



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



IVANILDE DE LIMA PINHEIRO

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS:  
Um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de  
Agroecologia/Educação do Campo

MANAUS-AM

2020/2

IVANILDE DE LIMA PINHEIRO

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS:

Um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de  
Agroecologia/Educação do Campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, financiadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges

MANAUS-AM

2020/2

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P654p	<p>Pinheiro, Ivanilde de Lima</p> <p>A política de formação continuada de professores : Um olhar no Programa Mediotec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo / Ivanilde de Lima Pinheiro . 2020</p> <p>130 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Heloísa da Silva Borges Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. formação continuada de professores/as. 2. ensino médio técnico concomitante. 3. agroecologia. 4. educação do campo. I. Borges, Heloísa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata da Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **IVANILDE DE LIMA PINHEIRO**, intitulada "**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: Um olhar no Programa Mediotec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo**", realizada em 28 de dezembro de 2020.

Aos vinte e oito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte, às 14 horas e 5 minutos, horário de Manaus/AM, por videoconferência, via aplicativo *Google Meet*, realizou-se a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **Ivanilde de Lima Pinheiro**, intitulada "**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: Um olhar no Programa Mediotec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo**". A Banca Examinadora foi composta pelos Professores Doutores: Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges (Orientadora/Presidente) – UFAM, Profa. Dra. Sílvia Cristina Conde Nogueira (Membro Interno) – UFAM e a Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo (Membro Externo) - PPGEPT/ IFAM. A presidente deu início à sessão, convidando os membros da Banca Examinadora e a mestranda, **Ivanilde de Lima Pinheiro**, a se pronunciarem e, em seguida, assumiu a direção do trabalho, informando sobre os procedimentos do exame. A palavra foi dada então à mestranda para apresentação dos resultados de seu estudo. Após a apresentação, o presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a mestranda respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação da mestranda **Ivanilde de Lima Pinheiro** foi **APROVADA** por unanimidade. A sessão foi encerrada às 16 horas e 20 minutos, e eu, Luciene Mafra de Vasconcelos, Técnico-Administrativo em Educação, lotada na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela discente **Ivanilde de Lima Pinheiro**.



Documento assinado eletronicamente por **Luciene Mafra de Vasconcelos, Secretária**, em 11/01/2021, às 12:40, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloísa da Silva Borges, Professor do Magistério Superior**, em 12/01/2021, às 09:28, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Cristina Conde Nogueira, Professor do Magistério Superior**, em 01/02/2021, às 16:24, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivanilde de Lima Pinheiro, Usuário Externo**, em 18/02/2021, às 04:25, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0415597** e o código CRC **109F1B49**.

## **Dedicatória**

*À minha mãe, irmãs, irmão e sobrinhos/as. Aos mais que amigos que fiz nessa trajetória. E a todos aqueles que acreditaram em mim, torceram por mim e me apoiaram ao longo de meu percurso formativo.*

## AGRADECIMENTOS

Obrigada primeiramente à infinita bondade de Deus, que me permitiu chegar até aqui. Agradeço o apoio da minha família e dos amigos, que direta ou indiretamente me ajudaram nesse período do mestrado, durante as disciplinas e/ou na construção da dissertação.

Grata sou à minha orientadora, a professora Heloísa Borges, pela confiança depositada em mim, por suas orientações, pelos inúmeros livros emprestados, pela paciência, enfim por me escolher para ser sua orientanda, possibilitando-me crescer intelectualmente e humanamente.

Obrigada às professoras que compuseram minha banca de qualificação/defesa, pessoas pelas quais já nutria uma admiração. As senhoras doaram-me algo que eu nunca terei como pagar: tempo dedicado a fazer a leitura e as contribuições significativas para meu processo formativo.

Agradeço aos/às professores/as que ministraram as disciplinas do curso e a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE, na pessoa da professora Dra. Fabiane Garcia, da qual destaco a postura acolhedora e atenciosa.

Gratidão à professora Arminda Mourão, que disponibilizou o *software* NVIVO para a triangulação dos dados coletados.

Agradeço à CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Agradeço à SEDUC/AM (Secretaria de Estado de Educação e Desporto) pelo convênio feito com a UFAM, possibilitando o nosso desenvolvimento profissional.

Sou grata aos/às colaboradores/as que fizeram parte da pesquisa e àqueles com os quais tive contato durante os momentos de coleta de dados, na sede da SEDUC/AM e do CETAM.

Obrigada aos amigos mais íntimos dessa jornada: Elinaldo, Reinaldo, Marcineuza – com os quais passei momentos de aprendizado, com parcerias, admiração, incentivos, cumplicidade, amizade, respeito e discordâncias também. Guardarei boas lembranças dos momentos vividos.

Agradeço as trocas significativas com as colegas do grupo de estudo da linha 3. E aos demais colegas com os quais também tive momentos de aprendizado.

Minha gratidão a todos os professores que contribuíram ao longo da minha trajetória escolar básica e superior. De modo geral, agradeço a todos os que me antecederam nos estudos e nos quais pude ancorar esta pesquisa.

PINHEIRO, Ivanilde de Lima. **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS:** Um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo. Manaus/AM. PPGE/UFAM, 2020.

## RESUMO

Esta dissertação, que é resultado de estudos no curso de Mestrado em Educação, teve como título: *A política de formação continuada de professores/as: um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo*. Os objetivos da pesquisa foram: Geral – Analisar a política de formação continuada de professores/as: um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo, operacionalizado por meio de três objetivos específicos: 1) Estudar a sustentação teórica das categorias: Formação continuada de professores, Ensino Médio Técnico Concomitante e Educação do Campo/Agroecologia; 2) Examinar as bases legais da formação continuada de professores/as no Programa MedioTec e 3) Identificar os desafios amazônicos enfrentados na implementação do curso de Agroecologia do Programa MedioTec e sua relação com a Educação do Campo. A metodologia da pesquisa deu-se no primeiro momento com a pesquisa bibliográfica; o segundo com a pesquisa documental; e depois com a pesquisa de campo, especialmente no CETAM, no setor que trata do Programa, na SEDUC e na escola do município de Iranduba. A análise dos dados apoiou-se no método dialético, tendo como fontes de informações empíricas entrevistas semiestruturadas, cuja operacionalização se deu por meio do *software* Nvivo. E, como técnica para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva. A pesquisa contou com cinco sujeitos que atuaram no MedioTec, no curso de Agroecologia, na escola de Iranduba/AM. Diante do estudo percebemos que uma política ocorre em cinco contextos, dos quais abordaremos três: os contextos da influência e da produção, na política do MedioTec, no qual não há indícios de preocupação com a formação continuada dos professores/as; e o contexto da prática, com a qual observamos a preocupação com os sujeitos à frente do processo de ensino e aprendizagem – momento que ocorreu pontualmente em dois dias capacitação. Percebemos o MedioTec como reproduzidor das relações capitalistas, mas por duas lentes: como aporte aos filhos de trabalhadores que adentram o mercado de trabalho e como filtro na continuidade dos estudos em nível superior, pois o Programa se desvencilha de uma formação dual e assistencialista. Com relação aos desafios encontrados na implementação do MedioTec, alguns são estes: a infraestrutura da escola, o transporte, a evasão de estudantes e a seleção do público-alvo da política.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores/as; Ensino Médio Técnico Concomitante; Agroecologia; Educação do Campo.

## ABSTRACT

This dissertation, which is the result of studies in the Master's degree course in Education, was entitled: The policy of continuing education for teachers: a look at the MedioTec Program SEDUC-AM/CETAM in the Agroecology/Field Education course. The objectives of the research were: General - To analyze the policy of continued formation of teachers: a look at the MedioTec Program SEDUC-AM/CETAM in the course of Agroecology/Field Education, operationalized through three specific objectives: 1) Study the theoretical support of the categories: Continuing teacher training, Concomitant Technical High School and Field Education/Agroecology; 2) Examine the legal bases of continuing teacher training in the MedioTec Program and 3) Identify the Amazonian challenges faced in the implementation of the Agroecology course of the MedioTec Program and its relation to Field Education. The research methodology was carried out in the first moment with bibliographical research; in the second moment with documental research; and afterwards with field research, especially in CETAM, in the sector that deals with the Program, in SEDUC and in a school in the city of Iranduba. The data analysis was based on the dialectic method, having as sources of empirical information semi-structured interviews, whose operationalization took place through the Nvivo software. And, as a technique for data analysis, we used the Textual Speech Analysis. The research included five subjects who worked in MedioTec, in the Agroecology course, at the Iranduba/AM school. In view of the study, we noticed that a policy occurs in five contexts, of which we will address three: the contexts of influence and production, in the MedioTec policy, in which there is no evidence of concern with the continuing education of teachers; and the context of practice, in which we observed the concern with the subjects in front of the teaching and learning process - a moment that occurred exactly during two training days. We perceive MedioTec as a reproducer of capitalist relations, but through two lenses: as a contribution to the children of workers who enter the job market and as a filter for the continuity of studies at a higher level, because the program is not based on a dual and assistentialist training. Regarding the challenges that were found out in the implementation of MedioTec, some of them are: school infrastructure, transportation, student evasion, and the selection of the policy's target audience.

**Keywords:** Continuing Education for Teachers; Concomitant Technical High School High School; Agroecology/Field Education.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Andamento da pesquisa esquematizado em quatro fases..... 18

**Quadro 2** - Alguns princípios que diferenciam a Agroecologia da Agricultura Convencional

..... 94

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da Região Metropolitana de Manaus .....	36
<b>Figura 2</b> – Mapa da Regiões geográficas do Estado do Amazonas.....	37
<b>Figura 3</b> - Mapa do município de Iranduba .....	41
<b>Figura 4</b> - Mapa de Iranduba com o fenômeno do encontro das águas dos rios Negro e Solimões .....	42
<b>Figura 5</b> - Fluxograma da compreensão da formação de professores/as.....	74
<b>Figura 6</b> - Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos de idade ou mais.....	84
<b>Figura 7</b> - Percentual de alunos do ensino médio que estavam na série esperada para a idade em 2017 .....	85

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Docentes com Curso Superior no Brasil por Regiões Geográficas .....	31
<b>Tabela 2</b> - Número de Docentes da Educação Básica e suas formações .....	62
<b>Tabela 3</b> - Número de Docentes da Educação Profissional e suas formações.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
E. M.	Ensino Médio
E. F.	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVA	Fundação Vitória Amazônica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MCTC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MDIC	Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEB	Movimento da Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MinC	Ministério da Cultura
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Mtur	Ministério do Turismo
PIB	Produto Interno Bruto
PIM	Polo Industrial de Manaus
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RMM	Região Metropolitana de Manaus
RPEDE	Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
SEINPE	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZFM	Zona Franca de Manaus

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>SEÇÃO 1 – A RELAÇÃO ONTOLÓGICA DA PESQUISADORA COM OS PROCESSOS CONCRETOS DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 O sujeito é objeto: trajetória de vida e o caleidoscópio dos processos formativos de escolarização – indo ao encontro do objeto de pesquisa.....	24
1.2 O contexto amazônico da pesquisa Manaus e Iranduba .....	35
1.3 PRONATEC: anúncio da ampliação de formação profissional técnica .....	42
1.3.1 MedioTec: uma ação da política do PRONATEC .....	45
1.4 SEDUC/AM.....	49
1.5 CETAM .....	50
<b>SEÇÃO 2 – FORMAÇÃO EM <i>CONTINUUM</i> DE PROFESSORES, ENSINO MÉDIO TÉCNICO CONCOMITANTE.....</b>	<b>53</b>
2.1 Formação de professores/as: uma categoria de análise das políticas públicas na educação .....	53
2.2 Formação de professores/as: contínua e/ou continuada? .....	59
2.3 Bases legais do ensino institucional e professor/a na atualidade .....	75
2.4 O trabalho e a educação na lógica do capital .....	78
2.5 Educação Profissional Técnica de Nível Médio atual .....	81
<b>SEÇÃO 3 - DO PAPEL À MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA MEDIOTECH: A FEITURA NA SUTILEZA DAS FALAS DOS SUJEITOS .....</b>	<b>86</b>
3.1 Da discussão da Educação Rural à Educação do Campo .....	86
3.2 Agroecologia: aporte ao desenvolvimento da autossustentação das comunidades campesinas .....	91
3.3 Da implementação ao processo executivo: desdobramentos, seleção dos instrutores e formações continuadas.....	96
3.4 Os desafios amazônicos na implementação do Programa MedioTec: os sujeitos e os múltiplos cotidianos vivenciados .....	102
3.5 Limites e possibilidades da formação técnica concomitante em Agroecologia: tecendo uma formação integral ou mercadológica? .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado “A política de formação continuada de professores/as: Um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo”, apresenta os resultados obtidos durante o curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período de 2018 a 2020. Trata-se de um esforço teórico e epistemológico que se propôs a analisar a política de formação continuada de professores/as do Programa MedioTec, englobando dois municípios da Região Metropolitana de Manaus (RMM): Manaus e Iranduba. Justifico a utilização da primeira pessoa do singular no item 1.1 O sujeito é objeto: trajetória de vida e o caleidoscópio dos processos formativos de escolarização, o que vai ao encontro do objeto de pesquisa, por se tratar da minha história de vida. Nos demais tópicos empregarei a primeira pessoa do plural.

Esta pesquisa apresenta relevância, visto que, apesar de a temática *formação continuada de professores/as* vir sendo abordada com frequência, este é um estudo específico acerca do Projeto MedioTec. Pois, ainda que o MédioTec seja uma ação extensiva do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), encontramos algumas especificações incorporadas em cada um dos programas. Essa política vem sendo implementada e incorporada como um desdobramento da reorganização produtiva do capital, o que instiga a investigação científica sobre essa temática.

Durante as buscas pela produção acadêmico-científica sobre o tema, concentramo-nos em analisar os trabalhos disponíveis da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram encontrados 12 trabalhos publicados relacionados diretamente com a temática. E, para refinar as buscas, utilizamos a combinação de palavras “Formação de Professores em Educação Profissional Tecnológica (EPT) e Continuada e Inicial”, o que nos levou ao universo de duas teses e dez dissertações. Esses estudos discorrem essa temática concernente a outros níveis da educação, inclusive referentemente ao Projeto PRONATEC, no qual o MedioTec está inserido. Ao adicionarmos à busca a palavra “MedioTec”, apenas dois trabalhos foram encontrados no ano de 2020 – uma dissertação e uma tese. Os estudos sobre a temática são poucos, e persistem alguns questionamentos em relação à configuração da política, pois, durante as leituras dos documentos oficiais disponibilizados no *site* do Portal da Educação, preliminarmente chegamos à compreensão de que o proposto nessa ação se constitui em reparação das diferenças sociais e econômicas por meio da instrumentalização de técnicas

àqueles menos abastados.

Dito isso, surge a preocupação de qual perfil docente<sup>1</sup> atuará nessa ação, a fim de que se evite um possível retrocesso, qual seja, o ensino puramente tecnicista, baseado na técnica pela técnica, cujo cerne não é a formação integral, pois se preocupa exclusivamente em atender às demandas sociais de mão de obra ao Capitalismo.

Não estamos com isso desprezando o ensino das técnicas, pois, como discorre Saviani (2007), é pelo trabalho que o homem se constitui e se difere dos demais animais, relaciona-se com o outro, dá sentido à sua vivência e produz bens e saberes. Defendemos o trabalho como uma das dimensões indissociáveis da EPT, sendo elas: trabalho, tecnologia, ciência e cultura (Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012). Nesse sentido, o trabalho não se constitui em instrumento de dominação/submissão, visto que traz diligência para o desenvolvimento crítico e autônomo do indivíduo.

Contudo pudemos observar, durante nossas leituras acerca da proposta, das legislações, da apresentação e dos demais documentos do Programa, que essencialmente esse preocupa-se com a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Entretanto, como supracitado, a EPT envolve outras dimensões essenciais e indissociáveis além do trabalho, como cultura, tecnologia e ciência, necessárias à condição do desenvolvimento de sujeitos numa perspectiva para além do preparo do Neotecnicismo<sup>2</sup>. Portanto compreendemos que, para que esses indivíduos possam usufruir dos bens produzidos por eles e pelo coletivo – e não apenas sejam a base de produção e reprodução da sociedade –, prescinde-se a supremacia da técnica a fim de promover uma formação que contemple todas as dimensões humanas e sociais que envolve a EPT.

[...] a Ciência, a Tecnologia, o Trabalho e a Cultura [...] dimensões formativas indissociáveis. Por conseguinte, esse quadrinômio deve estar presente não só na educação que qualifica para o exercício de uma atividade profissional como naquela comprometida com a formação para o exercício da cidadania. Tal princípio demanda um novo paradigma epistemológico e pedagógico que supere a mera sobreposição entre campos do conhecimento dos saberes e campos da profissionalização e invista na sua efetiva articulação como modo próprio de concepção do projeto educativo (PACHECO, 2008, p. 7).

Isso posto, entendemos que a materialização das políticas é efetivada pelo homem. E, por estarmos tratando do campo da educação, esses homens devem ser profissionais com

---

<sup>1</sup> Traremos os termos professor/a e docente como sinônimos, pois temos a compreensão **de que** a base do trabalho de ambos é o exercício da docência.

