

Formação de professores ingressantes na perspectiva da dialética entre teoria e prática: narrativas de uma professora formadora

Initial teacher education from the perspective of the dialectic between theory and practice: narratives of a teacher educator

Formación inicial de docentes desde la perspectiva de la dialéctica entre teoría y práctica: narrativas de una profesora formadora

Luciana Pereira da Costa e Silva¹
Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil.

Thaiany Guedes da Silva²
Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil.

Resumo

Apresentamos neste texto as experiências vivenciadas por uma professora formadora com professores ingressantes na rede municipal de educação, em Manaus/Amazonas. Nossa discurso se firma na dialeticidade entre teoria e prática, como fator imprescindível para uma práxis transformadora do ser humano. Em um contexto histórico, político, econômico e social que privilegia a produtividade, o fazer mecanizado, encontramos percalços para efetivarmos uma formação que considere os sujeitos como autônomos, críticos e transformadores da práxis. Nesse sentido, questionamos: Quais são os desafios e utopias apresentadas na formação de professores ingressantes, considerando a dialética entre teoria e prática? Nossa objetivo consiste em discutir sobre os desafios e utopias presentes na formação de professores, a partir de uma perspectiva da dialética entre teoria e prática. Juntamente com os dados empíricos nos apropriamos das discussões propostas por Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008); Pimenta (2023) e Saviani (2020). Nossa investigação se pauta no método crítico-dialético, evidenciando as categorias da totalidade, contradição e mediação. Por meio dessa experiência, apontamos ser possível mediar processos formativos amalgamados na relação indissociável entre teoria e prática, fecundando assim, uma práxis revolucionária e transformativa dos sujeitos da ação.

Palavras-chave: Formação contínua. Professores ingressantes. Dialética entre teoria e prática.

Abstract

This text presents the experiences of a teacher educator working with novice teachers in the municipal education network of Manaus, Amazonas, Brazil. Our discourse is grounded in the dialectical relationship between theory and practice, as an indispensable factor for a transformative praxis of human beings. In a historical, political, economic, and social context that prioritizes productivity and mechanized work, we face challenges in implementing a training program that considers individuals as autonomous, critical, and

¹ Maior titulação acadêmica. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1238-8845>. Contato: lucianapsilva09@gmail.com.

² Maior titulação acadêmica. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>. Contato: professorathaianyguedes@ufam.edu.br.



transformative agents of praxis. In this sense, we ask: What are the challenges and utopias that emerge in the initial teacher education, considering the dialectic between theory and practice? Our objective is to discuss the challenges and utopias present in teacher education, from the perspective of the dialectic between theory and practice. Along with empirical data, we draw on the discussions proposed by Schmied-Kowarzik (1983), Franco (2008), Pimenta (2023), and Saviani (2020). Our research is based on the critical-dialectical method, highlighting the categories of totality, contradiction, and mediation. Through this experience, we argue that it is possible to mediate formative processes amalgamated in the inseparable relationship between theory and practice, thus fertilizing a revolutionary and transformative praxis of the subjects of action.

Keywords: Continuous professional development. Novice teachers. Dialectic between theory and practice.

Resumen

En este texto presentamos las experiencias vividas por una profesora formadora con docentes noveles en la red municipal de educación de Manaus, Amazonas. Nuestro discurso se fundamenta en la dialéctica entre teoría y práctica, como factor indispensable para una praxis transformadora del ser humano. En un contexto histórico, político, económico y social que privilegia la productividad y la mecanización, encontramos obstáculos para llevar a cabo una formación que considere a los sujetos como autónomos, críticos y transformadores de la praxis. En este sentido, nos preguntamos: ¿Cuáles son los desafíos y utopías que se presentan en la formación inicial de docentes, considerando la dialéctica entre teoría y práctica? Nuestro objetivo es discutir los desafíos y utopías presentes en la formación docente, desde una perspectiva dialéctica entre teoría y práctica. Junto con los datos empíricos, nos apropiamos de las discusiones propuestas por Schmied-Kowarzik (1983), Franco (2008), Pimenta (2023) y Saviani (2020). Nuestra investigación se basa en el método crítico-dialógico, evidenciando las categorías de totalidad, contradicción y mediación. A través de esta experiencia, señalamos que es posible mediar procesos formativos amalgamados en la relación indisoluble entre teoría y práctica, fecundando así una praxis revolucionaria y transformadora de los sujetos de la acción.

Palabras clave: Formación continua. Docentes noveles. Dialéctica entre teoría y práctica.

INTRODUÇÃO

A relação dialética entre teoria e prática voltada para o campo educacional tem nos causado curiosidade, reflexões, preocupações nestes últimos tempos. Não que seja exclusivamente uma discussão contemporânea. Schmied Kowarzik (1983), traz um esboço histórico e sistemático dessa relação desde os tempos da Grécia antiga, iniciando pelos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, percorrendo a idade média, a modernidade, chegando na contemporaneidade. Esse percurso nos ajuda a entender como essas discussões foram construídas historicamente. Compreendemos que na totalidade do nosso tempo, a relação entre teoria e prática emerge com novos desafios, sentidos, significados e utopias.

Para discutirmos tal dialeticidade é importante trazermos a concepção do ser humano como um sujeito ativo no e com o mundo. Ele pensa, age, transforma e é transformado nas suas interações. Segundo Freire, (1969, p.124) o ser humano “admira o mundo e, por isso, o objetiva: porque capta e comprehende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser da práxis”. Assim sendo, somos pessoas em constantes transformações. Somos mediados por condições multidimensionais (sociais,

políticas, econômicas, ideológicas, etc.). Nesse movimento, vivenciamos experiências, refletimos, construímos narrativas e efetivamos nossa práxis.

À vista disso, vamos nos construindo e desconstruindo a partir das tessituras que estabelecemos no nosso dia a dia. Não compactuamos com a perspectiva unilateral de formação humana, onde um sujeito ensina e o outro aprende. Muito pelo contrário, nos apropriamos das ideias de Freire (1996, p.23) e entendemos que o sujeito se forma a partir de um processo contínuo de aprendizagem com o outro: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Nessa ótica, narramos a experiência de uma professora formadora que vivenciou processos de mediação pedagógica, com professores ingressantes na Rede Municipal de Ensino em Manaus-Amazonas. Por meio do Programa de Tutoria Educacional, os/as professores/as ingressantes são acompanhados individualmente por professores/as formadores/as em um processo mútuo de aprendizagem. O/a mediador/a juntamente com o/a professor/a ingressante, constroem o percurso formativo. Juntos traçam uma caminhada de estudos, reflexões e ações educativas que corroboram para o desenvolvimento profissional de ambos, na intencionalidade de qualificar as práticas pedagógicas no campo escolar.

