa, uma imposição de verdades, e com isso a importância do conteúdo é relativizado, enquanto é maximizado a maturidade do sujeito para esse aprendizado (p. 83).

Em transposição à estreita relação dos documentos entre si, alguns possuem objetivos quase que idênticos, como, por exemplo, os que constam nos itens 4 (*Projeto - Referencial Curricular do Amazonas e práticas interdisciplinares para o multiletramento - 2020*), e 6 (*Projeto - A interdisciplinaridade: um caminho para o multiletramento na perspectiva do Referencial Curricular Amazonense - 2020*), sem que em nenhuma parte do documento se faça menção à possibilidade de um deles ser uma revisão do anterior.

Ao iniciarmos a leitura da introdução e/ou da justificativa de cada programa e projeto em análise, confirmamos que a preocupação por parte da Secretaria de Educação em atender as condicionalidades do BID com a intervenção da Fundação Itaú Social, é clara e, inclusive, serve como respaldo e abono de suas intenções, como observável no trecho do item 5 (*Documento Norteador do Programa de Tutoria Educacional*):

As primeiras discussões sobre a necessidade de uma formação específica para os professores em estágio probatório da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) iniciou-se em 2013, por meio do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Municipal de Manaus (PROEMEM), que por ocasião da negociação do empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foi realizado o diagnóstico de várias necessidades da rede e a formação de professores em estágio probatório foi uma delas, assim surgiu o primeiro projeto básico que tinha por título Sistema de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica para Professores em Estágio Probatório (Manaus, 2020, p. 1).

E continua:

As pesquisas apontaram que o modelo mais efetivo de formação para o público em questão era na metodologia de coaching educacional. Estabeleceu-se uma parceria técnica com a Fundação Itaú Social, com expertise comprovada na metodologia de tutoria educacional. A parceria foi por meio de termo de cooperação técnica sem ônus para SEMED (Manaus, 2020, p. 1).

Ainda segundo esse documento, a interveniência da Fundação Itaú Social e a contratação do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) ocorreram em 2014 para colaborar com a implantação e o monitoramento do Programa de Tutoria Educacional (PET), período em que a SEMED já estava em negociação do empréstimo internacional (desde 2013), mas sem a assinatura do contrato firmada.

Essa atividade privatista continuou nos anos de 2015 e 2016, com a criação de um projeto-piloto do programa, que realizou 1.885 encontros para 165 professoras/es. Em 2017, o projeto foi ampliado para o atendimento de mais professoras/es do segundo segmento, especificamente aquelas/es que trabalhavam com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e teve começo outro projeto-piloto dirigido para os gestores escolares (Manaus, 2020).

O PTE passou a atender todos os Distritos Educacionais da Capital amazonense, em 2018, com atividades direcionadas para as/os professoras/es dos anos iniciais e finais, envolvendo todos os componentes curriculares. Durante os anos de 2019 e 2020, o Programa se ampliou em números de formadoras/es, escolas, professoras/es e gestoras/es atendidas/os (Manaus, 2020).

Conquanto a agenda neoliberal se mostrasse como grande defensora da racionalidade técnica, da eficácia e eficiência, à cata de resultados educacionais, isso não significa refletir-se na formulação de programas e projetos minimamente cuidadosos quanto aos aspectos éticos, haja vista a continuidade da prática do autoplágio entre um documento e outro, sem qualquer menção de revista, ampliação ou destaque de continuidade entre eles, como é o caso dos itens 2 (*Projeto - Rede Colaborativa de Formação Continuada: processos de alfabetização e letramento a luz da BNCC - 2019*) e 4 (*Projeto - Referencial Curricular do Amazonas e práticas interdisciplinares para o multiletramento - 2020*).

Nesses projetos, figuram os textos – **idênticos** - de suas justificativas, metodologias, avaliação e referências bibliográficas, muito embora os objetivos e conteúdos sejam distintos. Demais disso, há extratos de outras obras, como, *exempli gratia*, a do livro **Base Nacional Comum Curricular**: tudo sobre habilidades, competências e metodologias ativas na BNCC, de Gonçalves et al. (2020) que, apesar de sua utilização em dois parágrafos inteiros como parte do texto do item 2, sequer aparece nas referências bibliográficas consultadas, tampouco faz qualquer menção aos seus autores.