<sup>2</sup> O Neotecnicismo é inserido no âmbito das organizações escolares por meio da “Qualidade Total”; ancoramos nossa afirmação em Saviani (2008).

qualificação para o exercício da função docente. Pacheco (2008, p.6) argumenta que “As propostas pedagógicas para a EPT devem se pautar pelo princípio da formação integral, do trabalho como princípio educativo [...]”. E, por esse argumento, vemos ser pertinente investigar sobre essa temática para compreender de que maneira ocorreram no Programa MedioTec as formações continuadas, a fim de contribuir com a articulação do quadrinômio supracitado. Nesse sentido, é mister que possamos corroborar a reflexão da importância de se ter, na docência, formação continuada para os professores, pois essa implica qualidade da formação dos estudantes do Programa MedioTec. Dada essa compreensão, “Ora, tudo que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores” (LIBÂNEO, 2002, p.9).

Em nossa revisão bibliográfica encontramos um documento no *site* do Portal da Educação denominado “Guia MedioTec”, criado para facilitar a compreensão do que seja o Programa tanto por parte dos institutos que na época ofertariam os cursos quanto para os alunos que fariam adesão a eles. A apresentação discorre sobre o que seja o Programa, isto é, uma ação do PRONATEC a fim de aumentar o número de jovens que optam pela formação técnica. A estrutura do Programa permite que os alunos regularmente matriculados associem a formação técnica concomitante ao Ensino Médio regular, cujo objetivo é gerar mais oportunidades de empregabilidade e renda (BRASIL, 2017).

Contudo, durante o processo investigativo, ao fazermos previamente uma leitura dos documentos oficiais do MedioTec, tais legislações apresentam lacunas quanto ao perfil docente pretendido para atuar no Programa, de sorte que pensamos ser pertinente incluir um item que venha discorrer acerca do sujeito professor/a que se engajará dentro do processo de ensino e aprendizagem do Programa, visto que esse delineamento revela aspectos da formação empreendida para os sujeitos estudantes.

Por conta desse levantamento, no qual identificamos a ausência desse dado, surgiram as seguintes questões norteadoras: a ação extensiva do PRONATEC, materializada no Programa MedioTec, que oferta o Ensino Médio na forma concomitante, visa melhorar o ensino na tentativa de oferecer maior qualidade ao público atendido, ou apenas se preocupa com as avaliações internacionais, ou ainda com o abastecimento de força produtiva para o mercado? Visa à inserção dos jovens no mercado de trabalho com uma formação integral ou precarizada/fragmentada? E, se está preocupada com a formação omnilateral, que propostas de formação ofereceu para os docentes do Programa MedioTec?

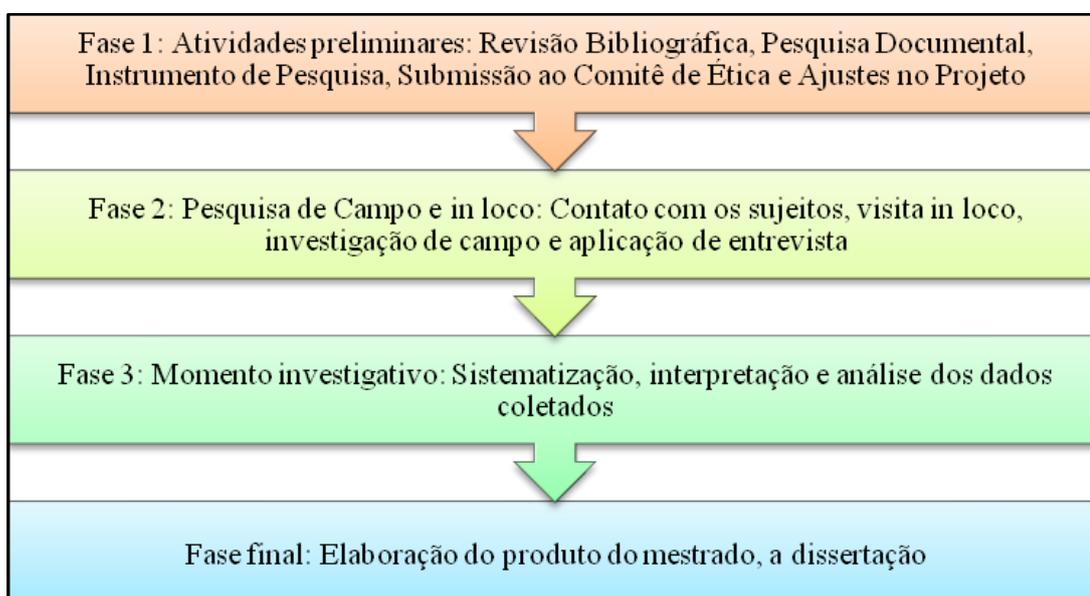
Além do interesse pessoal por essa vertente da pesquisa, encontramos respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu artigo 62, cujo

Parágrafo único diz que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. Dando seguimento à leitura, em seu artigo 63, os incisos II e III discorrem respectivamente sobre a ideia de que cabe aos institutos superiores de educação manter “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

O projeto de pesquisa emergiu da seguinte problemática: De que maneira ocorre a formação continuada do/a professor/a dentro do Programa MedioTec no curso de Agroecologia, na Região Metropolitana de Manaus? Assim, buscou-se estruturar o estudo tendo por base o objetivo geral: Analisar a política de formação continuada de professores/as: um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo, operacionalizado por meio de três objetivos específicos: 1) Estudar a sustentação teórica das categorias: Formação continuada de professores, Ensino Médio Técnico Concomitante e Educação do Campo/Agroecologia; 2) Examinar as bases legais da formação continuada de professores/as no Programa MedioTec; e 3) Identificar os desafios amazônicos enfrentados na implementação do curso de Agroecologia do Programa MedioTec e sua relação com a Educação do Campo.

O andamento da pesquisa foi organizado em 4 (quatro) fases distintas e interligadas, conforme mostra o quadro seguinte:

**Quadro 1** – Andamento da pesquisa esquematizado em quatro fases



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nosso plano de pesquisa foi organizado a partir da operacionalização sistemática dos objetivos específicos, o qual acionava a técnica elegida e o instrumento necessário de modo a nos possibilitar a abordagem do público-alvo/objeto da pesquisa. Nosso processo de caminhada na pesquisa configurou-se de modo singular quanto ao contato com os indivíduos em função da pandemia da COVID-19. Tivemos que adiar momentos: de qualificação, entrevistas e consequentemente da defesa deste produto.

A nossa análise dos dados utilizou-se do *software* NVivo versão 12 para categorização qualitativa das entrevistas. Com isso, elegemos categorias centrais a priori, entre as quais dividimos os questionamentos das entrevistas. A técnica utilizada foi a Análise Textual Discursiva, a qual nos permitiu trabalharmos as similaridades das categorias por meio de “Nós” no NVivo criando grupos com base nas transcrições das entrevistas dos sujeitos, e esse movimento nos permitiu analisar qualitativamente os dados e identificar categorias. “Argumenta-se que a Análise Textual Discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 117).”

O método que utilizamos para a investigação foi a dialética, de forma que empenhamos nossos esforços teóricos e epistemológicos organizando as categorias discutidas em nosso trabalho, as contradições e como essas categorias se encadeiam no tempo histórico. Brito (2016, p. 22) afirma que o termo “dialética tem sua origem nas expressões *dialékein*, que entre seus significados pode ser entendida como ‘escolher’, ‘elecionar’; *dialesgesthai*, que em suma significa ‘conversar com’, ‘raciocinar com’; *dialékein*, que diz produzir um discurso, logo esse método escolhido contempla nosso objeto de pesquisa”.

A dialética nos permitiu trabalhar a Formação Continuada de Professores/as dentro do Programa MedioTec, Educação do/no Campo/Agroecologia e Formação Técnica Concomitante como a totalidade da política. A partir dessa definição a apreensão histórica fez emergirem as reflexões discutidas em nossa pesquisa, tomando-as como categoria central de análise o trabalho. As categorias foram organizadas a partir do entendimento de que os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, como também lançam as bases para que se construam como indivíduos. Guerra (2014, p.43) afirma que “Nessa abordagem, a perspectiva histórica e a dialética são extremamente relevantes, pois são elas que revelam as vinculações concretas dos objetos em estudo, valorizando a historicidade e a relação entre a base material e as representações da realidade”.

Da Costa *et al.* (2020, p. 5) corroboram isso afirmando que “[...] a busca do ser social,

homem, por conhecer a realidade, está presente na constituição do indivíduo enquanto ser social ao longo da história”. Assim entendemos que o homem é ser histórico, e suas relações sociais constroem elementos e mecanismos, como formas e meios de buscar o conhecimento. Em face do exposto, entendemos nosso objeto como um elemento que é articulado entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional, concretizado pelo trabalho pedagógico. E Antunes (2002, p. 11) discorre que é “[...] exatamente por meio de sua atividade produtiva, por meio do trabalho, que o ser humano – que é ‘uma parte da natureza’ – afasta-se de sua condição [...] animal e faz da própria natureza uma extensão de seu corpo, tornando-a assim cada vez mais humana, cada vez mais social.” Portanto os seres humanos diferenciam-se da natureza por possuírem a capacidade de idealizar, de serem conscientes e de objetivarem. O homem consciente é capaz de refletir e de transformar sua realidade pelo trabalho.

Trivinões (1987) apresenta as três leis que envolvem o processo dialético: a) Lei da Unidade e Luta dos Contrários; b) Lei da Transformação de Mudanças Quantitativas em Qualitativas; c) Lei da Negação da Negação. Também nos esclarece que “as leis da dialética são [...] extraídas da natureza, assim como aquelas da história da sociedade humana são [...] as leis mais gerais [...] do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano (TRIVINÕES, 1987, p 65).”

Borges (2015, p. 41), ao analisar a dialética, tem o seguinte entendimento,

A Lei da Unidade e Luta dos Contrários é quando os elementos estão em luta, negam-se, mas não se separam por haver uma dependência mútua. Para a Lei da Transformação da Quantidade e Qualidade e vice-versa, quantidade expressa número que tem valor de qualidade, e são interdependentes e estão interligados.

Entendemos que a Lei da Negação da Negação consiste na interação das forças contraditórias, em que uma nega a outra, o que resulta em um terceiro momento: a síntese, que é o surgimento do novo. Assim essa Lei explica que, a cada qualidade, nega-se a anterior. Isso ocorre no movimento do interior para superior e da Lei da Transformação da Quantidade em Qualidade. Entendemos que, à medida que é impulsionada uma nova concepção de formação de sujeitos, isso implica preparar os/as docentes para que promovam o desenvolvimento de forma integral dos estudantes. Nesse sentido, a contradição da política emerge na pesquisa a partir da categoria do MedioTec, que integra o Ensino Médio Geral à formação técnica na forma Concomitante, contudo as diretrizes legislativas não sinalizam preocupações quanto ao currículo daqueles que atuam frente ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a contradição está evidente no processo em que a formação na docência é invisibilizada e, por outro lado, continuada, o que posteriormente vai constituir-se em um momento pontual.

Após definirmos o objeto a ser investigado, fizemos o recorte do campo da pesquisa; estabelecemos as categorias centrais a partir da dialética, que considera as relações e as contradições que o problema apresenta; elegemos os sujeitos da pesquisa, pois são eles que dizem “como o problema em estudo pelo pesquisador se apresenta; são os elementos das vivências dos sujeitos que fornecem dados para a análise e compreensão do problema” (BRITO, 2016, p. 50).

Nessa investigação, a política de formação continuada de professores/as, a partir do Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo, se materializa como elemento fundamental para análise da realidade concreta, cujo objetivo é desnudar as aparências no afã de apreender a essência do objeto, ou seja, compreender os interesses antagônicos e as relações estabelecidas. Entretanto Guerra (2014, p.43) afirma que “[...] embora a compreensão exija um movimento do todo às partes e vice-versa, é preciso esclarecer que, nessa abordagem, o pesquisador nunca conseguirá abranger o sentido total e definitivo das coisas: sua leitura ou sua compreensão será sempre ‘a possível’, se dará sobre o olhar do presente e de seus interesses”.

Nosso estudo ocorreu dentro da Região Metropolitana de Manaus – na SEDUC/AM, onde coletamos os dados referentes aos cursos ofertados pelo Programa MedioTec, no Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), responsável pelos dados relativos aos professores/as atuantes do curso de Agroecologia, e em uma escola situada no município de Iranduba, onde ocorreu o curso.

Com as informações prévias organizadas, elegemos os sujeitos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão do Projeto, o que nos levou a seis sujeitos, dos quais participaram cinco. Os critérios de inclusão adotados foram: sujeitos de ambos os sexos, com idade entre 18-60 anos completos no período da pesquisa; apresentação do termo de consentimento livre esclarecido assinado; professores/as selecionado/as pelo CETAM para atuação nos cursos do MedioTec em Manaus, nos anos de 2017 a 2020; professor/a que tenha atuado no Programa MedioTec no curso de Agroecologia dentro da Região Metropolitana de Manaus/AM. Nosso contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu por meio de agendamento de data e hora em que o/a colaborador/a estaria disponível para nos atender, e a realização das entrevistas ocorreu nas residências dos/as professores/as e na sede do CETAM, na cidade de Manaus.

Os critérios de exclusão elegidos para a pesquisa foram: estar em período de ingestão de medicamentos controlados; professor que não pertencesse ao quadro funcional do Programa MedioTec na cidade Manaus; e apresentar tempo superior ao recorte temporal escolhido pela

pesquisa. Em observância às normas vigentes da pesquisa científica, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Amazonas, como prevê a Resolução CNS n.º 446, de 2012, e a Resolução CNS n.º 510, de 2016, sendo aprovado no dia 15 de dezembro de 2019 sob o número de parecer 3.772.445.

Realizamos a entrevista não estruturada ou despadronizada, utilizando o aparelho gravador para registrar as falas dos(das) colaboradores(as). Utilizamos as questões do roteiro para direcionar o caminho do processo das indagações. Nesta técnica de pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2003), o pesquisador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que avalie/considere adequada. Trata-se de “[...] uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” emergida durante a aplicação da entrevista. Em geral as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal, dirigida pelo aplicador.

Os resultados obtidos durante a pesquisa, organizados na presente produção científica (Dissertação), favorecem e proporcionam reflexões e sugestões acerca da política do MedioTec, no que se refere à sua implantação no contexto da RMM de Manaus, bem como à necessidade de formações continuadas para os professores/as, denominados instrutores/as, principalmente quando esses estão no exercício da docência com bacharelado, como é o caso do curso em questão.

A formação em *continuum* configura-se como elemento articulador entre o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, acreditamos que as contribuições que este estudo pode oferecer para a área de educação, principalmente para a formação do grupo de colaboradores/as vinculados/as ao Programa MedioTec da RMM de Manaus, ocorreram durante o processo investigativo, mais especificamente no momento das entrevistas, o que propiciou aos sujeitos refletir acerca de sua compreensão de ser professor/a; e, posteriormente, isso possibilitará ampliar os seus conhecimentos teóricos sobre a temática abordada mediante o contato com a dissertação, bem como a compreensão dessa política e seus entrelaces na confecção de sua materialização no cenário amazônico, na Região Metropolitana de Manaus/AM.

Afirmamos que a política traz implicações diretas na concepção do processo educativo e conseqüentemente no campo da educação. Partimos do pressuposto de que pensar na qualidade do ensino implica pensar, também, na infraestrutura das escolas, na formação e na valorização do/da professor/a dentro desse processo. Portanto acreditamos na importância de o/a professor/a estar consciente das teorias que orientam a sua prática, a fim de este/a não se perca como mero/a reproduzidor/a e formador/a de mão de obra, apenas. Dizemos isso, pois não

há como negar a necessidade de capacitação técnica para viver em nossa sociedade capitalista, uma vez que nesse contexto o indivíduo necessita ter competência técnica (meritocracia) para gerar e ampliar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, e isso ainda não garante acesso à vaga de um labor remunerado digno tampouco segurança no exercício de sua profissão.

E, para atingirmos os objetivos do projeto, realizamos o delineamento do campo investigado, e os registros ficaram organizados em três capítulos: 1) As relações ontológicas da política de formação MedioTec, que foi estruturado pelos subtópicos: O sujeito é objeto: o caleidoscópio dos processos formativos de escolarização; MedioTec: estratégia da política do PRONATEC; e O contexto amazônico da pesquisa: Manaus e Iranduba, SEDUC e CETAM; 2) Formação em *continuum* de professores, Ensino Médio Técnico Concomitante, organizado nos tópicos seguintes: Formação de professores/as: uma categoria de análise das políticas públicas na educação; Formação de professores/as: contínua e/ou continuada?; Bases legais do ensino institucional e professor/a na atualidade; O trabalho e a educação na lógica do capital; e Educação Profissional Técnica de Nível Médio atual. 3) Do papel à materialização do Programa MedioTec: a feitura na sutileza das falas dos sujeitos. Empenhamos um esforço teórico e epistemológico nas análises das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, que foi um momento fundamental para o processo construtivo de nossa dissertação. Organizamos o capítulo em cinco tópicos: iniciamos abordando a constituição da Educação do Campo no Brasil e em seguida sua relação com a Agroecologia, pois acreditamos ser relevante esse debate a fim de situar o/a leitor/a no contexto de nosso estudo. Seguimos com os demais tópicos: Da implementação ao processo executivo: desdobramentos, seleção dos instrutores e formações continuadas; Os desafios amazônicos na implementação do Programa MedioTec: os sujeitos e os múltiplos cotidianos vivenciados; e Limites e possibilidades da formação técnica concomitante em Agroecologia: tecendo uma formação integral ou mercadológica?