O Programa de Tutoria Educacional (PTE) se constitui como uma das frentes formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), que por sua vez, é responsável pela formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação em Manaus. O Programa iniciou o atendimento em 2015 com a parceria da Fundação Itaú Social (FIS), sendo parte do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM). Aranha (2017) e Pereira (2020), fazem críticas acerca dessas parcerias com o setor privado, uma vez que, a educação é tratada como serviço, como mercadoria e privilegia o sistema neoliberal, na contraproposta de uma educação pública e democratizada. Consideramos importante trazer este cenário, pois estamos imersos nessa totalidade, repleta de contradições que vai na contramão de uma concepção humanizadora e progressista da educação, a qual defendemos.

Atualmente, o PTE caminha sem a parceria de instituições privadas, e com o passar dos anos reconfigurou suas ações à realidade local. A base epistemológica desse programa se pauta na ação-reflexão-ação dos sujeitos em formação. A partir da prática dos professores ingressantes, os/as formadores medeiam processos formativos, onde ambos são colocados como sujeitos participantes da ação. Nesse percurso formativo são utilizadas estratégias como: aula compartilhada, ação modelar, tematização da prática, estudos de

referencial teórico, feedback etc. As ações são realizadas par a par. Cada formador/a acompanha individualmente uma quantidade de professores em estágio probatório no período de um ano. Os encontros formativos ocorrem quinzenalmente nas escolas onde estão lotados os/as profissionais em formação, os dados registrados nessa experiência, por meio de diário de campo, são trazidos como elementos analíticos do processo formativo.

A autora deste texto, atua no Programa de Tutoria Educacional desde 2018, e nesses anos pôde vivenciar experiências que a levaram a pensar em uma formação pautada na dialética entre teoria e prática. Ingressante em 2024 no curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realiza pesquisa voltada para o campo da Pedagogia, e trabalha como mediadora pedagógica na formação de professores ingressantes e equipes diretivas (diretores/as, pedagogos/as) da Rede Municipal de Educação em Manaus.

Na caminhada de acompanhamento dos/as professores/as ingressantes, a formadora conheceu algumas expectativas que eles tinham em relação à formação, registradas em diário de campo, geralmente expressadas como: “quero aprender técnicas e estratégias de ensino”; “quero melhorar minha prática”, “quero realizar aulas atrativas e lúdicas”, “quero utilizar as tecnologias educacionais”. Em linhas gerais, as expectativas se concentravam em termos técnicos e pragmáticos. Isso nos trouxe vários incômodos. Por que os/as profissionais da educação estão focados/as no fazer sem atentar para um processo crítico e reflexivo? Como sair desse espaço da tarefa, da mecanização e caminhar para uma práxis consciente, emancipatória e transformadora?

Ao pensarmos em um sistema de educação tecnicista, onde prevalecem as ações educativas fincadas no neoliberalismo, na educação mercadológica (Aranha, 2017; Pereira 2020), na racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014; Franco, 2008), como podemos propor uma mediação pedagógica que vá na contramão dessas concepções? São muitos fatores que se apresentam como percalços na caminhada formativa dos professores mediadores e dos professores ingressantes. Levando em consideração este cenário, propomos como questão norteadora deste texto: Quais são os desafios e utopias apresentadas na formação de professores ingressantes, considerando a dialética entre teoria e prática?

Trazemos a palavra utopia no sentido freiriano, muito bem descrito pela pesquisadora Sônia Teresinha Felipe, no artigo *O conceito de Utopia na proposta Paulo Freireana* (1984). Nessa vertente, a utopia se assenta em um movimento dialético de transformação das estruturas sociais, “impulsionado pela esperança de que o homem pode cada vez ser mais na história da sua humanização” (idem, p.73). Sendo assim,

empregamos a palavra utopia como possibilidade pedagógica de transformação no tempo histórico em que vivemos, buscando no acompanhamento pedagógico realizado junto aos professores/as ingressantes o inédito viável.

Considerando a realidade concreta, delimitamos aqui as experiências da professora/formadora vivenciadas com dois profissionais ingressantes na Rede Municipal de Ensino em Manaus, participantes do Programa de Tutoria, no ano de 2024. Juntamente com os dados empíricos nos apropriamos das discussões propostas por Schmied-Kowarzik (1983); Franco (2008); Pimenta (2023) e Saviani (2020) que tratam sobre a dialética entre teoria e prática no campo da Pedagogia, que aqui consideramos como Ciência da Educação.

Nosso objetivo é discutir sobre os desafios e utopias presentes na formação de professores, a partir de uma perspectiva da dialética entre teoria e prática. Como método nos remetemos à dialética crítica que segundo Sanchez Gamboa (2013, p.70) consiste “em uma visão materialista do mundo”, onde o “conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto”. As categorias em análise que delineiam nosso discurso se concentram na totalidade - “significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (Kosik, 1995, p.49); na contradição - que “é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (Konder, 2004, p.49), são as antíteses, os tensionamentos pertencentes a uma totalidade; e a mediação que se consubstancia em circunstâncias, pensamentos, reflexões, ações que denotam como lidamos com a realidade (Prates; Carraro, 2017)

Embora tenhamos adotado uma perspectiva crítico-dialética, fincada em bases marxistas, consideramos importante trazer as contribuições dialógicas de Freire, principalmente no que concerne ao movimento de reflexão a partir da ação educativa. Entendemos que o autor não está ligado à filosofia marxista, mas muito contribui com nossas discussões, principalmente no aspecto da educação como forma de humanização dos humanos.

Portanto, almejamos contribuir com discussões que fertilizem o campo da formação e desenvolvimento humano pautado em uma concepção crítico-dialética, evidenciando a relação indissociável entre teoria e prática no contexto da formação de professores ingressantes, realizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM.

1. DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-PISTEMOLÓGICOS

As discussões que permeiam a relação entre teoria e prática têm perpassado por tempos históricos e gerações. A polarização entre estes termos fertiliza posicionamentos filosóficos, políticos, ideológicos, sociais, enrijecidos, que não se permitem dialogar. Schmied-Kowarzik (1983), traz um esboço histórico, relatando que a partir dos preceitos estabelecidos por Aristóteles, a cisão entre teoria e prática tornou-se mais contundente:

Opondo-se à dependência recíproca entre teoria e prática em Sócrates e em Platão, está a separação e o relativo isolamento de ambos os conceitos em Aristóteles. Para ele a teoria é uma forma de reflexão científica básica em todas as ciências do conhecimento, referida a elementos práticos apenas na medida em que - por ser vinculada ao processo concreto da investigação - jamais pode se erigir em um puro pensar-se a si mesmo do pensamento, exclusiva atribuição divina (p.20)

No decorrer do tempo histórico, as polarizações quanto à teoria e prática prosseguem, correlacionadas às duas principais correntes filosóficas: o idealismo e o materialismo. Segundo Andrade e Ramos Júnior (2018, p.216 e 217) o idealismo se assenta na seguinte premissa: “o pensamento e as ideias são os responsáveis pela existência de todos os artefatos elaborados pela humanidade, sejam objetos ou serviços, palpáveis ou não”. Já o materialismo defende que “todo o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade ocorre a partir das atividades práticas em razão das necessidades de organização da própria existência” (Andrade; Ramos Júnior, 2018, p.218). Essas duas correntes filosóficas têm influenciado o campo educacional. Em linhas gerais, o idealismo se relaciona com a teoria e o materialismo com a prática.

Especificamente no campo da Pedagogia enquanto ciência da educação, Schmied-Kowarzik (1983, p.10), destaca que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental”. Embora tenham suas especificidades, teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda, que precisam ser vistas de forma dialética. O pensamento dialético se consubstancia no entendimento que os fenômenos não se encontram estáticos. Muito pelo contrário, são dinâmicos e acompanham o tempo histórico. Segundo Kosik (1995):

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns (p.20)

Nesse sentido, a dialética entre teoria e prática no campo educacional consiste no entendimento que a realidade concreta é uma construção histórica, que pode ser transformada pelo homem, como sujeito ativo, que pensa, age, reconstrói teorias e modifica sua práxis. Franco (2008, p.68) afirma que “a práxis, no entanto, é ativa, é vida, dá

movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada". Dessa forma, teoria e prática caminham imbricadas, em um movimento contínuo de interdependência, fluidez e retroalimentação, onde ambas são transformadas.

Pimenta (2023) aborda uma proposta pedagógica a qual chamou de didática multidimensional crítico-emancipatória, que valoriza essa indissociabilidade entre teoria e prática. Ao entender a educação como prática social de humanização, valoriza o educador como agente ativo, protagonizador de utopias e transformações. Sobre a relação teoria e prática, a autora defende que "não é a teoria que muda a realidade; são os sujeitos humanos engajados criticamente no mundo que podem transformá-la em sua práxis, em suas ações teoricamente refletidas" (p.285). A potencialidade da teoria se intensifica na prática. A prática reflete a teoria. A mediação entre as duas só é efetivada pelo sujeito ativo, a saber, o profissional da educação. Entretanto, por que é tão difícil fazer essa articulação na prática docente? Qual é a totalidade na qual estamos imersos que nos leva a manter uma postura unilateral, ora teóricos, ora pragmáticos?

Olhando para a historicidade nos deparamos com a realidade da ascensão da sociedade burguesa, onde há a separação do campo e da cidade, dos que planejam e dos que executam, dos que pensam e dos que fazem (Prates; Carraro, 2017 p.168). Essa dicotomização enriqueceu a práxis humanizadora, causando uma cisão entre o saber e o fazer. Com a consolidação do capitalismo esse abismo só aumentou. Na contemporaneidade, com a intensificação do neoliberalismo, prevalecem as desigualdades. Os que detêm o poder econômico hegemonizam o saber, enquanto os outros (menos favorecidos), são conduzidos, em sua maioria, a atuarem como executores, realizando aquilo que foi pensando pelos primeiros

Saviani (2020) em seu livro *A Pedagogia no Brasil: História e teoria*, traz um retrospecto da construção histórica do ensino no Brasil. Em suas discussões retrata a educação jesuítica, pautada na tendência humanista tradicional, onde prevalecem os elementos teóricos. Em contrapartida, com o advento da modernidade emerge a tendência humanista moderna, representada pelas ideias escolanovistas de John Dewey (1859-1952), onde prepondera a experiência prática. Nesse contexto, observamos a polarização na educação brasileira. Por um lado, estão os que privilegiam a teoria em detrimento da prática, e, por outro lado estão os que primam pela prática sem atentar para a importância da teoria.

Na década de 70, período da ditadura militar no Brasil, a tendência tecnicista e utilitarista impera, com a ideologia de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho sem

levar em consideração a formação humana, processo sustentado pelo que foi conhecido como “teoria do capital humano” cujo principal represente foi Theodore Schultz (1902-1998). Essa concepção pedagógica segue presente na contemporaneidade. Atualmente está revestida com as capas das habilidades e competências, bem como da ideia de empreendimento de si mesmo, faceta construída como saída à ausência de cargos de trabalho suficiente para todos/as. Em essência, o que marca essa perspectiva é a ação destituída do saber reflexivo. Franco (2008) descreve que essa forma de pensar e viver a educação, infelizmente, impregna a prática docente em nossos dias:

Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo, orientações prescritivas de fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias (p.132)

Outro fator ressaltado por Franco (2008) é que as orientações oficiais do MEC, as diretrizes, as prescrições de quem está na liderança da educação brasileira, caminham na concepção de formação voltada para as competências dos profissionais da educação em uma “perspectiva neoliberal da formação docente, com base no paradigma da racionalidade técnica” (idem, p. 68). A autora retrata que em suas experiências formativas é comum ouvir dos professores (tanto na formação inicial como na formação continuada), a solicitação de prescrições, materiais didáticos, planejamentos que possam ser replicados em sala de aula. Isso se constitui como um processo histórico, político e social que foi se consolidando com o decorrer do tempo. Contudo, não é para ser perpetuado. É para ser refletido em sua totalidade. E a partir dessa desocultação da realidade concreta, pensar em possibilidades de transpor a desumanização para um processo humanizador.