Formação de professores sob o controle do capital: análise dos programas/projetos da SEMED/Manaus e o ocultamento da vulnerabilidade social docente

Os documentos referentes aos itens 3 (*Documento Norteador do Programa de Tutoria Educacional - 2020*), 6 (*Projeto - A interdisciplinaridade: um caminho para o multiletramento na perspectiva do Referencial Curricular Amazonense - 2020*) e 8 (*Projeto - Rede Colaborativa de Formação Continuada: Anos Iniciais - 2021*) demonstram, não só, o pragmatismo já exprimido nos objetivos, como também certa “defesa de uma concepção educacional relativista e de ensino híbrido” como solução para a melhoria da prática pedagógica, considerada de qualidade, quando objetivada em resultados educacionais mensuráveis por meio das avaliações de larga escala.

No tocante à letra, as afirmações expressas nas variegadas justificativas de seus projetos e programas afinam-se aos objetivos e exprimem uma parte significativa de suas razões manifestas, até porque esses mesmos objetivos direcionam todo o percurso dos textos. Quando analisados junto as suas concepções teóricas, revelam o seu espírito e a agenda em que estão dispostos.

Os principais conceitos e autores que constituem as concepções manifestas são bem visualizáveis no quadro 2.

Quadro 2: Principais referências bibliográficas e conceitos explícitos nos programas e projetos de formação continuada da SEMED/Manaus

Referências bibliográficas mais utilizadas (se repetem nos documentos)	Conceitos explícitos
Brasil/BNCC (2017); Ferreiro (2010); Hipólide (2009); Nóvoa (1992; 1995); Perrenoud (1999; 2002); Pimenta; Ghedin, (2010); Pretto; Bonilla (2008); Tardif (2014); Freitas (2010).	Saberes profissionais docentes; Professor Reflexivo; Formação de Habilidades e Competências; Escolas aprendentes; Rede colaborativa; Comunidades de Prática; Autoconhecimento / autoformação / protagonismo; Tutoria Educacional.

Fonte: Elaboração própria.

Poucas referências são utilizadas para explicitar de maneira direta a fundamentação teórica dos programas e projetos, de modo que revelem um aprofundamento epistemológico. Em sua maioria (70%), suas obras foram acrescentadas aos textos apenas como meio de justificar alguma estratégia de tutoria utilizada nas oficinas pedagógicas descritas, a fim de demonstrar a quem aquele procedimento/técnica está associado. Em aditamento, os itens de 1 a 4 e 6 repetem as mesmas obras consultadas.

In via vivendi, as estratégias formativas que há nesses documentos (Comunicação / Escuta ativa / Questionamentos; Observações da prática; *Feedbacks*; Caminhada pedagógica; *Role-play*/ Dramatização; Estudo de Caso; Tematização da prática; Ação modelar; Técnica da

autoscopia, entre outras), não revelam, por si, suas pretensões. Isto é, acreditamos que elas caberiam em variadas tendências pedagógicas, porém, quando imbricadas aos conceitos de saberes profissionais docentes, professor reflexivo, formação de habilidades e competências, escolas aprendentes, rede colaborativa, comunidades de prática, autoformação/protagonismo e tutoria educacional, elas demonstram que estão a serviço dos ditames do capitalismo globalizado que permeiam a agenda neoliberal e suas concepções educacionais.

Essas concepções, ora escolanovistas, outras vezes tecnicistas e, em outras ocasiões, tradicionais leigas, intentam, na mistura de tendências pedagógicas, uma atuação gerencial quanto a sua organização administrativa-pedagógica, um currículo único com base na reflexão cotidiana que alcance resultados educacionais com foco na aprendizagem, nas competências e habilidades cognitivas e socioemocionais.

A face oculta da formação continuada: contradições e resistência

Antes de avançarmos na análise crítica das concepções pedagógicas presentes nos programas e projetos da SEMED/Manaus, é necessário explicitar o que compreendemos por vulnerabilidade social docente. Etimologicamente, o termo “vulnerabilidade” deriva dos vocábulos latinos *vulnerare* (ferir, lesar) e *bilis* (estar suscetível a), significando, portanto, a condição de estar exposto ao ferimento, à dor e ao sofrimento (Neves, 2006; Janczura, 2012; Almeida, 2010). Essa condição, quando analisada em contextos sociais como o educacional, não se restringe à precariedade econômica, mas envolve a fragilização dos vínculos comunitários, a negação do acesso pleno a bens culturais e a alienação gnosiológica que impede o desenvolvimento da consciência crítica. Conforme Sawaia (2014), o sofrimento decorrente da exclusão social é resultado da imbricação entre o psiquismo e as condições objetivas de vida. Dessa forma, entendemos a vulnerabilidade social como processo e efeito dessa exclusão.