Por fim, apresentamos nossas considerações finais e apontamos que o objeto estudado está posto em movimento ante a materialidade da vida. Dessa forma, indicamos que algumas categorias precisam ser desveladas por estudos futuros, e as discussões que travamos não esgotam o objeto; pelo contrário, provocam o esforço para tornar evidentes as categorias que não foram discutidas e que precisam ser aprofundadas: como essa política é percebida pelos estudantes, os resultados práticos da política e os desdobramentos na vida material do público-alvo tornam-se importantes questões para estudos futuros.

## SEÇÃO 1 – A RELAÇÃO ONTOLÓGICA DA PESQUISADORA COM OS PROCESSOS CONCRETOS DA PESQUISA

A escola pública é a instituição à qual se agarram as comunidades pobres ou em processo de empobrecimento no país. É dever da academia estudá-la e não entendê-la como pertencente a governos, mas à população que não paga seguro saúde, previdência privada e imposto de renda.  
(Dagoberto Buim Arena)

A opção por iniciar o capítulo com a citação de Arena (2002) decorre do entendimento de que a Escola Pública é a instituição que proporciona às camadas subalternas o acesso ao conhecimento elaborado, acumulado ao longo dos tempos. Muitas vezes, trata-se da única possibilidade de mudança na vida das pessoas, não só por ajudar na reflexão sobre a própria existência como também por interferir na formação escolar, a qual pode posteriormente contribuir com o crescimento da renda da família. Nesse sentido, a caminhada traçada foi determinante para entender a importância das políticas públicas educacionais na vida das pessoas. Por isso, a decisão de nesta seção trazer os seguintes tópicos: a relação do sujeito com o objeto, o contexto amazônico da pesquisa, o PRONATEC e uma de suas ações – o MedioTec, e o *locus* da pesquisa de campo: a SEDUC e o CETAM.

### 1.1 O sujeito é objeto: trajetória de vida e o caleidoscópio dos processos formativos de escolarização – indo ao encontro do objeto de pesquisa

Começo minha escrita com Arena (2002), pois o autor explicita muito bem a relevância e o público que depende dessa instituição. Como egressa da escola pública, reconheço o seu valor, visto que sem ela eu não conseguiria ter formação escolar institucional. Há o consenso da necessidade do ensino escolar, partindo do pressuposto que ele permitirá aos sujeitos o acesso aos bens produzidos ao longo da história da humanidade, como evidenciado por Oliveira e Adrião (2002, p.35),

Com um caráter a um só tempo emancipador e disciplinador, a [ideia] do direito (e o dever) a um determinado nível de escolarização básica é consenso no mundo ocidental. [...] Espera-se que [...] seja capaz de garantir a todos o contato e a compreensão dos bens culturais e científicos da humanidade.

Entretanto, Borges e Ghedin (2010) se posicionam de modo a alertar que essa visão é reducionista, pois compreendem que numa sociedade de classes a educação escolar revestisse em projeto educacional, podendo assumir um viés crítico ou não. A partir desse entendimento, não é cabível colocar a escola numa condição de salvadora da sociedade, pois é preciso considerar as relações de poder envolvidas no processo educativo institucional e também a materialidade da vida dos estudantes.

No Brasil o processo de escolarização foi intensificado na década de 1930 do século XX, como veremos mais à frente ao dissertarmos acerca da história da educação escolar no País. Contudo foi somente a partir da década de 80 que o Ensino Fundamental passou a ser direito público subjetivo pelo texto da Constituição Federal de 1988. Em outras palavras, o acesso de crianças e adolescentes passou a ter previsão legal de penalidade àquele que o obste, o que trouxe consequências positivas, visto que dois anos depois houve um aumento significativo no número da matrícula bruta, que se refere à matrícula total no nível de ensino pela população de sete a 14 anos de idade (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002). Portanto esse cenário me trouxe a oportunidade de ter assegurado o direito do ensino institucional. Dessa forma, entendo esse ganho como privilégio, pois, antecedendo essa data, não era consagrado esse entendimento. Posteriormente, será a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a n.º 9394/96, que trará diretrizes para o Ensino Fundamental, traçando as necessidades formativas básicas para os sujeitos, concebidas como essenciais para viver e trabalhar na sociedade.

Essa reflexão posta acima foi possível no decorrer do estudo da pesquisa realizada no curso de mestrado em Educação do PPGE/UFAM, o que me fez compreender a minha própria trajetória conforme passarei a expor em seguida.

Nasci no interior do Amazonas, no município de Coari; sou a quarta de cinco filhos. Fomos criados somente por nossa mãe, empregada doméstica, exceto a segunda filha, criada por nossa avó materna; e a terceira, no seio de outra família. Levávamos uma vida dura, morando de aluguel e com frequência recebíamos doações de comida, roupas e calçados, visto que o que minha mãe recebia não era suficiente para sustentar a mim e meu irmão mais novo. Nesse período minha irmã mais velha encontrava-se em Manaus, morando e trabalhando em casa de família.

Essa realidade me conduziu ao trabalho desde a infância, mais precisamente desde os 8 (oito) anos de idade, em casa de família, na função de babá. Não achava ruim, pois nesse contexto tinha acesso à comida, a roupas usadas, porém em bom estado de uso, e a lazer junto da família para a qual eu trabalhava. Portanto o trabalho na minha vida foi fundamental ao meu desenvolvimento. Sob essa ótica, há o entendimento defendido pelos simpatizantes da Teoria

do Capital Humano, “que postulam que a educação e o treinamento, enquanto potenciadores de trabalho, geram maior produtividade e, como consequência, maior desenvolvimento e maior renda” (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

Com essa compreensão, entendi, desde muito cedo, que era pelo trabalho que o ser humano se estabelecia no mundo, isto é, garantiria a sua sobrevivência; e, para além disso, o trabalho permitiria aos sujeitos uma vida abastada, com saúde, lazer, moradia e muito mais. Contudo essa materialidade perpassaria pela escolarização, e Frigotto (2010, p. 51) explica que por essa perspectiva “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho”.

Cursei todo o Ensino Fundamental em escolas públicas de minha cidade natal. Paralelamente, era a responsável por cuidar dos afazeres da casa e do irmão menor enquanto minha mãe trabalhava fora; e, quando tínhamos matéria-prima, vendia doce artesanal (cocada). Tenho a feliz lembrança, por volta dos 13 anos de idade, de ganharmos uma geladeira em um bingo de uma festa junina, o que propiciou a produção de “dindin” para vender e assim ter o dinheiro do pão, do café, do ovo..., uma vez que um salário-mínimo não era suficiente para os gastos básicos de três pessoas.

A escolarização, para mim, era tida como um aporte para ascender socialmente, e Sacristan (2001) concorda com esse pensamento, pois para esse autor a educação escolar possibilita alcançar um maior bem-estar e plenitude individual e coletiva, desde que seus fins e seus objetivos caminhem para sustentar a democracia, estimular a personalidade do sujeito, promover a socialização dos conhecimentos e da cultura geral e a inserção dos sujeitos no mundo. Por sua vez, Frigotto (2010, p.51) explica que esse entendimento nasce da Teoria do Capital Humano e discorre que nela:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Portanto, diante do citado, é possível depreender que esse entendimento é assumido a partir do caráter positivista da teoria econômica, que se reveste de instrumento para manutenção do senso comum acerca da relação entre educação e desenvolvimento. Dentro desse contexto, fui-me construindo com esse entendimento, isto é, de que aquela realidade não mudaria, a menos que eu estudasse para ter uma atividade laboral com a qual pudesse financiar minhas necessidades básicas e de minha família. Observava que somente o então 2.º grau, hoje Ensino

Médio, não me daria essa condição, pois por meio da vivência de minha mãe via que para as pessoas pouco instruídas restavam os serviços com baixo retorno financeiro, o que significava viver numa condição precária e muitas vezes passar fome.

No ano de 1998, minha irmã com 18 anos de idade à época, morando em Manaus, teve a primeira filha de sete e, para ela poder trabalhar, entregou-a para minha mãe criar. Então aos 12 anos de idade me tornei também responsável por minha sobrinha, visto que minha mãe trabalhava fora. Passei a ter responsabilidades como acordar de madrugada, alimentar, trocar fraldas, cuidar, ensinar a andar, estimular a falar; criei uma relação de doação e amor com ela e um senso de responsabilidade em cuidar, educar e orientar ao longo de sua vida, o que permanece até os dias atuais mesmo estando adulta; uma relação que se assemelha à de mãe e filha de coração. Mas, caminhando para completar os dois anos de idade, minha irmã passou a ter um companheiro e decidiu buscar a bebê para morar com ela em Manaus.

Nesse interstício minha mãe casou-se e, na metade ano de 2000, decidiu vir para Manaus em busca de melhores condições de vida. E eu decidi ficar com minha querida avó, para concluir o Ensino Fundamental, pois tinha medo de chegar a Manaus e não haver vaga e assim eu perder o ano escolar. “O entendimento que o ribeirinho tem deste processo de migração está calcado na esperança de que na capital conseguiria se estabelecer, arranjar um emprego e sustentar sua família.” (MOURÃO, 2006, 131). E foi esse sentimento com que foi traçado o objetivo de mudança de vida por minha mãe, na esperança de obter um trabalho formal na indústria, com todos os direitos trabalhistas disponíveis para essa classe, obtidos por meio de muitas lutas como mostra a história, o que não a deixou conformar-se apesar da sua idade avançada. A autora afirma que o modelo da Zona Franca de Manaus<sup>3</sup> teve consequências como a proletarização das populações, isto é, esse modo de desenvolvimento econômico gerou o deslocamento de um número expressivo de pessoas do interior do Estado para a capital do Amazonas.

Gratidão é o sentimento pelos/as professores/as pelos aprendizados ao longo da trajetória do Ensino Fundamental, pela atenção, preocupação, carinho, acolhimento, disciplina, dedicação, paciência, motivação, palavras de carinho, afeto... Meu desenvolvimento dependeu muito deles, pois eles foram minhas principais referências; lembro-me deles com uma ternura

---

<sup>3</sup> É a resposta que o Estado Brasileiro apresentou ao problema de atraso na região, visto que, à medida que a expansão capitalista no Brasil se concentrava na Região Sudeste, a Região Norte cada vez mais se isolava. Nessa perspectiva, o Governo Militar, a partir de 1965, engendra novos mecanismos de incorporação da Amazônia à dinâmica do Capitalismo, apresentando os pontos primordiais da Política de Governo para a região, em discurso que apontava para a necessidade de maior eficiência do planejamento regional, dando ênfase ao papel da empresa privada ao desenvolvimento da região (MOURÃO, 2006, p.124-125).

e imensa gratidão; não sei explicar quão essenciais foram na construção do meu desejo de ter nos estudos um aliado para subir os degraus da vida; nem consigo imaginar como seria minha vida atual sem a sensibilidade encontrada em muitos deles.

Ao fim do ano de 2002, com 14 anos de idade, cheguei a Manaus para cursar o Ensino Médio. Em um primeiro momento morei com minha irmã, seu companheiro, minha sobrinha que havia trazido e seu segundo filho. Em troca da moradia trabalhava ajudando na casa e cuidando dos meus sobrinhos; e no turno da tarde cursava o 1.º ano do Ensino Médio numa escola na zona norte da cidade. Com ela morei pouco tempo, pois seu companheiro, quando bebia, a agredia fisicamente e por duas vezes tentou agredir-me também. Em nenhuma das vezes ele teve sucesso, pois eu não aceitava e me defendia. Essa consciência veio da escola, e não era a primeira vez que eu sofria tentativa de violência; outras duas vezes foram sexuais, de pessoas da família que tinham ingerido bebida alcoólica, e eu não permiti e contei para minha avó, que me apoiou. Infelizmente, no caso da minha irmã, a violência por ela sofrida pelo companheiro permaneceu por mais de uma década, e dessa relação foram gerados quatro dos sete de seus filhos.

Por conta dessa vivência, sujeita à violência física, não concluí o 1.º ano do Ensino Médio enquanto residia na casa de minha irmã. Fui resgatada por um tio materno para morar em um quarto de sua casa, juntamente com minha mãe, padrasto e irmão mais novo, que já tinham sido acolhidos por ele. Então esse tio e sua esposa, que são professores, passaram também a ser minha referência e me deram apoio, entre outras coisas pagando meu transporte escolar da zona leste para a zona norte.

Essa vivência não demorou muito: em torno de 1 (um) ano, pois meu irmão de 13 anos começou a praticar algumas contravenções no bairro, e com isso a convivência ficou insustentável. Foi então que meus tios conseguiram com amigos uma casa no Conj. Nova Cidade para morarmos de favor, apenas cuidando da moradia para que não fosse invadida, uma vez que o bairro estava começando a ser habitado; e por ser longe os donos tinham resistência em morar naquele lugar. Nesse cenário concluí o meu 2.º ano do Ensino Médio.

No 3.º ano do Ensino Médio a casa em que residíamos foi pedida pelos donos, o que complicou um pouco mais a materialização de nossa sobrevivência; voltamos para o aluguel, e nesse momento apenas meu padrasto trabalhava. E então passei a caminhar duas horas todos os dias para ir à escola e dela voltar, pois não tínhamos dinheiro para o transporte escolar, e eu fazia questão de permanecer na mesma escola, pois acreditava no ensino e nos professores/as daquela instituição.

Concluir essa última etapa da Educação Básica não foi uma ação fácil, mas Pinto

(2002, p.52) vem explicar que o Ensino Médio no Brasil “[...] já nasce com um caráter seletivo, propedêutico, com um currículo centrado nas humanidades, pouco afeito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização, [...] presentes até hoje.” Em outras palavras, fica entendido que o E. M. ainda carrega traços excludentes, sejam eles diretos, como aqueles pelos quais passei, sejam indiretos, como quando o adolescente passa por algum tipo de violência e deixa de frequentar a escola. Portanto Pinto (2002) assertivamente mostra que a história do acesso ao Ensino Médio desde seu início, no Brasil Colônia, mostrou-se excludente, pois se restringia a uma pequena parcela, filhos dos grandes produtores rurais e de comerciantes, desvinculado do processo produtivo da época, constituindo-se em mero mecanismo de reprodução social.

No E. M. fiz amizades que permanecem até os dias atuais com colegas de classe e professores/as – esses últimos hoje são meus colegas de trabalho, pois atuamos na mesma Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM). O que posso dizer é que os/as professores/as dessa instituição corroboraram o meu desenvolvimento de modo efetivo e afetivamente. Lembro-me que, ao prestar vestibular, por não ter acesso à Internet, alguns deles procuraram meu nome na lista dos aprovados, mas sem sucesso. Mas o fato de eles acreditarem em mim deu-me força para seguir tentando e não desistir diante das *pedras* que viriam a surgir.

Ao concluir o Ensino Médio, com 17 (dezessete) anos de idade, tentei dar continuidade aos estudos e prestei vestibular na UFAM, mas não obtive êxito; tentei na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e passei, mas infelizmente, devido minha dificuldade em ter acesso à Internet, pedi para uma vizinha fazer minha inscrição, e ela acidentalmente fez minha inscrição no grupo de cotas para indígenas. Desse modo, fazer um curso gratuito em uma universidade pública ficou distante de ser realizado. Nesse momento vivia grande tristeza e sentimento de incapacidade, e não queria esperar um ano para tentar o vestibular novamente.

Hoje as leituras possibilitam que eu tenha o entendimento de que fazer um curso superior em uma universidade pública é um privilégio para poucos e que, portanto, não é um espaço de que todos poderão usufruir. Acerca do discorrido Baroni (2010) defende ser imprescindível que haja discussões sobre equidade no que tange à acessibilidade ao Ensino Superior, pois aqueles com alto poder socioeconômico saem em vantagem em comparação com os indivíduos de pouca condição financeira, uma vez que esse aspecto influencia de maneira determinante o acesso a esse nível de educação.

Esse pensamento vai ao encontro de Frigotto (2010) quando desmitifica a teoria do capital humano, a qual coloca a educação escolar como fator básico na mobilidade social e no aumento da renda individual. Entretanto o autor aponta para uma inversão do que é

determinante e do que é determinado nessa relação. Com isso, explica que a escolarização determina várias mudanças na vida dos sujeitos, mas é o fator econômico que determina seu acesso, seu desempenho e sua permanência e, conseqüentemente, sua mobilidade social. Assim posto, o ensino institucionalizado é determinado pelo fator econômico – determinante, e não o inverso disso.

A formação do ser humano está para além das experiências institucionalizadas, pois ela resulta daquilo vivido no espaço com o outro, por meio das experiências positivas ou não, das lutas, dos desafios, dos êxitos que se vão constituindo. E, por assim dizer, findam com o epílogo da vida. Foi nesse contexto de lutas e de muitos desafios que consegui concluir a última etapa da educação básica. Para Pinto (2002) a LDBEN/96 ainda não constitui a lei desejada, mas aponta seus avanços como sendo a determinação da progressiva universalização de sua obrigatoriedade e gratuidade e a definição de seus objetivos. O autor ainda defende que, se esses forem alcançados, então teremos uma educação básica para todos.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 (LDBEN), também se fez presente nas necessidades formativas do profissional docente, ampliando a exigência de nível superior em cursos de licenciatura ou de graduação plena como requisito mínimo para atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Oliveira e Adrião (2002) discorrem que, no ano da referida lei, o Brasil ainda registrava que 9% de professores/as atuantes no E. F. tinham esse nível de ensino incompleto ou apenas ele completo, de um quantitativo de 1.388.247, o que representava em números um pouco mais de 124 mil; e dois anos mais tarde esse quantitativo havia caído para 48.578 – menos da metade. Esse cenário se agravava quando a análise era feita com os dados do Ensino Médio, em que quase 50% dos docentes tinham somente esse nível.