Delimitando essas discussões para a realidade local, no caso, Manaus. Vivemos um período histórico na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) que privilegia a parceria com o setor privado. Nessa relação mercadológica existem aqueles que pensam (as empresas privadas), e aqueles que implementam as práticas pedagógicas gerenciais (os profissionais da educação). Situação que negligencia tanto a formação dos professores formadores, quanto o desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal. Ambos impelidos a executar mais que a pensar a educação.

Pereira (2020) faz uma crítica a essa relação mercadológica em sua tese “Escola não é empresa: A pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus”. O sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE) foi implantado na secretaria em 2014, e tem como foco supervisionar e acompanhar a educação nas unidades escolares do município de Manaus, com vistas à “melhoria” da qualidade do ensino. Entretanto, a metodologia empregada para

esse monitoramento das escolas e dos professores, engessa os processos de ensino e aprendizagem, retira a autonomia dos profissionais, trazendo resultados superficiais, pautados em dados numéricos, sem considerar aspectos mais intrínsecos relacionados à apropriação dos conhecimentos construídos historicamente. Pereira (2020) traz o depoimento de um dos profissionais entrevistados em sua pesquisa de campo. O relato aborda a realidade concreta sobre a questão do currículo na metodologia GIDE:

[...] um professor fez uma intervenção em sua sala de aula para abordar problemas como drogas lícitas e ilícitas, e ele lançou no diário escolar o que tinha trabalhado. A assessora da GIDE disse que ele não deveria lançar. Ele respondeu: - Mas foi o que eu fiz, e por isso eu lancei. [...]. Enfim, por mais que a gente receba críticas da GIDE, porque vão dizer: - Eu não achei conteúdos exatamente como estão no currículo, registrados no diário escolar! Mesmo assim, a gente ensina o que julga importante, mas sempre temos que ir para o embate porque não temos autonomia (p.189).

Silva (2019) aborda em sua tese a dicotomia entre teoria e prática evidenciada nos encontros formativos com professores do Bloco Pedagógico (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) subsidiados pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM/SEMED/ Manaus). Em suas discussões, revela que ora as formações se inclinam para o campo teórico, sem relação com a prática, ou por vezes, para atender as expectativas dos professores, caminham em uma proposta oficinal, trazendo receitas que podem ser replicadas em sala de aula. Entende-se que as condições precárias e sucateadas do fazer docente, induzem os profissionais da educação a trabalharem integralmente, com ampla carga de responsabilidade. Esse cenário evoca a imediatez, a falta de reflexão e o descaso com a busca investigativa do conhecimento. “Conduzidos por essas condições de trabalho, veem-se ansiosos por pacotes mais ou menos prontos, ideias já elaboradas, comandos claros, objetivos e aplicáveis” (p.140)

Como vimos até o presente momento, a dicotomia entre teoria e prática vem sendo construída historicamente, vinculada às questões políticas, econômicas e sociais. Nessa totalidade, somos atravessados por contradições, antíteses que nos incomodam, mas ao mesmo tempo nos impulsionam a refletir e tomar posições. A neutralidade nos aprisiona e traz alienação, enquanto a ação pautada em uma práxis transformadora nos leva a exercer a dialética entre teoria e prática. Segundo Franco (2008, p.132) “Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes”. Nesse sentido, visualizamos a construção dos saberes a partir do entendimento que nossa prática pedagógica precisa estar pautada nas teorias. Nesse movimento, as teorias vão sendo reconstruídas também a partir da práxis, em um processo formativo contínuo.

No que concerne à experiência com a formação de professores ingressantes no magistério, é imprescindível que o/a mediador/a entenda essa relação dialética entre teoria e prática. Dessa forma, poderá potencializar em si e no outro “o vir a ser”.

2. DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM DOIS PROFESSORES INGRESSANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

Nesse ponto, trazemos a experiência vivenciada com dois professores ingressantes na rede municipal de ensino, na cidade de Manaus, os quais acompanhamos ao longo do ano de 2024.

Como já mencionado, o Programa de Tutoria Educacional, se constitui como uma das frentes formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no qual atuamos desde 2018, acompanhando tanto os professores em estágio probatório, a saber, (os que se encontram nos três primeiros anos de ingresso na rede SEMED/Manaus), quanto a equipe diretiva das escolas, onde estão os professores ingressantes.

Uma das categorias que regem nossa abordagem nesse texto é a contradição. Dessa maneira, trazemos aqui de forma consciente que fazemos parte de um programa que nasceu de uma iniciativa privada, que se apropriou de uma metodologia alinhada com a Base Nacional Comum Curricular, portanto, fundamentada nas concepções mercadológicas de habilidades e competências. Contudo, no decorrer do tempo o programa tem passado por mudanças. Uma delas foi a ampliação da formação, que anteriormente era exclusiva para os professores em probatório. Na intencionalidade de alcançar um movimento mais coletivo, a formação também se destina aos gestores/as e pedagogos/as onde estão lotados os professores ingressantes.

Em conversa com uma das integrantes da coordenação do Programa, que acompanhou desde a sua implantação em 2015, perguntamos: Em termos de concepção, o que mudou no Programa nesses anos? A resposta foi: “Antes nossa atenção estava mais voltada para a prática pela prática. Hoje avançamos para um movimento de consolidação da teoria que reveste a prática de significado”.

Como parte integrante desse processo de mudança, desde 2021 os/as professores/as em conjunto com os/as formadores/as participam do Projeto Escrita Viva (construção de E-book e livro). Esse projeto tem como intencionalidade o incentivo à produção científica, por meio da escrita dos relatos das experiências formativas vivenciadas

pelos professores/as e formadores/as. A cada dois anos o e-book é publicado no simpósio “Escrita Viva na Escola”, momento em que os professores/as socializam suas práticas. Com o incentivo à escrita científica, alguns professores acompanhados pelo Programa de Tutoria já ingressaram no mestrado e doutorado.