Carmo e Guizardi (2018) reforçam que a vulnerabilidade não é uma condição natural e imutável, mas uma situação historicamente construída, que pode ser superada coletivamente. Assim, ao tratar da vulnerabilidade social docente, referimo-nos à condição estrutural de precarização da vida, que, ao ser individualizada pelas políticas neoliberais, transfere ao sujeito a responsabilidade por sua própria superação, ocultando os determinantes sociais e históricos que a produzem. Essa lógica, ao transferir ao indivíduo a responsabilidade exclusiva pela superação de sua condição, reforça a ideologia meritocrática

Formação de professores sob o controle do capital: análise dos programas/projetos da SEMED/Manaus e o ocultamento da vulnerabilidade social docente

e desmobiliza a luta coletiva por justiça social e emancipação humana, ocultando os determinantes históricos que produzem a vulnerabilidade e o sofrimento dos sujeitos.

É com esse referencial que examinamos os discursos presentes nos documentos da SEMED/Manaus, buscando compreender como as concepções pedagógicas ali adotadas se relacionam, ou não, com a realidade social dos sujeitos docentes.

Ao abordarmos o discurso oficial no concernente à formação continuada de professoras/es das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da SEMED/Manaus, percebemos, ao citar como referências bibliográficas desses documentos os autores Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Isabel Alarcão, Donald Schön, dentre outros, a existência, nesse material, das vinculações com a *Epistemologia da Prática* e o ideário escolanovista.

Identificamos ainda menções a escritores que se aproximam dessa perspectiva, mas por meio da abordagem construtivista quanto ao que sustentam seus estudos, como Emília Ferreira e Tema Weisz, cuja ideia de conhecimento é dependente das capacidades individuais, e o estudo deve ser impulsionado e dirigido pelos interesses e necessidades das próprias crianças. Segundo Duarte (2010a), esses dois ideários (o construtivismo e a perspectiva do professor reflexivo) fazem parte de um mesmo universo pedagógico, ramificados do tronco da Escola Nova.

A diferença reside em que no escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno, enquanto que os estudos sobre o professor reflexivo concentram o seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor (Duarte, 2010a, p. 18).

Ainda na contextura da fundamentação utilizada pela GFC da DDPM – SEMED/Manaus, encontramos orientações pragmatistas, a exemplo da Fundação Itaú Social e da professora Guiomar Namó de Mello; e defesas de uma “hierarquia de conhecimento invertido”, como Nelson Pretto e Simone Bonilla. Tais autores sinalizam que os ideários expostos possuem a mesma intenção - a de realizar uma formação formatada e com robusto *praticismo* (Santos, 2012), como verificável no item 5:

[...] a reflexão sobre a prática, é o marco inicial do desenvolvimento de competências e habilidades, pois oferece a oportunidade e a possibilidade de ampliação do repertório de estratégias profissionais (competências) para desenvolver o trabalho educativo. Ao mesmo tempo, estimula o sujeito a pensar suas escolhas metodológicas, o momento, a linguagem, a forma e a quem aplicá-las (habilidades),

ao se deparar com situações pontuais e inesperadas do seu trabalho, que exijam uma ação pedagógica efetiva e significativa (Manaus, 2020, p5).

Ao nos deixar claro a que servem as propostas de formação continuada de professores, é preciso esclarecer quais as consequências dessa adoção, as contradições que a permeiam e a possibilidade de resistência. Isto é, revelamos a face oculta da letra, pois, afinal de contas,

[...] o papel da escola [ou qualquer espaço de formação científica] não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2011, p. 201; grifo nosso).

A mostra dos objetivos retrocitados em cada programa e projeto nos oferece subsídios para concordar com as críticas de Duarte (2008, 2011, 2010a), Marsiglia (2011), Baczinski (2011), dentre tantos outros pesquisadores, que percebem as “Pedagogias do aprender a aprender” em um movimento de tendências e concepções pedagógicas que se adaptaram, à extensão do tempo, a serviço do capital. Estas pedagogias possuem a função de preparar alunos/as e professores/as individualistas, com informações superficiais, em direção a competências técnicas específicas, em detrimento do conhecimento e da formação omnilateral, alienando a sociedade em uma naturalização da lógica neoliberal.