Depreendemos que tal exigência tinha por objetivo elevar a qualidade da formação daqueles que atuavam ou iriam atuar na Educação Básica, o que conseqüentemente reverberaria no processo de ensino e aprendizagem. Como podemos observar nos últimos dados de 2019, obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento significativo de professores/as com formação superior em todos os níveis, tanto na área urbana quanto rural, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 1 - Docentes com Curso Superior no Brasil por Regiões Geográficas**

<b>Percentual de Funções Docentes com Curso Superior, Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2019</b>													
Percentual de Funções Docentes com Curso Superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, por Localização e Dependência Administrativa - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2019													
Ano	Unidade Geográfica	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino									
				Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Especial
				Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
<b>2019</b>	<b>Brasil</b>	<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>76,9</b>	<b>75,1</b>	<b>79,0</b>	<b>88,9</b>	<b>84,9</b>	<b>92,4</b>	<b>97,2</b>	<b>92,2</b>	<b>90,8</b>	<b>92,2</b>
2019	Brasil	Urbana	Total	78,1	75,7	81,1	91,4	86,8	95,6	97,5	91,9	94,9	92,3
2019	Brasil	Rural	Total	66,4	63,7	67,7	76,0	73,0	78,5	92,5	98,0	66,7	84,8
<b>2019</b>	<b>Norte</b>	<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>76,5</b>	<b>77,4</b>	<b>76,3</b>	<b>85,1</b>	<b>83,5</b>	<b>86,1</b>	<b>97,6</b>	<b>95,8</b>	<b>91,4</b>	<b>81,1</b>
2019	Norte	Urbana	Total	82,4	79,8	84,1	93,7	89,9	97,4	99,1	95,8	98,0	81,7
2019	Norte	Rural	Total	58,2	56,6	58,5	69,7	66,9	71,6	90,8	97,3	72,5	65,9

Fonte: Dados extraídos do sítio oficial do INEP, organizado pela autora (2020)

Disponível em: <https://bit.ly/37udjT2>

Fazendo uma análise qualitativa desse processo, entendemos que o simples aumento nos números de profissionais com formação superior não determina a qualidade do ensino escolar, haja vista que há elementos da formação desses sujeitos que seriam passíveis de ponderação, como as instituições ofertantes, a práxis dos docentes formadores, a forma do curso (presencial ou a distância), entre outros, a fim de que essa análise não se restringisse tão somente a dados quantitativos.

Baroni (2010, p.5) em seu entendimento aponta que “[...] a existência de uma educação pública de qualidade para todos tornaria menos desigual o acesso ao Ensino Superior, na medida em que aproximaria as condições dos candidatos”. A partir do citado, entendemos que as desigualdades sempre vão existir, mas que elas podem ser minimizadas pela oferta de um ensino análogo para toda a sociedade.

Concluído o E. M., fui morar em uma casa onde comecei a trabalhar como empregada doméstica e fui orientada por minha contratante a prestar vestibular em uma instituição privada, pois esta estava dando bolsas, de forma que somente assim conseguiria pagar a mensalidade. Então, no período noturno, iniciei no curso Normal Superior e, durante o desenrolar do curso, minha turma migrou, sem custo adicional, para o curso de Pedagogia. A partir desse momento prestava serviço doméstico durante o dia e à noite estudava. E desse modo segui um ano e meio com bolsa de 50% (cinquenta por cento) de desconto. Ainda assim a quantia destinada à mensalidade do curso mostrava-se onerosa diante do que eu ganhava.

Nos estudos de Baroni (2010, p. 2) afirma que

É conhecida a dificuldade enfrentada por um aluno de baixo poder aquisitivo custear uma faculdade particular, mesmo que se mostre talentoso, mesmo que apresente gosto pelo estudo, mesmo que deseje ardentemente graduar-se em algum curso. O ensino pago destina-se, em geral, a pessoas oriundas de famílias de posses ou, do lado contrário, a alunos trabalhadores que majoritariamente vão buscar os cursos noturnos.

O primeiro ano de curso foi difícil devido a vários fatores como o cansaço, a falta de pagamento, o que ocasionou atraso no pagamento da mensalidade; até porque logo em seguida fui dispensada do serviço. Estava sem trabalho, moradia e com mensalidade para pagar. A partir desse momento passei a morar com a segunda irmã mais velha, que foi criada por minha avó. Consegui um trabalho por três meses numa rede de supermercados, mas, terminado o período de experiência, fui demitida, mas foi o suficiente para que eu honrasse as mensalidades do semestre.

No segundo ano do curso consegui um estágio remunerado na minha área de atuação, por um período do dia. Contudo o valor da bolsa dava apenas para pagar a mensalidade, restando em torno de cem reais para os demais gastos que uma pessoa possa vir a ter. Nesse

momento, trabalhando apenas no turno da manhã e estudando a noite, decidi usar o período da tarde para ficar na biblioteca da faculdade e fazer as leituras das apostilas passadas pelos professores, executar os trabalhos e estudar para provas e seminários, pois desse modo teria condições de concorrer, pelo sistema meritocrático da instituição, a uma bolsa de 100% (cem por cento) de desconto, dada a um/a aluno/a de cada curso ministrado. E, para minha felicidade, consegui essa bolsa pelos cinco períodos restantes do meu curso, o que significou melhoria em minha qualidade de vida, uma vez que pude destinar o dinheiro da mensalidade a outras necessidades importantes deixadas de lado em detrimento do custeio da faculdade.

E assim, em 2010, fui a primeira da minha família a ter um curso superior. Foram quatro anos de muita luta, mas de uma satisfação ainda maior e, sem dúvida, de muito aprendizado teórico e prático. E os professores dessa instituição marcaram meu desenvolvimento, por isso guardo lindas e gratificantes memórias.

Logo após receber meu diploma de conclusão do curso de graduação, fui aprovada no concurso para professora na SEDUC/AM para atuar como professora do 1.º ao 5.º ano (séries iniciais do Ensino Fundamental). Após três anos de efetivo exercício na função, a mesma Secretaria fez um processo seletivo para especializações *latu sensu* conveniadas com a UEA (Universidade do Estado do Amazonas), em que fui aprovada e dei seguimento ao meu processo formativo no curso de “Gestão de currículos e desenvolvimento de práticas pedagógicas”, concluído em 2015. Posso afirmar que se constituiu em uma experiência de grande valia, pois no ínterim do curso pude aprofundar um pouco mais os conhecimentos teóricos e práticos que abarcam o ensino formal, o que serviu de aporte para refletir e fundamentar minha prática em sala de aula, bem como para socializar práticas educativas apreciáveis na área do componente curricular de Língua Portuguesa, materializado no trabalho final de conclusão de curso.

No ano de 2017 decidi que era hora de aprofundar um pouco mais meus estudos e resolvi participar de provas para especialização *strictu sensu*. Participei da prova de seleção nacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico, que oferta o curso de mestrado profissional em Rede Nacional, para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – *Campus* Manaus Centro. E, felizmente, obtive sucesso. Paralelamente, quer dizer, antes mesmo de ser aprovada, comecei a pensar em um objeto que despertasse meu interesse em investigá-lo, pois na configuração deste mestrado o projeto de pesquisa seria apresentado em momento posterior à aprovação.

Desse modo, inicialmente o interesse pelo então objeto de estudo (Programa MedioTec) surgiu antes mesmo de sua implementação, no primeiro semestre de 2017, quando este ainda estava apenas no *site* do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em uma conversa

com uma colega de trabalho, que me participou que o Ensino Médio seria ofertado concomitantemente com o ensino técnico. A partir de então, comecei a fazer buscas no *site* do MEC a fim de conhecer melhor o Programa e entender o que estava sendo proposto por este.

Não cheguei a concluí-lo, pois a SEDUC/AM em 2018 lançou o edital de convênio para mestrado e doutorado com o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e decidi concorrer novamente a uma vaga tendo a felicidade de ser aprovada para a linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do/a Educador/a Frente aos Desafios Amazônicos. É dentro desse contexto que o projeto ganhou novo corpo, novos direcionamentos, a fim de que a pesquisa caminhasse ao encontro dos estudos de minha orientadora, que trabalha com a formação de professores/as na Educação do Campo, entretanto ainda hoje sigo pesquisando acerca do Programa MedioTec, mas agora em um novo contexto.

Meu interesse e a relação com a temática investigada está imbricada de motivação pessoal e profissional. O interesse pessoal nasce de minha curiosidade em compreender a organização do E. M. dentro do Programa MedioTec, pois enxergo possibilidades para os estudantes dos cursos ofertados que não se limitam a esse nível de ensino tampouco à capacitação para o mundo do trabalho. Enquanto profissional, minha formação e experiência em sala de aula trouxeram-me o entendimento do valor das formações continuadas àqueles que estão à frente do processo de ensino e aprendizagem, o/a professor/a, independentemente de seu nível de atuação, visto que a formação inicial não abarca todas as necessidades formativas de que esse(a) profissional necessitará ao longo de sua atuação profissional.

Compreendo que o/a professor/a vai-se construindo nas trocas com seus pares, seja nas formações continuadas asseguradas pela LDBEN/96, seja na busca por qualificação profissional por meio de uma especialização, um mestrado ou um doutorado. Portanto, dentro desse panorama, as formações continuadas se revestem de fundamental importância no devir do/da professor/a., pois são uma forma gratuita de experiências formativas com seus análogos, constituindo dessa maneira significativa relevância dentro do seu processo formativo. E Santos (2020, p.18) concorda com o fato de que elas constituem “[...] um dos principais elementos que podem contribuir efetivamente para a concretização de um trabalho educativo humanizante e emancipador de professoras e alunos [...]”. O exposto nos permite ter a compreensão de que os processos formativos na configuração continuada revestem-se como aporte primordial ao desenvolvimento profissional do/da professor/a.

Tais processos possibilitam que o/a professor/a reflita sobre sua prática constantemente, pois repensar seu fazer pedagógico permite analisar, reformular e/ou criar metodologias de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, como resultado, é possível ter uma

melhor e atualizada compreensão teórica de sua prática. Danaga (2004) sustenta que o/a professor/a nunca finda com a necessidade formativa imposta implicitamente pela complexa atividade por ele exercida. Seu preparo é constante, por meio de teoria e prática, nos diversos aspectos que compõem sua atuação.

Minha condição de servidora pública da SEDUC/AM me coloca na condição de contribuir com estudos para essa Instituição. Nessa Secretaria atuo desde 2012 como professora das séries iniciais. E, nas atividades de assessoramento pedagógico, estive atuando no Ensino Fundamental do 6.º ao 9.º ano e no Ensino Médio.

De modo sintetizado, minha relação com a temática formação continuada de professores/as no Programa MedioTec advém das reflexões de minhas vivências e das inquietações do campo teórico, nutridas por meio das discussões no mestrado do PPGE-UFAM, durante as disciplinas cursadas nos semestres, nos debates, nas oficinas, no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – SEINPE e no grupo de pesquisa da linha 3, do qual faço parte. Não foi um percurso linear, pois a vida não o é, mas foi o caminho que percorri até o presente momento. Aprendi e cresci com professores/as, colegas de turma e grupo de pesquisa; passei a entender conceitos antes não compreendidos; ressignifiquei outros; construí-me, desconstruí-me e construí-me novamente nesse íterim formativo, enfim nas trocas dentro e fora da sala de aula.

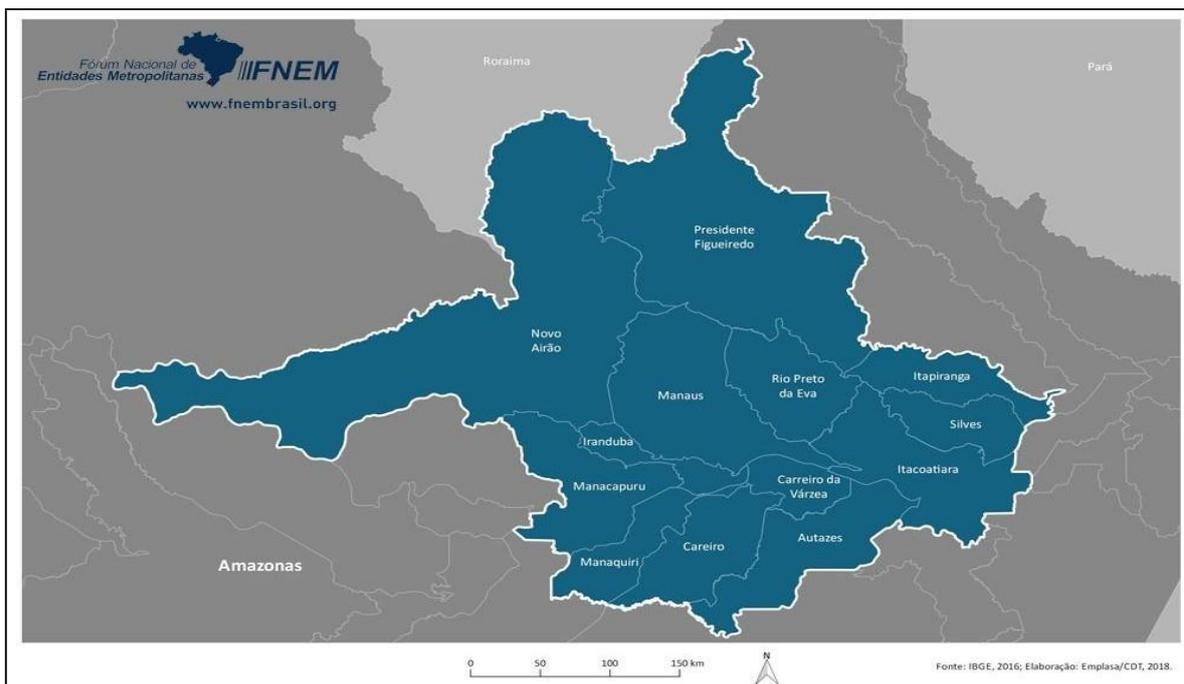
## **1.2 O contexto amazônico da pesquisa Manaus e Iranduba**

A pesquisa foi realizada em dois espaços geográficos distintos da Região Metropolitana de Manaus<sup>4</sup> (RMM), no Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) – responsável pela oferta da educação profissional pública no Amazonas, localizado na capital amazonense, que está dividida em seis zonas: norte, leste, sul, centro-sul, oeste e centro-oeste, com um total de 63 bairros, desde 2010, ano em que foram incluídos sete novos bairros pela Lei Municipal 1.401; e na Escola Estadual Isaías Vasconcelos, localizada no município de Iranduba.

---

<sup>4</sup> A RMM foi instituída pela Lei Complementar n.º 52/2007, de 30/05/2007, e a Lei n.º 64, de 30/04/2009, alterou o seu Art. 1.º, modificando sua composição, desde então para 13 municípios: Manaus, Iranduba, Novo Airão, Careiro da Várzea, Rio Preto da Eva, Itacoatiara, Presidente Figueiredo, Manacapuru, Careiro Castanho, Autazes, Silves, Itapiranga e Manaquiri. Disponível em: <https://bit.ly/2VHoHEC>.

**Figura 1** – Mapa da Região Metropolitana de Manaus



Fonte: Site do FNEM. Disponível em: <https://fnembrasil.org/regiao-metropolitana-de-manaus-am/>

A RMM não resultou de um processo histórico, mas sim foi uma iniciativa do Estado, que integrou os poderes estadual e municipal, tendo por fim criar elementos basilares de infraestrutura, gerando força propulsora para o desenvolvimento econômico da região. Um desses elementos significativos foi a construção da ponte que conectou Manaus e Iranduba (RAMOS, 2015).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017) o Estado do Amazonas possui 62 municípios; é o maior do nosso país em área territorial ultrapassando um milhão e meio em km<sup>2</sup>, mas ainda com baixa densidade demográfica; na área urbana, aproxima-se dos três milhões de habitantes; e na rural, conta um pouco mais de setecentos mil, sendo a capital – Manaus – a mais populosa da Região Norte do País. Outra característica singular do Estado é o número expressivo de povos indígenas do Brasil, a maior hidrografia do planeta, com o rio Amazonas e a Floresta Amazônica identificados como os maiores do mundo. Sua última divisão foi feita em duas categorias<sup>5</sup>: zonas imediatas e zonas intermediárias.

<sup>5</sup> De acordo com o IBGE a primeira “estruturada a partir de centros urbanos próximos para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços de saúde e educação; e prestação de serviços públicos, ...”; enquanto a segunda “organiza o território, articulando as Regiões Geográficas Imediatas por meio de um polo de hierarquia superior diferenciado a partir dos fluxos de gestão privado e público e da existência de funções urbanas de maior complexidade.”



estatal, a ponte amplia as possibilidades de buscar postos de atuação profissional na capital, visto que acelera o deslocamento de seus residentes, bem como contribui fortemente para que um maior número de estudantes ingresse no ensino superior.