Entendemos que estamos imersos em uma totalidade que traz muitas contradições, porém, somos convidados a nos posicionarmos. Nosso trabalho será norteado pelas concepções que temos de homem, de mundo e de educação. Em nossa perspectiva, concordamos com Freire (1969) que visualiza homem e mundo em uma relação recíproca. O homem não é uma coisa desvinculada do mundo. Ele é ativo, e, a partir dessa relação, é transformado e transforma a sua realidade. “Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas (...). Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador” (p.124).

Nessa perspectiva, retratamos a experiência com dois professores lotados em uma unidade da Rede municipal, localizada na zona norte de Manaus. Para nos referirmos a cada um deles usaremos os nomes fictícios: professor Coruja e professor Águia.

2.1. Experiência com o professor Coruja: Mediação pedagógica

Nesta medida, a instância mediadora entre teoria pedagógica e práxis educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino.

(Schmied-Kowarzik, 1983, p.24)

Essa epígrafe descreve muito bem a nossa responsabilidade enquanto educadores, mediadores da dialeticidade entre teoria e prática pedagógica. No papel de professora formadora, mediamos a aprendizagem do adulto, que tem as suas especificidades e precisa levar em consideração que o sujeito que está conosco nessa formação, já traz experiências e concepções construídas durante a sua vida profissional. Nesse processo de aprendizagem, Placco e Souza (2006) destacam alguns fatores intrínsecos: “subjetividade, memória, metacognição, história de vida pessoal e profissional amalgamados nos e pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação docente” (p.21). Acreditamos que um dos desafios que permeiam a nossa prática formativa gira em torno de nos atentarmos para essas facetas, e enxergarmos que por trás de cada profissional, há uma história de vida construída, e que influencia em sua profissionalidade.

Por conseguinte, iniciamos a formação com o professor Coruja, nos aproximando de sua prática. Mediante um processo de escuta ativa, fomos conhecendo um pouco mais sobre esse profissional, recém-concursado e ingresso na rede municipal de ensino. Os

encontros formativos aconteceram no *lócus* da escola na qual o professor estava lotado, por vezes em seu horário de trabalho pedagógico (HTP) ou na própria sala de aula, dependendo da ação combinada.

No início da formação, o professor Coruja relatou que gostaria de trabalhar com a turma do 5º ano processos de leitura mais aprofundados, voltados para a compreensão textual. No diagnóstico com a turma foi evidenciado que a maior parte conseguia fazer uma leitura codificada, mas tinham dificuldades em avançar para processos mais intrínsecos à interpretação. A partir deste cenário, o professor trouxe a seguinte meta para o plano de formação: “Eu quero trabalhar práticas de ensino diversificadas que favoreçam o letramento da minha turma, levando em consideração os estilos, níveis e tempos de aprendizagem.” A partir dessa prerrogativa, combinamos que em nossos encontros formativos iríamos nos debruçar em estudos teóricos atrelados à prática, e posteriormente faríamos um planejamento, desdobrando em uma ação colaborativa e intervenciva com a turma.

Em nossos primeiros momentos de estudo, trabalhamos o livro *A aprendizagem significativa. O desenvolvimento da leitura no sexto ano do ensino fundamental* de Bezerra (2023). O texto escolhido descreve o conceito de aprendizagem significativa, a partir dos pressupostos de David Ausubel (1918-2008), evidenciando a importância dos conhecimentos prévios, pautado na Psicologia cognitiva. Nessa vertente, para que se consolide uma aprendizagem significativa se faz necessário que “o material seja significativo, ocorra um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva para suprir as necessidades relacionais através dos subsunções e finalmente uma disposição para o relacionamento com o conteúdo” (Bezerra, 2023, p.37).

Durante o aprofundamento do texto sobre aprendizagem significativa, refletimos sobre a importância dos conhecimentos prévios nas leituras que oferecemos aos estudantes. Entendemos que para a aprendizagem sair do nível da informação para a compreensão, um dos requisitos fundamentais é que se tenha uma base construída (os conhecimentos prévios).

Partindo dessas reflexões, construímos uma sequência didática para vivenciarmos com a turma do 5º ano. O ponto de partida seria uma atividade investigativa que os estudantes fariam com seus pais/responsáveis, a partir do seguinte questionamento: Quais os pontos positivos e negativos do uso de tecnologias?

A intencionalidade pedagógica dessa atividade se assentou em envolver os estudantes em uma temática significativa e atual, caminhando para um processo reflexivo e interpretativo da realidade vigente.

No dia subsequente, retomamos com as coletas trazidas pelos estudantes, seguindo com o aprofundamento da temática. É importante dizer que vários deles não haviam feito a pesquisa. Contudo, seguimos com o planejamento. Nessa etapa, propomos a construção coletiva de dois mapas mentais: um se assentava nos pontos positivos da tecnologia e o outro nos pontos negativos. A ideia era que os estudantes trouxessem seus conhecimentos prévios sobre a temática, escrevendo em cartões e anexando-os ao mapa mental.

Um caso em especial nos chamou a atenção. Um dos estudantes estava com dificuldades para escrever sobre os pontos positivos e negativos da tecnologia. Nesse ínterim, o professor Coruja interpelou: - “Você não fez a pesquisa, né! Então pense um pouco sobre a pergunta e escreva”. Naquele instante, apoiamos o professor em sua mediação. De forma respeitosa e combinada, retornamos nossa atenção para o estudante e refizemos a abordagem:

(Professora formadora) - O que é tecnologia pra você?

(Estudante) - É o celular, a televisão...

(Professora formadora) - O lápis que você está segurando é uma tecnologia?

(Estudante) - Não.

(Professora formadora) - Como as pessoas escreviam antes do lápis?

(Estudante) – [...]

(Professora formadora) - As pessoas escreviam usando penas, tintas artesanais. Então, lápis é uma tecnologia. Logo, a tecnologia é tudo que vem para facilitar a vida das pessoas. Certo? Mas, olhando para as tecnologias mais recentes, o que você tem em casa?

(Estudante) - Televisão.

(Professora formadora) - Como você utiliza a televisão?

(Estudante) - Para assistir filmes, animações, ouvir notícias...

(Professora formadora) - Então quando você assiste filmes, animações, você se diverte, certo? Quando ouve notícias você se informa. As notícias podem ser verdadeiras ou falsas. Você consegue enxergar o que é bom e ruim nessas tecnologias?