Assim, da mesma maneira que a Educação escolar, quando não crítica e histórica, favorece os interesses do capital e reforça as desigualdades sociais, a formação continuada destinada à docência, nesses mesmos moldes, não só esvazia e precariza o conhecimento como também impede de que seja humanizada e superada a naturalização de sua condição, causando-lhe a “re-posição” de práticas cotidianas e a transmissão destas para os discentes.

Essa supervalorização do cotidiano, comumente utilizada como justificativa de contextualização e ou de aprendizagem significativa, na verdade, esconde os efeitos negativos da relativização e de um espontaneísmo advindo de práticas alienantes (Duarte, 2010b; Facci, 2004), concorrendo para disseminação de estereótipos e preconceitos advindos de experiências de vida não teorizadas, ou melhor, sem o crivo da consciência filosófica.

Não afirmamos que a reflexão de nossas experiências não deva ser parte do trabalho educativo; mas que tal reflexão não ocorre sem a passagem do empírico ao concreto de pensamento, pelo abstrato, transformando-a em *luta hegemônica*, entendendo este conceito, como

Formação de professores sob o controle do capital: análise dos programas/projetos da SEMED/Manaus e o ocultamento da vulnerabilidade social docente

[...] processos de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 2013, p. 3 – prefácio da 11ª edição).

As consequências do aprofundamento dos seres humanos no sincretismo nos encaminham ao negacionismo e ao obscurantismo. Em todos os casos, há um esforço deliberado dos grupos hegemônicos de deixarem as classes populares como subservientes aos seus interesses. No meio desses grupamentos está a classe docente. Esse segmento possui experiências marcadas pela exclusão, passível de lhes colocar em situação de vulnerabilidade social e provocar processos de sofrimento (Vieira; Lima, 2024).

Luria (2017), ao relatar suas pesquisas sobre a gênese dos processos mentais e sua relação com as práticas da atividade humana e a cultura, demonstrou que o pensamento categorial, provocado pela Educação científica, exerce papel fundamental de superação por inclusão das informações apropriadas pelo sujeito em seu cotidiano. Ao enfatizar os principais fatos derivados dos testes realizados com camponeses analfabetos de vilarejos isolados, ativistas de fazendas coletivas (semianalfabetos) e jovens com um ou dois anos de escolaridade, o autor nos explica:

A maior parte dos sujeitos classificou os objetos não de acordo com os princípios verbais e lógicos, mas de acordo com esquemas práticos. Entretanto, esse pensamento concreto não é inato, nem geneticamente determinado. Resulta do analfabetismo e dos rudimentares de atividade predominantes na experiência cotidiana desses sujeitos. Quando muda o padrão de vida e se ampliam as dimensões da própria experiência, quando eles aprendem a ler e a escrever, a ser parte de uma cultura mais avançada, esta maior complexidade de sua atividade estimula novas ideias. Tais modificações, por sua vez, ocasionam uma reorganização radical de seus hábitos de pensamento, de modo que eles aprendem a usar e compreender o valor de procedimentos teóricos que anteriormente pareciam irrelevantes (Luria, 2017, p. 126).

Os resultados indicados por Luria (2017) concedem-nos o indicativo de que somente por meio do pleno domínio das produções humanas, como resultado de milhares de anos de evolução entre as relações culturais e as bases orgânicas, é que abrimos a possibilidade para uma transformação emancipadora. É possível expressar, demais disso, que ninguém é capaz de experienciar tudo o que a humanidade já viveu, mas é factível se apropriar das sínteses

produzidas historicamente e transmitidas pela cultura acerca daquilo que a conjunção humana já experienciou (Saviani, 2013).

Aí está uma das contradições dos intelectuais que defendem o modo de formação hegemônica: insistir em reflexões com base exclusivamente empírica e/ou com modelos teóricos que valoram a adaptação dos seres à organização social vigente.

Visível e também logicamente, os textos esboçados nas justificativas de cada documento utilizado como planejamento das formações tratam de ideias que sintetizam a conceição educacional de formação da capacidade adaptativa das pessoas, haja vista que a procura de resoluções de problemas com base em indicadores, o relativismo cultural, a gestão de conhecimentos com foco na eficácia e eficiência e a crença no desenvolvimento profissional pela ênfase na utilização de reflexões do cotidiano não significam a criação de outra sociedade, mas apenas a nossa formatação às novas exigências da produção e reprodução do capital. Em hipótese alguma isso causará a liberdade dos seres, ao contrário, é justamente o nosso aprisionamento.