Em se tratando de Manaus, Monteiro, na Nota Técnica para Políticas Públicas de n.º 0001/2019, da Fundação Vitória Amazônica (FVA), a considera um centro urbano, e sua RMM conta com 2,5 milhões de habitantes, que representam 63% da população do Estado; a cidade está entre as 200 maiores do mundo. E, de acordo com a referida nota, “A cidade de Manaus possui grande importância geopolítica regional e nacional, influenciando e conduzindo padrões de desenvolvimento para toda a Amazônia Centro-Occidental”.

Contudo, ainda nesse documento, temos a indicação de que, como toda grande cidade, Manaus é acometida de problemas como desigualdades econômicas, carência de infraestrutura básica, irregularidades fundiárias, questões referentes à gestão ambiental, rural e urbana; e, por estar situada no centro da Amazônia brasileira, alguns desses apontamentos ganham maior relevância.

O documento citado coloca Manaus como crucial no processo histórico da estruturação e urbanização das cidades amazônicas, sendo o primeiro momento no Ciclo da Borracha (1890-1920), e o segundo momento (1939 a 1945) durante a II Guerra Mundial. Esse ciclo teve novo impulso, enriquecendo uma vez mais as cidades amazônicas.

Após o declínio do Ciclo da Borracha, foi idealizada pelo deputado federal Francisco Pereira da Silva, no governo de Juscelino Kubitschek, por meio da Lei n.º 3173, de 06 de junho de 1957, a Zona Franca de Manaus (ZFM), mas não como está posta hoje, assumia a configuração de local para o armazenamento ou depósito de mercadorias internacionais para o consumo interno da Amazônia ou de países limítrofes ao Brasil. (SUFRAMA, 2020).

Pinheiro, a Nota Técnica n.º 004/2019, da FVA, vai ao encontro do exposto acima e considera o transcurso da urbanização da Região Amazônica tenro, pontual e influído pelos ciclos econômicos da região, que conta apenas com as metrópoles<sup>6</sup>: Belém e Manaus. Afirma que “os processos de metropolização e o surgimento de grandes manchas urbanas são isolados e limitados pela economia, pelo oferecimento de serviços e pela própria condição do espaço urbano” (NOTA TÉCNICA n.º 04/2019, p.05)

Outra contribuição relevante da referida nota, ancorada nos estudos de Amaral, é a

---

<sup>6</sup> De acordo com o inciso V da Lei n.º 13.089/2015, metrópole é espaço urbano com continuidade territorial que, em razão de sua população e relevância política e socioeconômica, tem influência nacional ou sobre uma região que configure, no mínimo, a área de influência de uma capital regional, conforme os critérios adotados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://bit.ly/3aSBsd2>.

clarificação quantos aos padrões de urbanização da Amazônia: urbanização espontânea – na qual temos ação interventiva, mesmo que indireta, do Estado, que, ao criar estradas e dar incentivos fiscais, faz surgirem vilas e povoados que sofrem influências de centros regionais; urbanização dirigida – nesse modelo, temos o Estado ou companhias colonizadoras à frente da execução do plano, fundamentada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); urbanização por grandes projetos minerais e madeireiros – pela denominação, entendemos ser algo temporário, isto é, enquanto haja recursos a serem explorados; e por último a urbanização em áreas tradicionais – caracterizada pela centralização regional, pois materializa as condições estruturais e de serviços.

Lyra (1995) no “Texto para discussão” n.º 371, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apresenta o movimento que culmina com o atual modelo da ZFM, criado por meio do Decreto-Lei n.º 288<sup>7</sup>, de 26 de fevereiro de 1967. Nesse momento houve a ampliação da legislação e reformulações, ficando definidos os objetivos, os incentivos fiscais, bem como foi criado um órgão com a responsabilidade de administrar a sua implementação. E, mais tarde, estendem-se esses benefícios a outros estados da Região Norte, isto é, da Amazônia Ocidental. A implantação da ZFM<sup>8</sup> passou por quatro momentos, e em sua fase atual é regida pela Emenda Constitucional n.º 42, de 19 de dezembro de 2003, cujo prazo de vigência foi prorrogado de 2013 para 2023 (IPEA, 2020). Vale ressaltar que em 2014 a esse prazo foram aditados 50 anos pela Emenda de n.º 83, em seu Art. 92, prorrogando o prazo das isenções fiscais à ZFM para 2.073.

Uma das reverberações desse modelo econômico foi o exponencial desenvolvimento urbano da cidade, o que também provocou o aumento no quantitativo de habitantes na capital amazonense, denominado *êxodo rural*, que em dados numéricos representa, de acordo com Monteiro (2019) na Nota Técnica n.º 0001/2019, um salto de 106 mil habitantes na década de 30 para 314 mil na década de 70; e em 2010 representa 2,1 milhões. Desse modo, a organização

---

<sup>7</sup> Esse decreto veio alterar a Lei n.º 3.173/57 e regular a ZFM. Nele fica estabelecido em seu Art. 1.º que a Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância em que se encontram os centros consumidores de seus produtos. Disponível em: <https://bit.ly/3jy6hBj>.

<sup>8</sup> A Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) administra atualmente esse modelo de desenvolvimento econômico, cujo objetivo consiste em viabilizar uma base econômica na Amazônia Ocidental, promover a melhor integração produtiva e social dessa região ao País, garantindo a soberania nacional sobre suas fronteiras, buscando o desenvolvimento econômico aliado à proteção ambiental, com vistas a proporcionar melhor qualidade de vida às suas populações. Possui três polos econômicos: comercial, industrial e agropecuário, e compreende os Estados da Amazônia Ocidental: Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima e as cidades de Macapá e Santana, no Amapá. Disponível em: <https://bit.ly/3q6okkL>.

da RMM centra-se na política econômica da ZFM e tem no município de Manaus concentração da população (85%) e maior PIB (95%), o que implica o surgimento de desigualdades entre os municípios que a compõem, como coleta de lixo, esgotamento sanitário, abastecimento de água, distribuição de energia elétrica e alfabetização.

Dessa maneira, o exposto não se compatibiliza com o conceito definido pelo IBGE e abraçado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento<sup>9</sup> (PNUD), que caracteriza uma região metropolitana por “ter uma grande área urbana [...], formada pela conurbação de vários municípios que, no passado, compunham centros urbanos isolados. Tem alta capacidade polarizadora, [...], abriga sedes de companhias, de instituições públicas e uma ampla gama de oferta de bens e serviços”.

Um instrumento que pode vir a auxiliar na mudança desse cenário, se bem articulado, podendo vir a melhorar a gestão das políticas de urbanização na RMM, é o Estatuto da Metrópole, que atesta a gestão interfederativa em seu inciso IV definindo-a com o “compartilhamento de responsabilidades e ações entre entes da Federação em termos de organização, planejamento e execução de funções públicas de interesse comum”. Ou seja, fica determinado um novo modelo de administração para os aglomerados urbanos<sup>10</sup> ou regiões metropolitanas, o qual extrapola os limites físicos a fim de gerar políticas de interesse comum para todos os envolvidos.

Desse modo, respeitados os princípios que respaldam esse tipo de gestão encontrado no Art. 6.º do referido estatuto, dá-se destaque para cinco deles: a ideia de prevalência do bem comum, o compartilhamento de responsabilidades, a observância das peculiaridades regionais e locais, a efetividade no uso dos recursos públicos e a busca do desenvolvimento sustentável, entendidos aqui como primordiais para conduzir as políticas de desenvolvimento de urbanização da RMM numa perspectiva que gere menos desigualdades qualitativas entre os municípios, na busca da equidade, uma vez que é compreensível haver desigualdades quantitativas dos serviços devido ao fato de a fração da população concentrar-se mais na capital.

Pinheiro (2019), na Nota Técnica n.º 0004/2019, discorre que, nas últimas décadas,

---

<sup>9</sup> O PNUD atua há mais de 50 anos para o crescimento inclusivo e sustentável e tem seu alcance em 170 países e territórios. Ele dá apoio aos países para a erradicação da pobreza e redução das desigualdades e a exclusão social. É uma das seis estratégias focar em áreas vulneráveis e populações com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sobretudo nas áreas de pobreza e extrema pobreza do Norte e do Nordeste; mulheres afrodescendentes; LGBTI; indígenas e agroextrativistas. Disponível em: <https://bit.ly/2OdQfRy>.

<sup>10</sup> De acordo com o Estatuto citado, em seu Art. 2.º, inciso I, atesta-se como aglomeração urbana: unidade territorial urbana constituída pelo agrupamento de 2 (dois) ou mais municípios limítrofes, caracterizada por complementaridade funcional e integração das dinâmicas geográficas, ambientais, políticas e socioeconômicas. Disponível em: <https://bit.ly/3q4kmZX>.

áreas urbanas inseridas no espaço da Amazônia Legal fizeram aparecerem cidades médias, e aumentou a quantidade das pequenas aglomerações urbanas, que são constituídas seguindo o itinerário das rodoviárias e dos rios. Entre as reverberações desse fenômeno, é citado o desmatamento e a necessidade de abastecer esses espaços, o que implica novas demandas, entre outras, nas novas áreas para a produção agrícola, extração de recursos naturais e minerais.

É nesse processo que notamos a relação de interdependência entre áreas urbanas e rurais, implicando o processo de desenvolvimento para o campo e novas relações de trabalho para o meio rural. Dentro desse cenário, não entendemos que haja uma posição de suprarrelevância de uma área ou de outra, mas sim uma mútua dependência entre elas.

Irاندuba está entre os 62 municípios do Estado do Amazonas e foi criado pela Lei n.º 07, de 09/04/1963. Por meio da Lei n.º 41, de 24/07/1964, foi extinto. Contudo, com o movimento de implantação da Zona Franca de Manaus e do Distrito Industrial, fez pequenos núcleos populacionais se desenvolverem; dentre tantos, temos Irاندuba, ao qual, desde a década de 70, foram acrescidos progressos urbanísticos, de sorte que somente se tornou um município autônomo em 10/12/1981 pela Emenda Constitucional n.º 12, o que foi concretizado em 1983 por meio da posse de seus representantes políticos, eleitos em 1982. (Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, 2012).

**Figura 3** - Mapa do município de Irاندuba



Fonte: Extraído de Tipiti. Disponível: <https://bit.ly/3a2fXRn>.

O acesso por via terrestre é feito pela Ponte do Rio Negro, com uma distância de 13km da capital. Ele é cortado pela estrada AM 070, que exerce papel importante no transporte de pessoas e dos produtos agrícolas da sua região urbana e rural. Limita-se com cinco municípios: Careiro, Manaquiri, Manacapuru, Novo Airão e Manaus, e está situado entre o Rio Negro e o Rio Solimões, sendo de 32km a distância de Manaus por via fluvial. (Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, 2012).

**Figura 4** - Mapa de Iranduba com o fenômeno do encontro das águas dos rios Negro e Solimões



Fonte: Extraído de Brasilturismo. Disponível em: <https://www.brasilturismo.com/am/iranduba>

Segundo o IBGE conta com uma área territorial de 2.216,817km<sup>2</sup>; no último censo de 2010, tinha um quantitativo de 40.781 pessoas, e estima-se que em 2020 sua população seja de 49.011 pessoas, somadas as das áreas rural e urbana. Com relação à educação escolar, apresenta uma taxa de 93,4% de escolarização entre os indivíduos de seis a 14 anos de idade; conta com 69 unidades escolares de Ensino Fundamental e quatro estabelecimentos de Ensino Médio.

### 1.3 PRONATEC: anúncio da ampliação de formação profissional técnica

A LDBEN/96 preconiza que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integra os diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. E o 36-A11<sup>11</sup> discorre que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Com essas determinações, foi possível o surgimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

---

<sup>11</sup> Incluído pela Lei n.º 11741, de 2008, que veio redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

O PRONATEC foi instituído pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, objetivando aumentar a oferta de cursos de EPT e conta com programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Seus seis objetivos estão definidos na Lei citada, no Parágrafo único do Art. 1.º, os quais são:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011, art. 1.º, Parágrafo único).

Seu Art. 2.º determina o público a ser atendido por essa política: estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.

No que diz respeito ao desenvolvimento do PRONATEC, estão definidas, no Art. 4.º, as dez ações iniciais:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa formação [...]. V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (BRASIL, 2011).

Isso posto, damos destaque, dos trechos citados, ao objetivo III (contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional), alusivo aos estudantes do Ensino Médio, e à ação inicial IV (oferta de bolsa formação), pois vão alinhar seis grandes ações para o desenvolvimento da política pública de EPT: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; PRONATEC Oferta Voluntária e o Programa MedioTec – contexto do desenvolvimento de nossa pesquisa.

O PRONATEC disponibiliza os cursos<sup>12</sup> de formação em três diferentes configurações de educação profissional e tecnológica: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e formação de professores em nível médio na modalidade normal. Para tanto conta com parcerias com as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; com as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais; com as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem; e com as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa Bolsa Formação<sup>13</sup>.

Com relação às instituições aptas ao oferecimento dos cursos da Bolsa Formação, traz as seguintes determinações: “Instituições públicas e SNA, no caso dos cursos FIC; Instituições públicas, SNA e instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio, no caso dos cursos técnicos concomitantes; e técnicos integrados na modalidade EJA; e Instituições públicas, SNA e instituições privadas, no caso dos cursos técnicos subsequentes” (BRASIL, 2015).

Vale ressaltar que, nos tempos mais atuais, a reforma na EPT, com a qual se tem a materialização da integração ao Ensino Médio, somente foi possível mediante a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 – que estabelecia que a educação profissional de nível técnico tinha uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio na configuração concomitante ou sequencial, pelo Decreto n.º 5.151/2004 que trouxe a possibilidade de três formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio: integrada, concomitante e subsequente. E Martins (2015) vai apontar como sendo o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) o ponto de partida para a materialização desse último decreto.

O autor (2015, p.16) ainda salienta que “A mudança na organização e acumulação da produção acirrada, sobretudo nos anos de 1970 e 1980 nos países de núcleo duro do capital, e

---

<sup>12</sup> A Portaria 817/2015 dispõe a respeito da Bolsa Formação dentro do PRONATEC e define em seu Art. 12 que os cursos técnicos ofertados por meio dessa ação devem constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT – obedecendo às diretrizes curriculares estaduais e às demais legislações cabíveis. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=66831:perguntas-frequentes-bolsa-formacao-pronatec>

<sup>13</sup> No Art. 7.º do referido documento fica definido o seguinte: “I - ao custeio de todas as despesas relacionadas ao curso por estudante, incluindo eventual assistência estudantil e os insumos necessários para a participação nos cursos, no caso de cursos ofertados pelas instituições públicas e pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem – SNA; ou II - ao pagamento de bolsa de estudo na forma de mensalidades, no caso de cursos técnicos subsequentes ofertados por instituições privadas; ou III - ao pagamento de bolsa de estudo na forma de mensalidades, no caso de cursos técnicos concomitantes ofertados por instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio, incluindo eventual assistência estudantil” (BRASIL, 2015)

nos anos de 1990 no Brasil, configura-se como resposta à crise do sistema capitalista, [...]”. Portanto é preciso ter em mente que a política de ampliação ao acesso à formação profissional e tecnológica não tem sua nascitura desvinculada das questões econômicas e sociais globalizantes, ou seja, tem sua trajetória iniciada e justificada na crise do capital, que, para seu processo de acumulação, precisou se reorganizar, implicando novas exigências e competências aos trabalhadores, passando pelas questões formativas escolares e, principalmente, por aquelas relativas profissionalizações.

### **1.3.1 MedioTec: uma ação da política do PRONATEC**

O MedioTec é uma ação do PRONATEC justificada no documento intitulado *Guia MedioTec*, de maio de 2017, pela constatação de que países cuja política de formação técnica é desenvolvida encontram-se mais preparados para enfrentar uma crise econômica, bem como para fomentar o desenvolvimento socioeconômico. Outrossim, os dados apresentados nesse documento que revelam uma baixa procura pela formação técnica, apenas 8%, ao mesmo tempo que é pouco expressiva a quantidade de jovens que ingressam no nível superior no Brasil. Destarte, tem-se um número exponencial de jovens, egressos da educação básica, sem uma formação que lhe dê condição de atuar no mercado de trabalho formal (BRASIL, 2017).

Outra referência que encontramos é o do Documento de Referência de Execução, que traz o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 11/2012, em que se expressa o entendimento de que, na LDBEN, a EPT é legitimada “na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, consagrados no art. 227 da Constituição Federal (CF/88) como direito à profissionalização, a ser garantido com absoluta prioridade” (BRASIL, p. 05, 2017). E, para tanto, em complementaridade a essas normas, temos a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o decênio 2014-2024, no qual a Meta de número 11 é destinada a perseguir o fim de triplicar o número de matrículas em educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Segundo Mourão e Nogueira (2017, p. 118):

O Plano Nacional de Educação – PNE – é um instrumento legal, previsto na Constituição da República Federativa brasileira de 1988, que, a partir da Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, passou a ter a responsabilidade de articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração. Ao definir diretrizes, metas e estratégias para os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, o PNE deve

assegurar a manutenção e o desenvolvimento dos processos educacionais escolarizados.