(Estudante) - Sim. Agora sim.

Após essa intervenção, o estudante conseguiu realizar a escrita e se mostrou mais receptivo à atividade proposta

Seguimos com a sequência didática, aprofundando a compreensão sobre a temática por meio de vídeos e leitura de imagens. Ao final, na roda de conversa, os discentes puderam trazer suas reflexões, aprofundadas nos materiais de apoio, caminhando para uma compreensão mais robusta sobre o assunto em questão.

Seguindo a formação com o professor Coruja, fizemos a avaliação da ação realizada com os estudantes, e nesse processo de metacognição-crítica, refletimos sobre a prática pedagógica, tendo como ponto central a mediação. Pimenta (2023, p.294) afirma que o professor em sua mediação “planeja, define, propõe e dirige as atividades e as ações necessárias, para colocar os alunos frente a frente aos conhecimentos”. Não é um trabalho simples. A mediação pedagógica consiste em um processo humanizador e requer do professor conhecimentos pedagógicos e um olhar sensível para a realidade dos estudantes. Mediar não consiste em dar respostas prontas, mas criar condições necessárias para provocar os questionamentos, problematizações a fim de desvelar novos conhecimentos. A partir deste momento avaliativo o professor coruja trouxe:

Estava nervosa, ansiosa, pois pensava que essa formação se tratava de uma avaliação institucional. No decorrer do processo fui entendendo e aprendi muito. Cada formação marcava um novo aprendizado. Os materiais teóricos foram importantes para olhar a prática. As aulas compartilhadas me ajudaram a entender melhor que a mediação pedagógica é muito mais que uma metodologia aplicada. (Professor Coruja, 2024)

Terminando o processo formativo com o professor Coruja, aprendemos que os processos de mediação pedagógica fazem parte da práxis educativa e carregam em sua essência a dialética entre teoria e prática. Não vamos conseguir efetivar mediações pedagógicas humanizadoras se não houver apropriação dos conhecimentos construídos e reconstruídos pela humanidade; sem olharmos para os sujeitos em sua realidade concreta, sem considerarmos a totalidade e as contradições imanentes à historicidade.

2.2. Experiência com o professor Águia: saindo da caixinha da técnica

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo

(Freire, 1996, p.22)

Durante a exposição deste texto, discutimos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Na formação com o professor Águia, vivenciamos experiências bem focadas nesse aspecto. Ao iniciarmos o processo formativo em fevereiro de 2024, o professor trouxe como expectativa: “Quero adquirir técnicas na utilização de ferramentas, para transmitir de várias formas o ensinamento”. Essa expectativa nos levou a um desafio: Como mediar uma formação buscando a dialeticidade entre teoria e prática, se o professor está imbuído de uma concepção tecnicista? Franco (2008) descreve que esse pensamento é herdeiro de uma concepção positivista, que está muito presente em nossa realidade.

O primeiro paradigma, herdeiro de uma concepção positivista de mundo, considera o professor como um técnico, cuja principal função será a de aplicador rigoroso e rotineiro de teorias e técnicas científicas, reproduutor de procedimentos didáticos e controlador das múltiplas variáveis que podem interferir na dinâmica da sala de aula (p.95)

A realidade em que o professor Águia estava imerso era de uma carga horária de 60 horas. Profissional atuante no ensino fundamental, Anos iniciais e Anos finais. Nessa condição, consideramos que seria muito difícil o professor imergir em um movimento de pesquisa e investigação, que exige tempo para leitura e reflexões. Assim, trabalhamos a formação a partir da prática do professor, agregando as teorias da educação como lentes para visualizar e transformar a práxis.

Durante a construção do plano de formação, o professor disse que gostaria de ampliar a prática de ensino voltada para o campo da matemática. A turma de 5º ano que ele acompanhava, apresentava dificuldades na compreensão dos conhecimentos básicos da matemática. Nesse sentido, ele fomentou a possibilidade de trabalhar com materiais mais concretos, que mobilizassem a atenção dos estudantes. A princípio, a meta estipulada por ele no plano de formação foi: trabalhar práticas de ensino, voltadas para o letramento matemático, utilizando a ludicidade por meio das tecnologias educacionais.

Em nosso momento de estudo, oferecemos ao professor dois textos: O primeiro: *Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem* (Amaral e Guerra, 2020). Em nosso diálogo pontuamos a importância dos estímulos, da atenção, da emoção, da motivação para se chegar à aprendizagem. O segundo texto se tratava de um artigo: *Neurociência e o ensino da matemática: um estudo sobre os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas* (Araújo; Menezes; Bezerra, 2019). Ao final do encontro formativo, o professor trouxe: “o material estudado veio para organizar e fundamentar algumas coisas que eu já estava fazendo na prática, mas com o estudo teórico se ampliou”.

No encontro formativo seguinte fizemos o planejamento para ação com os estudantes do 5º ano, pautado no que havíamos estudado sobre a aquisição da aprendizagem (neurociência) e a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Nessa construção colaborativa, fizemos uma sequência didática onde trabalhamos uma revisão de conceitos matemáticos, envolvendo operações (Adição, subtração, multiplicação e divisão); frações e formas geométricas.

No entendimento que os estudantes não são homogêneos e aprendem de forma diferente, construímos um circuito com cinco estações diferenciadas: 1ª Casa decimal; 2ª Jogo da pizza (frações); 3ª Resolução de situações-problema no livro didático; 4ª Jogo da

velha (multiplicação); 5^a Ábaco (Números decimais). A intencionalidade pedagógica dessa ação consistiu em envolver todos os estudantes, consolidando e ampliando os conhecimentos matemáticos.

No dia da ação, os estudantes participaram ativamente em todas as estações. Alguns sentiram mais dificuldade na resolução de problemas do livro didático. Outros já familiarizados com alguns dos jogos, como o da pizza (frações), repetiam as ações de forma mecânica. Nossa intervenção se deu quando propomos outra forma de jogar e solicitamos dos próprios estudantes que pensassem como poderiam usar aquele jogo com uma lógica diferente, no sentido de sair do campo repetitivo e avançar para um processo criativo.