Considerações finais

Assim, a formação de professores/as contribui, ao largo do tempo, para a perspectiva neoliberal, meritocrática e ilusoriamente denominada de empreendedora. Postula o argumento de que as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional e até o modo de vida dos professores/as, seu sucesso ou fracasso, são de única e exclusiva responsabilidade de suas escolhas, de competências que foram ou não dominadas - competências que os farão ser classificados em “bons ou ruins”, os conduzirão, ou deixarão de o fazer, à “galeria de honra” fixada no *hall* da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

A formação de professores do Município reforça, de maneira intencional e/ou por omissão, uma padronização tecnicista e um relativismo escolanovista. Em ambos os casos, a concretude da realidade não é revelada, o conhecimento se define e o/a homem/mulher não se humaniza ao máximo de seu desenvolvimento, tornando-se um elemento estratégico de uma política educacional desumanizadora e com implicações decisivas na precária formação dos professores/as e, conseqüentemente, de toda rede de ensino.

Como resistência, reafirmamos a incumbência acerca da socialização do conhecimento, a sua relação com a realidade e o modo como as pessoas lançam a própria existência para a produção do novo.

Nossa análise, portanto, aponta para a ideia de que uma formação de professores emancipadora só fará sentido se organizada, de maneira coletiva, crítica e cooperativa, pelo conjunto dos/das professores/as. Ou seja, mesmo que haja a coordenação de trabalhos realizados pela DDPM/SEMED-Manaus, é imprescindível a participação ativa da classe trabalhadora docente. Paradoxalmente, isso só se concretiza se dominarem o mínimo de conhecimento sobre as condições materiais objetivas da humanidade e compreenderem as modalidades pelas quais dão sentido a sua inserção no trabalho educativo.

Isto é, indicamos a necessidade de que a demanda por uma Pedagogia e uma práxis transformadora só se concretizará com uma formação, *a priori*, que movimente a reflexão filosófica, radical, com rigor metodológico e preocupação histórica, acerca da dimensão subjetiva em que as/os professoras/es estão inseridas/os. E, considerando suas determinações materiais e condições de vida, tal é suscetível de significar a condição de compreender de maneira crítica a vulnerabilidade social em que estão mergulhados, seus sentidos individuais e significados sociais.

Referências

ALMEIDA, Leonor Duarte de. Suscetibilidade: novo sentido para a vulnerabilidade. **Revista Bioética**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 537-548, 2010.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **PROEMEM**: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.

CAMPOS, Vicente Falcone. **Gerencia de qualidade total**. Belo Horizonte: UFMG, 1990.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. e00101417, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar: por que Donald Schön não entendeu Luria. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010a. p. 7-37.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: UNESP, 2010b. p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Rita de Cássia. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas**: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-114, 2014.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº. 2.682**, de 26 de dezembro de 2013.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Projeto - Tutoria Educacional**: formação em serviço dos profissionais do magistério em probatório da Rede Municipal de Educação – Manaus. Gerência de Formação Continuada, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

MONTEIRO, Margarida de Jesus. **Curso de Estrutura e Funcionamento do Ensino**. Goiânia, 1995. Mimeografado.

Formação de professores sob o controle do capital: análise dos programas/projetos da SEMED/Manaus e o ocultamento da vulnerabilidade social docente

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NEVES, Maria Patrão. Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. **Revista Brasileira de Bioética**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 157-72, 2006.

PEREIRA, Luciana de Lima. **Escola não é empresa**: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus. 2020. 236f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Praticismo e conhecimento na educação popular. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7 n. 11, p. 157-173, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/670>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-226.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Escolar, currículo e sociedade*: o problema da Base Nacional Comum Curricular In MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020b.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VIEIRA, Saulo; LIMA, Ana Ignez Belém. A Vulnerabilidade Social dos/as professores/as da periferia de Manaus: visibilidade do problema como condição à formação docente. **Contemporânea**, [S. l.], v.14, p. e141307, 2024.

Sobre os autores

Saulo Vieira

Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Mental. Integrante do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (LADES), do Curso de Psicologia da UECE, e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade, Infâncias e Teoria Histórico-Cultural (GEPSI/THC-UVA).

E-mail: saulocmm@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6440-1546>

Ana Ignez Belém Lima

Psicóloga. Doutora em Ciencias de la Educación pela Universidad de Santiago de Compostela/Espanha; Estágio Pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta do Centro de Humanidades e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Mental e Coordenadora do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (LADES) do Curso de Psicologia da UECE.

E-mail: anaignezbelemlima@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6106-9229>

Recebido em: 30/09/2024

Aceito para publicação em: 12/09/2025