Concordamos com as autoras acima citadas, que apontam que a política e a Educação Profissional e Tecnológica se manifestam no PNE pelas ações da “[...] expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da institucionalização dos Institutos Federais e da integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (2016, p. 118). Dentro desse contexto, configura-se um fenômeno articulado em que ocorre uma relação dialética de causa e produto, pois entendemos que a política gera ações, e estas materializam a primeira.

O Programa MedioTec traz como missão, de acordo com o portal do MEC, a de garantir aptidão para a inserção ao mundo do trabalho e renda. Sua proposta consiste em ofertar, por meio de Bolsa Formação, educação profissional técnica de nível médio aos estudantes matriculados no ensino médio regular das escolas públicas estaduais e distrital, na configuração concomitante<sup>14</sup>. E, de acordo com o Documento de Referência de Execução, em síntese,

A ideia é estimular parcerias entre as instituições públicas ofertantes de ensino médio e de educação profissional com o setor produtivo da região, para que os estudantes sejam absorvidos, a priori, na condição de aprendizes ou estagiários durante a realização do curso e, posteriormente, possam assumir postos de trabalho (BRASIL, p.04, 2017).

De acordo com o Decreto 5.154, de julho de 2004, a forma concomitante é ofertada apenas ao estudante que tenha “concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, de forma que a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso” (BRASIL, 2004). Desse modo, ao concluí-la, dará ao aluno o direito à certificação do Ensino Médio regular e à diplomação do ensino técnico. Essa articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica pode ocorrer em três configurações distintas: na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou ainda em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

---

<sup>14</sup> A Portaria n.º 817, de 13 de agosto de 2015, em seu Art. 40, define que os cursos de educação profissional técnica de nível médio concomitantes ofertados por intermédio da Bolsa Formação serão destinados a estudantes regularmente matriculados no ensino médio, a partir do segundo ano, prioritariamente em instituições da rede pública, nos termos do art. 36-C, inciso II, da Lei n.º 9.394, de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/apresentacao-mediotec>

Esse programa foi executado em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) e com as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE), além das instituições privadas<sup>15</sup> de ensino técnico de nível médio. E, com relação às vagas, estas são gratuitas, custeadas pela SETEC/MEC, por meio da Bolsa Formação, cuja distribuição é definida pelo mapeamento das necessidades do mundo do trabalho e renda, isto é, levam-se em consideração os estudos de crescimento econômico e social, a fim de proporcionar coesão entre esses cursos e as necessidades de cada região do País.

A incumbência no que tange à definição das vagas fica sob a responsabilidade dos parceiros demandantes<sup>16</sup>, de acordo com a Portaria 817, cujo Art. 36 define que “demandantes deverão identificar o perfil e a forma de atendimento do seu público-alvo, a localização geográfica da sua demanda e os cursos a serem ofertados, sob a forma de modalidades de demanda” (BRASIL, 2015).

No portal do MEC há a cisão entre demandantes de vagas: Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços (MDIC); Ministério do Turismo (MTur); Ministério da Cultura (MinC); Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC); Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA); Ministério da Saúde (MS), que atuarão no recebimento dos egressos e dos discentes em estágios a fim de cativá-los a permanecer no curso; e demandantes de público: trata-se das redes públicas estaduais e distrital de educação (RPEDE) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) – esse último efetua o recorte de público a ser atendido, atendendo aos requisitos de vulnerabilidade social. Esses critérios constam definidos em um documento de referência incorporado ao MEC, que o articula com as RPEDE para a seleção final do público a partir desse prognóstico.

No Documento de Referência do MedioTec disponibilizado na página do MEC, fica estabelecido que o beneficiário do Programa “é o aluno do ensino médio das redes públicas estaduais de educação; e, sendo assim, a seleção ficará sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, em conformidade com as diretrizes definidas pela [...] SETEC/MEC” (BRASIL, 2017, p.04). A seleção de seu público atende aos seguintes critérios: características socioeconômicas (maior vulnerabilidade econômica e social) e psicológicas

---

<sup>15</sup> A Seção II dessa mesma Portaria, em seu Art. 49, define que os requisitos acerca da participação das instituições privadas na oferta de Bolsa Formação dar-se-ão somente após a prévia habilitação das unidades de ensino, conforme previsto na Portaria MEC n.º 160, de 2013, e suas alterações. E o seu Art. 50 dispõe acerca da limitação de sua atuação ao oferecimento de cursos técnicos presenciais e obrigatoriamente empreendidos no mesmo endereço da unidade de ensino ofertante do curso de graduação correlato.

<sup>16</sup> No capítulo II, Seção I, que trata dos agentes, Art. 16, em seus incisos IX-X, define-se que são demandantes os Ministérios e outros órgãos da Administração Pública Federal e as secretarias estaduais e distrital de educação e as secretarias vinculadas ao MEC que firmarem Termo de Adesão como parceiros demandantes.

(atividade de interesse) e, como critério de desempate, características sociodemográficas (bairro, cidade e região) e meritocracia. No que diz respeito às características psicológicas, estas deverão ser estimuladas por meio do seminário de profissões e de outras ferramentas que possam vir a auxiliar os estudantes no entendimento das perspectivas do mundo do trabalho e renda (BRASIL, 2017).

A proposta para os seminários supramencionados é que esses sejam antecipados à seleção de público. Esse momento introdutório visa oportunizar ao estudante uma opção mais assertiva quanto ao curso que tenha intenção de cursar. Nessa ocasião, os discentes terão a chance de conhecer a evolução da carreira, campos de atuação, remuneração, atividades laborativas, aptidões, o mercado de trabalho, enfim tudo referente aos cursos ofertados.

Em síntese, o objetivo dos seminários, de acordo com o Guia MedioTec, consiste em “facilitar o processo de escolha [...], na premissa de evitar a evasão devido a uma escolha pouco embasada, uma vez que possibilitam ao beneficiário o conhecimento prévio das profissões [...], transformando-se num instrumento indutor da escolha mais adequada do curso” (BRASIL, 2017, pp.8-9).

A portaria de n.º 817/2015 também dispõe sobre a assistência estudantil, que visa por esse meio promover a permanência e prevenir a evasão. Ainda menciona a possibilidade de oferta de alimentação e, se necessário, de transporte direto ao estudante, ou pagamento em dinheiro, com a ressalva de que seja respeitado o Decreto 7.507, de junho de 2011, que disciplina a respeito da movimentação financeira dos recursos transferidos por órgãos e entidades da administração pública federal aos Estados, Distrito Federal e Municípios. No portal do MEC é defendido que ambos, alimentação e transporte, são constituintes cruciais para assegurar permanência do aluno no curso. E constata-se a indicação de as instituições darem relevância ao planejamento desses benefícios a fim de que possam contribuir eficaz, eficiente e efetivamente para a permanência e para o êxito de seus estudantes.

Define ainda os elementos essenciais à garantia da qualidade do curso: o projeto pedagógico, corpo técnico e docente, infraestrutura, políticas acadêmicas e critérios de atendimento. Igualmente, estabelece que os projetos pedagógicos dos cursos devem ser elaborados por meio do diálogo entre Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e os parceiros ofertantes (BRASIL, 2015).

E, no que tange às questões pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, fica orientado para que sejam diagnosticadas as necessidades específicas dos discentes, e essas informações coletadas e registradas devem posteriormente se materializar em ações educativas a fim de atender às especificidades encontradas (BRASIL, 2017).

Com relação à contratação dos profissionais para atuarem no Programa, a Portaria n.º 817/2015 incube a responsabilidade às instituições ofertantes, desde que observadas as questões legais. No caso em estudo, a instituição incumbida é o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM.

#### **1.4 SEDUC/AM**

A criação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) ocorreu no ano de 1946, por meio da Lei 1.596, de 05/01/1946, com denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Em 1953, sofreu a primeira alteração em sua nomenclatura, recebendo o nome de Secretaria de Educação, Cultura e Saúde (SESC), a partir da Lei n.º 12, de 09 de maio de 1953, publicada no Diário Oficial do Amazonas, n.º 17.140, Ano LIX, em 11 de maio de 1953, sancionada pelo Presidente da Assembleia Legislativa, o então governador do Estado do Amazonas, Dr. José Francisco da Gama e Silva.

Ainda no mesmo ano, com a Lei 65, de 21/07/1953, recebeu a denominação de Secretaria de Estado de Educação e Saúde e Assistência Social (S.E.E.S.A.S), agrupando os órgãos: Departamento de Saúde do Amazonas; Serviço de Socorros de Urgência; Departamento de Educação e Cultura; Instituto de Educação do Amazonas; Colégio Estadual do Amazonas; Biblioteca Pública.

Após dois anos, recebeu o nome de Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEC) – no Governo do Dr. Plínio Ramos Coelho, a SEESAS foi reorganizada para Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEC, por meio da Lei n.º 108, de 23 de dezembro de 1955, publicada no Diário Oficial do Amazonas, n.º 17.903, Ano LXII, de 28 de dezembro de 1955. A nova alteração só ocorreu 46 anos mais tarde, com a Lei 2.032, de 02/05/1991, quando recebeu o nome de Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos – SEDUC. O governador Gilberto Mestrinho Medeiros Raposo, pelo Decreto n.º 10.041, de 09 de julho de 1991, publicado no Diário Oficial do Amazonas, n.º 27.250, Ano XCVIII, alterou o nome para Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos – SEDUC, na forma das disposições da Lei n.º 2032, de 02 de maio de 1991, com a seguinte competência: planejamento, coordenação, supervisão e execução da política estadual de educação, de cultura e de desenvolvimento dos desportos; apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais; promoção e proteção do patrimônio cultural amazonense. Outra denominação recebida foi Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, no governo de Amazonino Armando Mendes, consolidando a organização de sua administração, conforme a Lei n.º 2.435, de 17 de março de 1997.

Em outubro de 1997 a denominação passou a ser Secretaria de Estado de Educação e Desportos – SEDUC, pela Lei n.º 2.467/1997, sancionada pelo governador do Estado do Amazonas Amazonino Armando Mendes, publicada no Diário Oficial, n.º 28.789, Ano CIII. Em seu terceiro mandato de governador do Estado do Amazonas, Mendes reestruturou a organização do Poder Executivo e transformou-a em Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, com a Lei 2.600, de 04/02/2000, publicada no Diário Oficial do Amazonas, n.º 29.344, Ano CVI, de 04 de fevereiro de 2000. Essa denominação permaneceu na estrutura organizacional do governador Omar Aziz, por meio da Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011. Nessa data, foi publicada no Diário Oficial, n.º 32.122, Ano CXVII.

No ano 2019, o Governo do Estado publicou no Diário Oficial do Estado (DOE) a Lei Delegada de n.º 122, de 30 de setembro de 2019, concedendo ao Legislativo o poder de promover alterações pela reforma administrativa e pondo fim a cinco secretarias, a cinco cargos de secretários extraordinários e unindo órgãos estaduais. As secretarias extintas foram Secretaria de Estado de Trabalho – SETRAB, Secretaria de Estado de Juventude, Esporte e Lazer – SEJEL; Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEPED; Secretaria de Estado da Região Metropolitana de Manaus – SRMM; e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Geodiversidade. Essa medida criou novas pastas, entre as quais surgiu a atual nomenclatura e organização da Secretaria de Educação, que passou a chamar-se de Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC, cuja junção se deu com a SEJEL.

Em sua atual estrutura organizacional, a SEDUC é dirigida pelo Secretário de Estado de Educação do Amazonas, com o auxílio de um Secretário Executivo e de quatro Secretários Executivos Adjuntos.

## **1.5 CETAM**

Criado a partir da Lei n.º 2.816, de 24 de julho de 2003, o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) é uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). O CETAM tem como finalidade promover diretamente a Educação Profissional no âmbito estadual, desenvolvendo suas atividades nos segmentos básico, técnico e tecnológico, por meio da formação, qualificação e requalificação de profissionais e da prestação de serviços técnicos visando atender às necessidades sociais do mundo do trabalho, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. (AMAZONAS, 2003).

Nesse sentido, as atividades e as ações do CETAM compreendem a formação e a qualificação profissional de pessoas, tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para o

aperfeiçoamento da formação dos trabalhadores, atuando para ampliar as oportunidades de geração de renda e de ocupação, em articulação com os demais programas governamentais de promoção do desenvolvimento e da prosperidade social.

Ainda de acordo com a Lei n.º 2.816/2003, dentre as competências do CETAM, menciona-se: a execução da política de Educação Profissional do Estado do Amazonas; a oferta de cursos, treinamentos e eventos afins visando a assegurar o acesso à Educação Profissional Continuada; a promoção e a participação na realização de estudos e pesquisas de interesse ao desenvolvimento da educação profissional; a articulação com o sistema da Educação Básica visando a ampliar as oportunidades de acesso à Educação de Jovens e Adultos para alunos das Unidades de Ensino Profissional Básico; a prestação de serviços de caráter propedêutico e preparatório a alunos das Unidades de Educação Profissional; a execução das ações relativas à informática educacional, nos laboratórios que integram a rede estadual de ensino e nas unidades de educação profissional; e a oferta de recursos tecnológicos, cursos, treinamentos e eventos afins para a difusão da informática educacional no âmbito estadual (Portaria GDP/CETAM n.º 029/2016).

Em 2004 deu início, efetivamente, a suas atividades, tendo como objetivo oportunizar a formação técnica no interior do Estado, principalmente nos municípios aos quais outras instituições de ensino profissional não chegavam. À época, a questão crítica era a insuficiente formação de técnicos de nível médio na área de saúde – estes necessários para suprir as formalidades dos programas do Governo Federal.

Em 2005, o CETAM iniciava a oferta de cursos de informática, em um programa chamado de Inclusão Digital, em alguns municípios e em Manaus, que ofertou cerca de 80 mil vagas por ano, incorporando os amazônidas às ferramentas de informática. Em 2006 a oferta de cursos técnicos direcionou-se para o segmento produtivo primário respeitando as vocações regionais de cada município. Em 2007, o foco foi voltado para uma ação com os jovens estudantes da rede pública de ensino do Amazonas. Surgia o projeto Jovem Cidadão, e o CETAM entrava como o braço de qualificação profissional do projeto que ofertaria mais de 60 mil vagas de cursos de qualificação profissional, preparando os jovens para o mercado de trabalho.

Em 2009, a Instituição organizou toda a sua oferta de qualificação profissional em parceria com o terceiro setor em torno de um projeto, que foi chamado de *CETAM no Terceiro Setor*, atendendo a cerca de 60 entidades por ano. Em 2012, o Projeto Oportunidade & Renda iniciou integrando o CETAM como a instituição executora dos cursos de qualificação profissional. Esse projeto mostrou a integração do Governo do Estado no sentido de criar

oportunidades, uma vez que envolveu qualificação profissional, fomento de atividade profissional e encaminhamento ao trabalho. Neste projeto o CETAM ofertou cerca de 110 mil vagas. Em 2017 o Centro conseguiu ultrapassar as metas estipuladas, alcançando cerca de 160 mil vagas ofertadas na capital e no interior.

Como resultado da execução da política pública de educação profissional do Governo do Estado do Amazonas, o CETAM ofereceu mais de 1,5 milhão de atendimentos, com ações em todos os 62 municípios. Todas as suas ações institucionais visam à formação profissional de pessoas, preparando-as para o efetivo ingresso ou recolocação no mercado de trabalho, por meio da ampliação das oportunidades de geração de renda e de aumento da empregabilidade, principalmente no interior do Estado, oportunizando o aprimoramento da mão de obra em todas as áreas do conhecimento e a consequente ampliação das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, para o público atendido.

## **SEÇÃO 2 – FORMAÇÃO EM *CONTINUUM* DE PROFESSORES, ENSINO MÉDIO TÉCNICO CONCOMITANTE**

Este capítulo visa atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, qual seja, o de estudar a sustentação teórica das categorias: Formação de professores/as como política, Formação Contínua e Continuada, a Relação entre Trabalho e Educação e Ensino Médio Técnico Concomitante. Também trataremos as diretrizes acerca da formação de professores/as de 2015, já revogadas, porém os PPC analisados até o momento nelas se orientam, e as novas diretrizes de 2019; e, de modo breve, as principais legislações vigentes balizadoras do ensino escolar institucionalizado, pois entendemos que são esses dispositivos legais que organizam e estruturam o sistema educacional e, por assim dizer, orientam a ação pedagógica no espaço escolar.

### **2.1 Formação de professores/as: uma categoria de análise das políticas públicas na educação**

Ao olhar para trás, é factível que a preocupação com a formação do indivíduo de modo que integrasse todos os aspectos do desenvolvimento do ser humano foi deixada de lado em prol do desenvolvimento econômico, pois não era interessante ofertar uma educação que libertasse para a atuação crítica e cidadã do indivíduo na sociedade. Isto é, não se primava por uma formação emancipadora<sup>17</sup> dos indivíduos, visto que não se constituía em ideário acabar com a ignorância, mas sim manter as relações produtivas de cada época.