Após a ação com os estudantes, voltamos nosso olhar para pensar sobre a práxis. Este momento é de grande importância tanto para o professor ingressante, quanto para o formador, uma vez que ambos estão inseridos em um processo constante de transformação. Segundo Imbernón (2002):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho (p.55)

Nessa caminhada formativa, ambos aprenderam sobre essa relação dialética entre teoria e prática. Como enunciado na epígrafe deste subtópico, a prática pode se tornar um ativismo se não estiver imbuída das luzes da teoria. Da mesma forma, as teorias desvinculadas da prática se tornam palavras soltas, sem sentido para o professor.

Ao final da formação fizemos um exercício onde tanto a formadora quanto o professor Águia fizeram uma retrospectiva do percurso formativo, evidenciando momentos importantes dessa caminhada. Apresentamos esses relatos a partir do quadro 1:

Quadro 1: Momento de avaliação do professor Águia e da formadora

Etapa do percurso	Relatos do Professor águia	Relatos da Formadora
Início da caminhada	Cheguei com muita expectativa de adquirir novos conhecimentos. Cheguei com a mente aberta para assimilar esses novos conhecimentos.	Cheguei preocupada com o peso da responsabilidade de mediar essa formação. Mas também estava aberta para a aprendizagem.
Momentos que marcaram o trajeto	A aquisição de novos conhecimentos pautados em base científica me ajudou a melhorar minha maneira de ensinar (didática). O conhecimento sobre como o estudante aprende, pautado nos estudos da Neurociência e na teoria das aprendizagens múltiplas, me ajudou a endossar algumas práticas que já fazia, mas não estavam articuladas com o conhecimento científico.	A articulação entre teoria e prática foram a base para trabalharmos as ações pedagógicas. Pensar a prática a partir de uma base científica.

Etapa do percurso	Relatos do Professor águia	Relatos da Formadora
Chegada (Por hora)	Chego até aqui com mudanças na forma de planejar as aulas. Aprendi a utilizar o embasamento científico para planejar e executar as aulas.	Estou feliz por ter conseguido caminhar com você nessa mediação, articulando teoria e prática. Aprendi também que a simplicidade da fala de uma criança é mais importante que mil explicações.
Novos horizontes	Pretendo trabalhar com o conhecimento adquirido no decorrer da docência procurando sempre realizar mediações qualificadas.	Quero me apropriar dos conhecimentos pedagógicos com mais profundidade e colocar em prática na formação de professores. Quero registrar e divulgar as experiências por meio da escrita científica.

Fonte: Diário de campo da professora formadora (2024)

O quadro acima traz indícios de que mudanças são possíveis. Articular teoria e prática na formação humana, contribui para a emancipação e transformação.

Além dos depoimentos citados no quadro 1, tanto o professor Águia quanto o professor Coruja socializaram suas experiências com o corpo docente da escola, em um dos dias de planejamento pedagógico. Foi um momento muito produtivo, que trouxe interação entre os participantes, promovendo o fortalecimento da equipe.

2.3. Aspectos analíticos e sintéticos a partir das experiências com os professores

Aqui tratamos das experiências formativas vivenciadas por três profissionais da educação: dois professores de uma escola pública e uma professora/formadora da mesma secretaria. Embora exercendo diferentes funções, todos fazem parte de uma **totalidade** histórica, política e social que impele os sujeitos para serem executores de uma ação pragmática, tecnicista e reprodutora. As **contradições** permeiam a práxis educativa dos sujeitos pertencentes a esta realidade. Tais contradições são evidenciadas na experiência do professor Águia que se encontrava sufocado pela carga horária de trabalho; nas preocupações do professor Coruja quanto ao desempenho e avaliação do seu estágio probatório; nos tensionamentos vivenciados pela formadora, preocupada em manter uma postura ética e humanizadora, mesmo sendo representante de uma instituição fincada na perspectiva neoliberal. Os três sujeitos **são mediados** por contradições e inseridos em uma totalidade. Contudo, tais condições não são determinantes. A postura dos sujeitos diante dessas condições influencia em suas práxis.

Aqui, entendemos a práxis como “reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação” (Sánchez Gamboa, 2013, p.75). Nesse sentido, a práxis não se

sustenta sem a relação teoria e prática. Se faz necessário que o sujeito pensante, reflexivo e crítico exerça uma ação que modifique as condições vigentes em busca de processos humanizadores.

O professor Coruja trouxe em seu relato: “Os materiais teóricos foram importantes para olhar a prática. As aulas compartilhadas me ajudaram a entender melhor que a mediação pedagógica é muito mais que uma metodologia aplicada”. Isso nos remete que as teorias se tornaram significativas para o sujeito, uma vez que estavam atreladas à prática. Franco (2008, p. 138) afirma que “quando o sujeito não constrói sentido, ele não consegue realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados”. Logo, no processo de mediação pedagógica é importante considerar o que é significativo para o sujeito.

Sendo assim, a mediação pedagógica não se contém em uma dimensão tecnicista e pragmática, mas avança para os aspectos de humanização. A intervenção do formador foi potencial para que professor Coruja pudesse visualizar outros processos de mediação com seus alunos. Sobre o papel do professor nos processos de mediação, Pimenta (2023) descreve:

Processos de mediação didática envolventes e desafiantes que proporcionam múltiplas relações com o saber e o aprender são essenciais à formação crítica e emancipatória dos estudantes. Trazem e ampliam os saberes necessários para que o mundo e seus problemas sejam mobilizados (p.310)

O professor Águia descreve: “Chego até aqui com mudanças na forma de planejar as aulas. Aprendi a utilizar o embasamento científico para planejar e executar as aulas”. Nesse excerto pontuamos algumas palavras-chave: mudanças, planejamento, base científica e execução de aulas. Tais palavras evidenciam um percurso que nos remete à articulação entre teoria e prática. O professor muda a sua forma de pensar em relação ao planejamento que precisa ser fundamentado em uma teoria pedagógica e isso gera uma prática consolidada no conhecimento científico. Pimenta (2023) relata esse movimento dialético e constante entre teoria e prática:

Portanto, para se conhecer as práticas (as ações) de ensino e os problemas que impedem/dificultam as aprendizagens, necessita das teorias anteriormente formuladas (no campo da didática e da pedagogia, com aportes das demais ciências que as têm por objeto de estudo), para propor (teoricamente) caminhos e possibilidades às ações transformadoras (p.313)

Quanto à formadora suas palavras foram “Quero me apropriar dos conhecimentos pedagógicos com mais profundidade e colocar em prática na formação de professores. Quero registrar e divulgar as experiências por meio da escrita científica”. Tal recorte de fala demonstra a preocupação em não se conformar com o que já está posto, mas prosseguir

em um movimento investigativo, onde se constrói, reconstrói saberes pedagógicos. Afinal, o profissional que se apropria de uma perspectiva crítica da Pedagogia não se conforma com as receitas prontas, mas se dispõe a investigar e contribuir para processos mais humanizadores da educação.