A educação brasileira teve sua expansão, mediante as necessidades do mercado, devido ao modo de produção que mudou em função da industrialização, e, desde então, o seu acesso é alargado pela inserção de novas tecnologias que exigem inovadoras competências para viver em sociedade e atuar no mundo do trabalho. Por assim dizer, as transformações econômicas impactaram diretamente a educação da sociedade vigente e, por conseguinte, na concepção desta, isto é, para que e para quem ensinar o quê? Nesse sentido, a formação de

---

<sup>17</sup> Compreendemos esta formação a partir do apregoado na Resolução de n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), na qual é definido, em seu artigo 5.º, como finalidade de seus cursos “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais”.

professores/as reveste-se de braço ativo no que tange à formação integral/omnilateral<sup>18</sup> dos estudantes, isto é, aquela que envolva nos processos formativos aspectos culturais, científicos, cidadãos e profissionais, o que vai ao encontro do que defende Libâneo (2002, p. 7):

[...] o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

Observamos do exposto que, até os dias atuais, mais de uma década se passou, e as configurações dos cenários educacionais continuam sendo consequências dos ditames econômicos mundiais. Contudo a formação do ser humano está para além das experiências institucionalizadas: ela resulta da vivência no espaço com o outro, por meio das experiências positivas ou não, lutas, desafios, êxitos que ele vai constituindo-se. E, por assim dizer, finda com o epílogo da vida.

Nesse sentido, a instituição escolar não é a única pela qual a pessoa vai constituindo-se, mas ela é de sobremodo a basilar, pois seu terreno é solo fecundo para diversas interações e debates do cotidiano, da atualidade, do campo político, econômico e científico que corroboram a formação omnilateral, a qual se volta não apenas para questões curriculares, mas também para a compreensão da realidade em sua volta, tornando o ser humano capaz de nela agir conscientemente. E Ramos (2007, p.9) afirma ser “[...] um grande desafio a ser construído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino, visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas [...]”.

É em Freire (1996) que temos a orientação de quais sejam as exigências para ser professor/a. Depreende-se, em síntese, que a prática educativa é uma atividade exclusivamente humana, que envolve, numa relação dialética, docente e discente, e dessa relação temos o ensino e a aprendizagem e, por assim dizer, isso nem de longe poderia ser resumido no simples ato de transmissão de conhecimento ou “decoreba” dos conhecimentos científicos historicamente construídos.

Nas literaturas que tratam dessa temática, é unânime o papel crucial que os/as professores/as têm quanto ao oferecimento de uma educação que articule os objetivos da formação escolar com os da vida cidadã. Entretanto “A prática docente crítica, implicante do

---

<sup>18</sup> Para Ramos (2008) a formação dos sujeitos na perspectiva omnilateral pressupõe integrar as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE,1996, p.17). Com isso, entendemos que é uma atividade que envolve certa complexidade, visto que não é um ato mecânico, já que envolve um processo inteiro de construção do conhecimento, colocando o/a professor/a não como técnico, mas sim como um profissional intelectual crítico.

Segundo Libâneo (2002), uma posição contrária ao exposto acima são as ideias de setores ligados a órgãos oficiais, que acreditam que o uso de tecnologias basta para formar ou capacitar professores, para execução de pacotes de instruções. Entretanto, nesse cenário, o/a professor/a é um técnico, apresenta uma visão reducionista da prática docente, a qual se choca com o defendido por Pimenta (2002, p.20), isto é, “A formação de professores é de responsabilidade da Universidade, porque ensinar é um fenômeno complexo, que necessita de profissionais qualificados para fazer um ensino de qualidade social”.

A formação de professores/as cujas atividades formativas desenvolvam-se mediadas, exclusivamente, por tecnologias da informação não é suficientemente satisfatória para a complexidade da atuação do/a professor/a na sociedade hodierna. Diante do exposto, fica evidente que a formação daqueles que formaram a sociedade é exigente e não se constitui em trabalho que naturalmente vá acontecer. É necessária a intencionalidade em tal formação, boa vontade, e apenas teorias não concretizam ideias.

A despeito do papel da escola, defendemos que seja necessário que a demanda de atendimento seja ofertada para a totalidade da população e com qualidade social. Atualmente, a educação básica postula que o ensino tenha um padrão de qualidade e que gere o pleno desenvolvimento da pessoa. Sobre essa perspectiva, Bastos (2017) confirma que, de fato, a função da escola é preparar o estudante para o exercício social no ambiente em que este se encontra, pois desse modo poderá lutar por igualdade e por justiça. A educação é o alicerce para possíveis mudanças na sociedade, desde que sua reformulação propicie uma educação libertadora, acolhendo a participação crítica e consciente dos alunos no processo do ensino e aprendizagem, promovendo assim a desalienação dos indivíduos.

Contudo, para analisar as políticas do sistema educacional, Pimenta (2002) diz que é preciso partir do exame da forma de sua implementação e das condições para que se materializem, a fim de que possamos concluir se elas nada mais são que ajustes às imposições de órgãos financiadores, ou se geram atendimento quantitativo e qualitativo, atendendo assim ao promulgado nos documentos legais.

Apoiados em Freire (1997), entendemos a necessidade de uma formação científica e política de professores/as, pois são instrumentos para a busca e a defesa de seus interesses e de

seus direitos, a fim de que tenham condições de refletir e de recusar o que ele denomina de “pacotes” daqueles que atuam em gabinetes, mas não conhecem a realidade do chão da escola e formulam pacotes educativos a serem reproduzidos, com o discurso que visa à formação de estudantes livres, críticos, criadores.

Recorremos a Libâneo (2002, p. 8) para que este elucide acerca da escola e da formação que queremos para os sujeitos de nossa sociedade:

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica [...]. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada [...], capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental.

Entretanto, para uma educação nos moldes supracitados, é necessário que os/as professores/as tenham uma formação cujo fio condutor seja balizado por esse viés formativo, pois, com o capital globalizado, em que as informações e as transformações chegam numa velocidade consideravelmente rápida, esse profissional precisa fazer uma leitura crítica dos dados a fim de articulá-los junto a sua atuação profissional, já que, como já afirmado, tem papel preponderante na formação científica, crítica, política, mas também ética dos sujeitos.

Libâneo (2002, p.10) postula que “Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício de liberdade política e intelectual [...]”. Nesse sentido, defendemos que “o carro forte” para que se materialize o oferecimento de tais serviços e produtos está intrinsecamente ligado à formação dos/as professores/as, visto que a formação dos estudantes perpassa, indiscutivelmente, pela formação de seus mestres, o que esperamos dos alunos são exigências também para os professores.

Pensar em reformas está para além de inclusão ou exclusão de disciplinas; há de se pensar também na infraestrutura das escolas e no corpo docente (qualificação e valorização) dentro desse processo de mudanças. “Não será com professores funcionários técnicos, executores de tarefas que se fará uma nova escola. Os professores precisam ser valorizados como parceiros, sujeitos das propostas” (PIMENTA, 2002, p.18). Sabemos que as reformas no sistema escolar brasileiro não se revestem de proposituras recentes, visto que, ao longo da história, é possível observar um número significativo delas, sempre carregadas de ideologia dominante. Apesar de encontrarmos nos documentos oficiais vigentes alguns traços de uma

visão emancipadora do sujeito, entretanto, desde a industrialização no Brasil há uma tendência ao atendimento do mercado.

Entendemos que as reformas, de forma geral e objetiva, são conduzidas pela necessidade de mediar um processo insatisfatório<sup>19</sup> para a realidade vivenciada num determinado tempo histórico. Entretanto a finalidade dessas mudanças deve ser discutida e entendida claramente antes e depois de legitimadas. E, no caso de elas não atenderem ao objetivo maior da educação, que é formar o ser em sua totalidade, a escola e seus atores podem e devem refutá-las.

Dentro desse contexto, mostra-se a relevância do papel de professores/as na formação dos sujeitos, “caindo por terra” a ideia de que aqueles/as sejam um mero acessório no processo formativo dos estudantes e que, portanto, poderiam ser levemente substituídos/as pelas tecnologias da informação. Mas, notadamente, precisariam atender às demandas educacionais da sociedade em que atuam, o que implica sua formação inicial e também continuada, pois sabemos que uma graduação não dá condições suficientes para que professores/as sintam-se seguros em sua prática pedagógica.

Portanto sugere que esse/a docente não seja apenas um reprodutor, isto é, um executor dos pacotes educacionais por meio de uma postura acrítica no sistema educacional e na sociedade em que está inserido/a, o que é confirmado por Freire (1996, p.12) quando elucida que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá; e a prática, ativismo”. Dessarte, é imprescindível que o/a professor/a se reconheça como agente político e busque maneiras de qualificar-se frente às exigências contemporâneas para uma formação de sujeitos numa perspectiva integral de ser humano.

Contudo, para que essa visão se efetive na categoria de professores/as, é primordial o resgate da profissionalidade de ser professor/a a fim de construir uma identidade profissional do(da) docente; o fortalecimento das lutas sindicais que buscam a valorização dos/das docentes; e o intercâmbio entre a formação inicial e a formação continuada, para que os/as professores/as em formação tenham contato com as realidades concretas e os já em exercício sejam recebidos nas universidades para discussão e análise dos problemas da realidade cotidiana (LIBÂNEO, 2002).

Isso posto, dá sentido ao discorrido por Freire (1996, p. 12): “[...] ensinar não é

---

<sup>19</sup> Na obra de Otaíza Romanelli, *História da Educação no Brasil* (2014), ela chega a quatro constatações teóricas a respeito dos fatores que atuam na forma de organização do ensino.

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto é imperioso que é o(a) professor(a) esteja consciente do que orienta teoricamente a sua prática a fim de que não se perca como mero reprodutor e formador de mão de obra, apenas. É inequívoca a necessidade de qualificação técnica para viver em nossa sociedade capitalista, uma vez que nesse contexto a pessoa necessita ter competência técnica para atuar no mundo competitivo do trabalho, o que, todavia, ainda não garante acesso a uma vaga de um labor remunerado nem segurança nesse trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de n.º 9.394/96 (LDBEN), em seu artigo 62, determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

E o parágrafo único do referido art. diz que:

Garantir-se-á a formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, art. 62-A, parágrafo único).

Dando seguimento ao artigo 63, os incisos II e III apontam, respectivamente, que cabe aos institutos superiores de educação manter: II - “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. E Aquino e Vargas (2006, p. 49) defendem o seguinte posicionamento:

Acreditamos ainda que, nesse processo de formação continuada, os estudos sobre a formação do profissional da educação são necessários e contribuem para a formação de pesquisadores e educadores com melhores condições de articular teoria e prática, visando inclusive à produção de novas pesquisas em educação que incorporem essa temática.

Nesse sentido, a formação continuada dos/das professores/as tem-se mostrado um tema relevante a ser investigado, seja ela em qualquer etapa, seja na modalidade em que atue ou venha a atuar, dado que essa personagem é quem medeia o processo educativo e, portanto, deve ter ao longo de todo o seu decurso formativo qualificação a fim de que se obtenha uma maior aproximação dos fins propostos do processo educativo formal, de acordo com a LDBEN n.º 9394/96, em seu Art. 1.º, inciso 2, que diz que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social; já em seu Artigo 2.º, sustenta-se que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Como exposto acima, o trabalho constitui-se em elemento indispensável dentro do processo formativo do ser humano, pois lhe permite usufruir de bens essenciais para sua existência. Contudo a atenção que chamamos é para a exclusiva concentração ao preparo para o mundo do trabalho, esquecendo-se dos demais elementos formativos de sujeitos, como participação social, valores éticos e cidadania crítica. Desse modo, o fim fixado na referida Lei vai além do ensino de técnicas para inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Diante do exposto, entendemos que a figura do/da professor/a e seus saberes conduzem o processo educativo, e no ensino profissional tecnológico tem papel preponderante na formação de sujeitos críticos e autônomos. Por isso a formação continuada se reveste de instrumento de grande valia para que o/a professor/a reflita constantemente sua atuação e construa uma conduta profissional que “[...] proporcione ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (BRASIL, 2017, p.2b).

Portanto investigar o processo de aquisição dos saberes que conduzem às práticas docentes tem-se mostrado relevante, já que tão somente a formação inicial não é capaz de construir uma atuação temporal, e o processo educativo tem exigências específicas conforme a época e o espaço, além de pressupor saberes adicionais para cada nível e modalidade de ensino, podendo esses serem subtraídos nas formações continuadas (VILAS BOAS, 2017).

Nesse sentido, ao promover aos/às professores/as uma reflexão de suas práticas, dá-se a eles/elas condições de reformulá-las, de modo que as reverberem sobre os discentes, o que tange a uma formação omnilateral, a qual dá condições de o indivíduo posicionar-se e atuar diante da realidade, pois fornece não apenas teorias e técnicas em sua estrutura cognitiva, mas também condição reflexiva daquilo que o cerca.

## **2.2 Formação de professores/as: contínua e/ou continuada?**

Após esse breve momento introdutório acerca da formação de professores/as<sup>20</sup> como

---

<sup>20</sup> Na obra de Garcia (1999) temos a compreensão de que o termo *formação*, quando se trata de professores/as, liga-se a dois termos: geral (conhecimento, moral e estética) e especializada (relaciona-se às atividades laborais). Essa produção apresenta estudos que apontam para a necessidade de desenvolver uma teoria da formação, na qual essa área de conhecimento seria denominada como “formática”. Outra proposta pronunciada seria a divisão em quatro teorias da formação, sendo estas a saber: formal, categorial, dialogística e técnica.

política pública para educação, podemos avançar para o debate da necessidade de formação continuada no processo formativo docente, visto que é um direito do professor/a, mas que precisa ser materializado com condições dignas. Esse profissional precisa usufruir do direito à curiosidade, isto é, a busca de conhecimento, a fim de melhor desenvolver sua práxis, e paralelamente ser valorizado pelo empenho na busca de melhor desempenho profissional.

Contudo, antes de adentrarmos efetivamente essa discussão, abriremos uns parênteses para conceituar a formação de professores/as, segundo os estudos de Garcia (1999, p. 22), que a define como “atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. E, ancorado nos escritos de Ferry (1983), Garcia (1999) vai apontar para três singularidades na formação de professor/a, tomadas pelas dimensões: da formação dupla (acadêmica e pedagógica), da base na docência (porém forma profissionais que podem atuar em outras funções) e da formação de formadores (que implica o isomorfismo<sup>21</sup>). Esse termo refere-se a um dos sete princípios tácitos da docência, dos quais damos destaque ao primeiro, que diz respeito ao aspecto contínuo da formação docente.

Justificamos o levantamento acerca das exigências de formação para professores/as por entendermos que a evolução processada em torno da concepção da prática pedagógica e assumida pelos sujeitos que medeiam o processo de ensino e aprendizagem reverbera na continuidade e na concepção de desenvolvimento profissional assumido na docência e pela escola<sup>22</sup>. E, também, por entender “[...] a formação contínua como um diálogo com a vida do professor, a serviço da emancipação humana e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa” (LIMA, 2001, p.08).

Em outras palavras, acreditamos que a formação contínua pode viabilizar a práxis, entendida por FRIGOTTO (1994) como unidade entre dois elementos distintos: teoria e prática – permitindo a reflexão teórica pela ação, mas não se resumindo a uma reflexão amadora. Contudo Lima (2001, p. 32) faz uma alerta para um fato comum, que é a busca de qualificação baseada “[...] no fator cartorial da titulação que, muitas vezes, não é sinônimo de competência, mas é moeda corrente na sociedade excludente. A procura descompromissada do certificado e do diploma servindo apenas para o cumprimento das exigências legais [...]”. Portanto, quando falamos que pode viabilizar a práxis do/a professor/a, entendemos como uma possibilidade,

---

<sup>21</sup> Garcia (1999) explica tratar-se da consonância entre o conhecimento didático e o conhecimento pedagógico, e a forma como esse conhecimento se transmite.

<sup>22</sup> Entendida como “unidade básica de mudança e formação” (GARCIA, 1999, p.141).

pois é preciso, antes de mais nada, superar a ideia de uma exigência posta pelas políticas educacionais, regidas para adequação e integração de demandas internacionais<sup>23</sup>, e caminhar numa perspectiva que valorize aspectos da formação crítica e reflexiva, o que permite uma formação de estudantes pelo viés da emancipação humana.

Com essa afirmação, queremos dizer que, dependendo da concepção de ser professor/a, essa pode vir a limitar ou não as aspirações de currículo profissional atualizado, não somente por questões meramente burocráticas, mas também pelo entendimento de que, à medida que atualizo a insuficiência teórica inerente à minha formação precípua, isso reverbera no trabalho pedagógico, coadunando para que teoria e prática se articulem, e desse modo o trabalho docente pode ser materializado numa perspectiva que contemple a complexidade formativa demandada pela sociedade atual, exigindo desse profissional uma postura ética e um compromisso político no desenvolvimento dos estudantes.

E Freire (1997, p. 78) ressalta que

Não vale dizer que, enquanto professor ou professora, “não importa o grau em que trabalhe, pouca importância terá o que eu faça ou não faça, pouca importância terá em vista do que os poderosos fazem em favor de si mesmos e contra os interesses nacionais”. Essa não é uma afirmação ética. É simplesmente interesseira e acomodada. Pior é que, se acomodado, minha imobilidade se converte em motor de mais desvergonha. Minha imobilidade, produzida ou não por motivos fatalistas, funciona como eficaz ação em favor das injustiças que se perpetuam, dos descabros que nos afligem, do retardamento de soluções urgentes.

Para tanto, a formação permanente é colocada pelo autor como elemento indispensável para fomentar a reflexão crítica, seja do contexto cultural, seja do modo como nos constituímos, representados por nossas atitudes e nosso sistema de valor (FREIRE, 1993).