CONSIDERAÇÕES: PONTO DE CHEGADA E PONTO DE PARTIDA

Assim, voltamos à pergunta que norteia este texto: Quais são os desafios e utopias apresentadas na formação de professores ingressantes, considerando a dialética entre teoria e prática?

Consideramos como um dos maiores desafios a totalidade em que estamos imersos. Que totalidade? As condições econômicas, políticas e sociais que fecundam as desigualdades, e, por conseguinte, a desumanização; condições que marcam e deformam as melhores potencialidades da formação de professores e pedagogos.

Apontamos como desafio, o pensamento cristalizado historicamente que o ser humano é uma máquina que precisa servir para os interesses econômicos hegemônicos. Nessa perspectiva, precisa ser produtivo. Precisa executar ações, sem necessariamente refletir sobre elas.

É desafiador para o/a profissional da educação ser um pesquisador com uma carga horária que lhe sufoca e não dá condições para que este pense, investigue, planeje e execute ações mais aprofundadas em conhecimentos pedagógicos. Cenário que deve ser amplamente superado por meio de políticas públicas que considerem tempo de serviço aquele que é dedicado ao estudo e produção intelectual-pedagógica.

Entretanto, as utopias também estão presentes nesse processo dialético. Nesse turbilhão de contradições, antíteses, oposições, acreditamos que a primeira utopia é reconhecer essa totalidade, reconhecer-se sujeito dentro dela, não apenas para lhe (co)responder, mas para superá-la naquilo que nega a condição humana do pensar-agir. A partir dessa desocultação, se faz necessário nos vermos nessa realidade concreta. Olhar para si, sair da neutralidade e assumir uma postura epistemológica, como salienta Freire, uma curiosidade epistemológica. Tal postura implica nas concepções que temos sobre homem, mundo e educação.

Ao construirmos essa consciência sobre quem somos no mundo, poderemos nos mover em direção a uma práxis revolucionária que anuncie e não apenas renuncie.

No que concerne à formação de professores ingressantes, acreditamos na utopia da dialeticidade entre teoria e prática. Como vimos no decorrer deste texto, isso só é possível quando o/a educador/a se vê nesse processo de mediação crítica. Ele trará a amálgama para que teoria e prática caminhem juntas na práxis pedagógica, e através dessa relação, possa fecundar transformações em direção a uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Zinara Marcet de; RAMOS JUNIOR, Armenes de Jesus. Idealismo e materialismo: matrizes filosóficas do pensamento educacional. Revista Transmutare, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 212-225, jul./dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/9998> Acesso em 18 de novembro de 2024. DOI: [10.3895/rtr.v3n2.9998](https://doi.org/10.3895/rtr.v3n2.9998)

AMARAL, Ana. Luiza. Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem / Serviço Social da Indústria,. Brasília: Sesi/DN, 2020. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/22/e7/22e7b00d-9ff1-474a-bb53-fc8066864cca/neurociencia_e_educacao_pdf_interativo.pdf. Acesso em 29 de novembro de 2024.

ARANHA, Rudervânia da Silva Lima. PROEMEM: A lógica do mercado na Educação Pública Municipal de Manaus. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017. 148 f. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6134>. Acesso em 29 de novembro de 2024.

ARAÚJO, Francisco Geovane da Silva; MENEZES, Daniel Brandão; BEZERRA, Karoline de Sousa. Neurociência e o ensino da matemática: um estudo sobre os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas. Universidade Federal de Itajubá. Research, Society and Development, vol. 8, núm. 12, pp. 01-28, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662203022/html/> Acesso em 29 de novembro de 2024.

BEZERRA, Maria José da Silva (Org). A aprendizagem significativa. O desenvolvimento da leitura no sexto ano do ensino fundamental. Recife. 1a ed. Inoveprimer, 2023. Disponível em: <https://ebooks.ufca.edu.br/catalogo/a-aprendizagem-significativa-o-desenvolvimento-da-leitura-no-sexto-ano-do-ensino-fundamental/> Acesso em 29 de novembro de 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade. v. 1, n. 1, p. 34-42; 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15> Acesso em 29 de novembro de 2024

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia como Ciência da Educação. São Paulo. Cortez 2008.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

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

FELIPE, Sônia Teresinha. O conceito de Utopia na proposta Paulo freireana. Revista de Ciências Humanas. Universidade Federal Santa Catarina (UFSC). v.3, n.6, Santa Catarina, 1984. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23744> Acesso em 29 de novembro de 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

IBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.3 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOSIK, K. Dialética do concreto. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

PEREIRA, Luciana de Lima. Escola não é empresa. A pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus. Tese (Doutorado em Educação); Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. 236f. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7838>. Acesso em 29 de Novembro de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: Princípios epistemológicos a uma praxis docente transformadora. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. Didática crítica no Brasil 1 ed. São Paulo: Cortez, 2023. p.279-323.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRATES, Jane Cruz; CARRARO, Gisele. “Na prática a teoria é outra” ou separar é armadilha do capitalismo?. Argum., Vitória, v. 9, n. 2, p. 161-171, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15424>. Acesso em 29 de novembro de 2024. DOI: <https://doi.org/10.18315/argum.v9i2.15424>

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil: História e teoria. Campinas, SP. Autores Associados, 2020.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SILVA, Thaiany Guedes da. O processo cognitivo das emoções: Perspectivas à formação contínua dos professores do bloco pedagógico da Semed/Manaus. Tese (Doutorado em Educação); Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 207p. 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7490/8/Tese_ThaianySilva_PPGE.pdf Acesso em 29 de novembro de 2024

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Este trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Superior (CNPq).