Entretanto, no que se refere à última etapa de ensino na escola, Kuenzer (2011) afirma que, apesar do amplo debate sobre a formação de professores/as para o Ensino Médio, nas últimas duas décadas, essa problemática ainda não tem uma solução de prontidão para o panorama atual. É unânime o entendimento de que em certas regiões há escassez de professores/as, e há as exíguas e inapropriadas políticas e proposições para a sua formação e, por conseguinte, os impactos negativos na qualidade do Ensino Médio regular. Esse cenário, que já é preocupante, se agrava quando há integração desse ensino com a educação profissional,

---

<sup>23</sup> A concretude da situação dos profissionais do magistério no Brasil parece estar na contramão desse ideário pedagógico. Nos contornos da sociedade intitulada do conhecimento<sup>15</sup> em que se exige um novo ensino e um novo profissional do magistério, a profissão docente tem-se tornado um foco, por excelência, para as normas, os decretos e as leis<sup>16</sup> para a efetivação da reforma educacional, entre outras, ditados pelos organismos internacionais [...] (LIMA, 2001, p. 30).

com a Lei 11.741/2008<sup>24</sup>. Para referida autora (2011, p. 668), “O enfrentamento desta crise só será possível com a compreensão de seus determinantes mais amplos, [...] buscando delinear suas causas históricas e suas determinações estruturais como pontos de partida para a construção de alternativas [...]”.

Com relação ao quantitativo de professores/as e suas formações para o Ensino Médio, é possível verificar, mediante os estudos de Kuenzer (2011), um cenário que consideramos preocupante, apesar de ela sinalizar para um progresso. De acordo com o levantamento dessa autora, do quantitativo 461.542 professores que atuam no ensino médio, em todas as redes, 91% possuem nível superior, mas apenas 87% em licenciatura. Considerando os que têm formação superior, 95,7% deles são licenciados, o que evidencia significativo avanço no sentido do cumprimento das determinações da LDB de 1996. Parece um quadro satisfatório, contudo apenas 53% dos professores dessa última etapa de ensino têm formação compatível com a disciplina que lecionam. No que tange à educação profissional, dos 58.858 professores/as, 15.915 (27%) atuam na modalidade integrada chegando a 35%, somadas a concomitante e a subsequente, dos quais 65% não têm licenciatura. E, se comparado com a educação geral, esse dado cai expressivamente para 4,5% de professores/as do Ensino Médio Integrado.

Destarte essa problemática apresentada pela autora em relação às formações de professores/as e o déficit de professores com licenciaturas ou licenciados ainda persiste, consoante podemos ratificar pelos dados apresentados pela tabela a seguir:

**Tabela 2** - Número de Docentes da Educação Básica e suas formações

Escolaridade e Formação acadêmica	Fundamental		2019			
			Brasil	Amazonas	Manaus	Iranduba
			5.785	216	11	
Ensino Médio		320.001	8.353	638	36	
Graduação	Com Licenciatura	1.746.927	34.285	14.916	717	
	Sem Licenciatura	139.305	2.453	1.109	24	
Total		<b>2.212.018</b>	<b>4.5307</b>	<b>16.674</b>	<b>777</b>	

Fonte: Dados extraídos do sítio oficial INEP, organizado pela autora (2020).

Disponível em: <https://bit.ly/3qvF3hv>

<sup>24</sup> Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://bit.ly/3jzysQu>

**Tabela 3** - Número de Docentes da Educação Profissional e suas formações

Escolaridade e Formação acadêmica	Fundamental		2019			
			Brasil	Amazonas	Manaus	Iranduba
			69	-	-	-
	Ensino Médio		7.101	51	27	-
	Graduação	Com Licenciatura	70.858	615	147	8
		Sem Licenciatura	51.977	1.651	708	7
	Total		<b>130.005</b>	<b>2317</b>	<b>882</b>	<b>15</b>

Fonte: Dados extraídos do sítio oficial INEP, organizado pela autora (2020).

Disponível em: <https://bit.ly/3k2Z5NO>

E possível constatar, pelos dados coletados das tabelas 2 e 3, que no Brasil ainda há professores/as com apenas o ensino fundamental atuando na educação escolar, sendo vultoso o quantitativo na educação básica – 5.785 contra 69 na Educação Profissional Tecnológica. E o número só cresce em relação aos(às) professores(as) que possuem somente o nível médio – 320.001 na educação básica e 7.101 na EPT. Ao voltarmos o foco para os(as) professores(as) com o nível superior na educação básica, temos, em nível de País, 1.746.927 com Licenciatura, e 139.305 sem Licenciatura, um montante significativo. Já na EPT temos 70.858 com Licenciatura, e 51.977 sem Licenciatura, comprovando que nesse cenário a situação agrava-se um pouco mais.

Em planos menores, no Estado do Amazonas, na capital, Manaus, e no município de Iranduba, temos na educação básica com licenciatura, respectivamente, 34.285, 14.916, 717 professores/as, e sem licenciatura 2.453, 1.109, 24 professores/as. Verificamos que nos dois primeiros espaços geográficos menos de 10% não possuem licenciatura, enquanto no último esse quantitativo mais que triplica, chegando a 34%. Vale ressaltar que somente com os dados trazidos pela tabela não é possível adentrarmos a questão de compatibilidade entre área de formação e disciplinas ministradas. Na análise da EPT os(as) professores(as), no Estado do Amazonas, na capital, Manaus, e no município de Iranduba, respectivamente, com licenciatura são 615, 147, 8; e sem licenciatura, 1.651, 708, 7. Isso aponta para um cenário inverso e preocupante, pois o Amazonas possui um quantitativo de professores/as sem licenciatura quase três vezes maior do que aqueles com licenciatura; no caso de Manaus esse valor ultrapassa quatro vezes.

O enfrentamento apontado anteriormente por Kuenzer (2011) se dará na contramão do

capital, isto é, pela categoria, oposta denominada trabalho<sup>25</sup>. No campo do capital, a educação é concebida para reprodução da existência e produção de mercadoria que se torna mais valia, enquanto pela ótica do trabalho visa desenvolver e propagar uma visão crítica das estruturas do capital a fim de promover mudanças no modo hegemônico. Apesar de entender que há limites para uma educação contra a hegemonia, o viés histórico da análise possibilita descortinar as aparências e enxergar os problemas reais aos quais é subjugada a classe que não é dona dos meios de produção, isto é, a classe que vende sua força de trabalho. Para tanto, é defendida por Lima (2001, p.23) a formação contínua “[...] como mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, mesmo sofrendo as contradições da sociedade capitalista.

Kuenzer (2011, p. 669) ressalta que

[...] se no Capitalismo há projetos educativos antagônicos, no bojo das relações sociais e produtivas não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sendo analisada. Talvez seja este o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação.

E Freitas (2020, p. 110) concorda com Kuenzer quando discorre que é preciso que o(a) professor(a) assuma um posicionamento político:

Os dilemas enfrentados na atualidade são marcados pela necessária opção política dos educadores entre aprofundar e aprimorar o desenvolvimento do Capitalismo de maneira a torná-lo palatável em suas constantes crises, ou, em oposição, abraçar proposições nas quais possamos vislumbrar e defender em todos os espaços, o que poderia ser as novas formas de organização escolar e da educação emancipatória em outra sociedade: igualitária, democrática, socialista, qualquer que seja a forma que queiramos construí-la, sem as marcas da exclusão, da opressão e da exploração sem limites do Capitalismo que, mesmo em sua fase de esgotamento, aniquila nossa humanidade.

Portanto entendemos que, mesmo quando o/a professor/a opta por não comprometer-se com uma educação crítica e emancipatória, ele assume o lado do capital, que é pautado no individualismo, competitividade e meritocracia, cujo entendimento restringe-se ao fato de ser assegurado em lei o acesso à escola pública, que é a condição que orienta a igualdade de condições, de forma que há outros fatores que implicam a permanência, o desenvolvimento

---

<sup>25</sup> O trabalho tomado nessa perspectiva significa, então, a contraordem da lógica capitalista, não como produtor de mercadoria, mas sim como elemento de humanização, promoção e realização humana [...] (LIMA 2011, p. 26).

intelectual dos estudantes e as possibilidades de uma formação que dê condições de avançar para outra etapa de ensino.

Contudo “vivenciamos na atualidade profundas alterações no âmbito da educação básica, que representam retrocessos e materialização da destruição da educação pública como um bem público [...]” (FREITAS, 2020, p.107). Para essa autora, esse retrocesso é materializado por diversas ações, por exemplo: na entrega de escolas públicas e de recursos públicos às OS para a gestão privada, na militarização das escolas, nas contratações precarizadas que degradam o trabalho docente, na reforma da formação inicial de professores de caráter técnico-instrumental, do período ditatorial, indo de encontro com as concepções emancipadoras e progressistas conquistadas após esse período.

O exposto acima, no entendimento de Freitas (2020, p.107), revela:

Iniciativas que anunciam mudanças significativas no processo educativo, marcadas por profundo retrocesso com a implementação e retomada das políticas neoliberais regressivas, excludentes, que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso, afetando profundamente a formação humana integral de nossos jovens e crianças.

Essa forma de entender e conduzir o processo de escolarização afeta os filhos da classe trabalhadora, dando-lhes uma formação mínima e fragmentada que os exclui e cerceia a participação na sociedade de modo mais amplo. Freitas (2020) nos permite compreender que esse movimento de implementação de novas políticas neoliberais para reestruturação do ensino não é algo isolado, mas sim parte dessas proposituras são oriundas dos estudos feitos pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –, responsável pela criação e pelo desenvolvimento do PISA – um exame internacional que avalia a educação em diferentes países. Portanto há uma articulação interna e internacionalmente entre as forças neoliberais e as reformas educacionais. E é nesse cenário de embates que a atuação de professores/as é fundamental para resistir aos retrocessos advindos dessas políticas que projetam uma educação para a construção de uma sociedade desigual e desumanizada.

Urbanetz (2012, p. 887) ressalta que

As exigências sociais intensificadas têm revelado que, de um lado, o mercado de trabalho e a sociedade em geral exigem cada vez mais profissionais qualificados e, de outro, que a resposta educacional inscrita nas diretrizes nacionais para a formação de professores, tanto das licenciaturas quanto da pedagogia, adota uma postura de esvaziamento da formação decorrente de propostas que deixam de exigir uma formação sólida quanto aos conhecimentos científicos, tecnológicos e educacionais.

Nessa conjuntura, Freitas (2020, p. 108,) compreende que “Nós, educadores, cumprimos papel importante nessa resistência aos processos que nos oprimem, que

comprometem a formação das novas gerações, que pretendem extinguir e eliminar os atuais processos de inclusão das classes populares [...]”. Para tanto, a autora defende que é preciso reafirmar e aprofundar as discussões acerca da concepção de formação defendida pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – como arma de resistência contra a flexibilização da formação e a desprofissionalização do magistério, legalmente orientado pela mais recente Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE n.º 2/2019<sup>26</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial. Esse documento veio alterar drasticamente as concepções de escola, educação e formação contidas na Resolução do CNE n.º 02/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, cuja aprovação, diferentemente da atual que ocorreu em dois meses, deu-se por meio de amplo debate em um período de dois anos nas instituições formadoras e nas entidades de área.

Freitas (2020, p. 96) critica esse movimento aligeirado para aprovação das diretrizes atuais, pois compreende que

Este processo, desenvolvido de forma autoritária pelo MEC (Ministério da Educação) e CNE, é parte do projeto de desmonte do Estado nacional, em curso desde o golpe institucional de 2016. O ajuste fiscal e os cortes orçamentários promovidos pelo atual governo impactam desde a educação básica até a pós-graduação, comprometendo os investimentos nas áreas sociais, especialmente na educação, cultura, ciência e tecnologia, bem como o cumprimento do Plano Nacional de Educação [...].

No entendimento desse autor é muito arriscado quando recursos públicos, nesse caso, recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB –, são transferidos para a iniciativa privada. Concordamos com esse posicionamento, pois, ao colocar o ensino público que oferece o atendimento aos filhos do proletariado nas mãos dos empresários educacionais, os processos educativos passam a ter maior controle ideológico, visando tão somente a dois propósitos: a formação de um exército de pessoas com exigências básicas de empregabilidade e o fim maior, que é a acumulação de capital. Nessa perspectiva “as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas”

---

<sup>26</sup> A concepção que permeia o Parecer CNE/CP 22/2019, do CNE, retoma proposições e concepções neoliberais surgidas no fim do século XX, especialmente no período pós-LDB, ao focar sua análise exclusivamente na formação inicial [...] (FREITAS, 2020, p.102).

(BONDÍA, 2002, p. 20), o que vai na contramão de uma formação omnilateral, fomentada pelo(a) professor(a) intelectual crítico(a)<sup>27</sup>, “[...] que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (*op. cit.*).

Acerca das reformas educativas, Freitas (2020, p. 96-97) apresenta o seguinte entendimento: “[...] nos mostram a real feição do Capitalismo, em sua ânsia pelo controle dos processos educativos como parte de sua necessidade de sobrevivência e de acumulação para enfrentar as mudanças no âmbito do trabalho e elevar suas taxas de lucro.” E, no bojo da construção desse projeto político que é assentado na responsabilização individual, na meritocracia e na privatização, atinge-se também a profissão e o trabalho do(a) professor(a)<sup>28</sup>: “Ainda que sua implantação não se dê sem algum grau de contradição [...], visa adequar a escola e os professores às necessidades do novo padrão de exploração da classe trabalhadora, como vem ocorrendo desde os anos 80 e 90 [...]” (FREITAS, 2020, p.98,). Concordando com esse autor, temos Urbanetz (2012, p. 870), o qual afirma que “Compreendendo que os fundamentos da sociedade capitalista permanecem; considera-se que a formação de professores também é perpassada pelo entendimento desses fundamentos, de modo que a posse dos meios de produção ou da força de trabalho também a impacta”.

Portanto, diante do citado, é imprescindível que superemos a ideia de neutralidade das políticas educacionais e de formação de professores/as. Kuenzer (2011) ratifica o dito quando discorre sobre projetos pedagógicos contraditórios, apontando para projetos educativos antagônicos para todos os níveis, etapas ou modalidades, ou seja, não existe uma única propositura de formação para o magistério. “A formação do professor, então, dependendo da proposta pedagógica adotada, pode contribuir para referendar ou denunciar esta e todas as contradições do movimento da sociedade capitalista.” (URBANETZ, 2012, p. 871).

Diante do exposto, a partir desse ponto, tentaremos, de modo mais objetivo, trazer à tona as distinções dos conceitos da formação contínua e formação continuada. Tomamos ciência da perspectiva de estudo que lança mão da compreensão de “desenvolvimento profissional”<sup>29</sup>. Garcia (1999, p. 136) discorre que ao longo do tempo “[...] os termos de

---

<sup>27</sup> Ser professor, de acordo com uma concepção dialética, é ser um trabalhador intelectual cuja especificidade é a ação pedagógica compreendida em suas dimensões contraditórias: disciplinamento e transformação. Tais dimensões só adquirem significado quando compreendidas a partir do modo de produção no qual se inserem, ou seja, o capitalista. (URBANETZ, 2012, p. 874).

<sup>28</sup> A concepção de desenvolvimento profissional que informa as diferentes competências e habilidades dos professores é entendida como responsabilidade individual, alinhada, portanto, à lógica da meritocracia, um dos fundamentos e sustentação das políticas neoliberais em curso. (FREITAS, 2020, p.106)

<sup>29</sup> Para o tratamento mais aprofundado dessa abordagem indicamos a obra de Garcia (1999). O autor

aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, [...]”, sendo inescusável assinalar algumas distinções. A partir do entendimento da maioria dos autores nos quais aprofundou seus estudos, compreende o termo *formação contínua* com um conceito muito amplo, pois é caracterizado como qualquer atividade que promova aperfeiçoamento pessoal ou profissional. Já o termo *formação permanente* é percebido como qualquer atividade solo ou coletiva, após a certificação inicial do professor e iniciação da docência. Não aprecia o termo *reciclagem*, pois a concebe como algo pontual, portanto restrito e limitado, diferentemente dos dois primeiros termos discutidos, que dão uma ideia de continuidade e permanência. Por sua vez, *desenvolvimento profissional* “concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (GARCIA, 1999, p.137).

Destarte tomaremos como ponto de partida a origem do debate. Lima (2001) aponta que as discussões acerca da necessidade de continuidade da formação docente, no Brasil, nascem dos estudos de Pierre Furter com o termo “educação permanente”, na década de 60. Ele esteve a serviço da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e suas ideias acerca da educação permanente influenciaram o campo educacional, defendendo-a como elemento que revela o comprometimento do(a) professor(a) com a sociedade e consigo.

Nos estudos de Furter (1966) apud Lima (2001, p.38) temos o conceito de educação permanente a partir de uma concepção dialética da educação, isto é, “[...] como duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal, quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo”. Portanto depreendemos que ela perpassa por todo o processo de vida dos sujeitos<sup>30</sup>, não se limitando aos processos educativos escolares.

Essa proposta coloca a educação como processo em *continuum*, findando com o

---

traz múltiplos conceitos de desenvolvimento profissional e suas respectivas dimensões, bem como seus modelos e processos. Nessa perspectiva, faz a opção por esse termo pela conciliação com a concepção de professor/a como profissional do ensino. E pelo fato de o termo tencionar transcender a concepção individualista das práticas de formação permanente de professores/as. Ele compreende “o desenvolvimento profissional de professores como uma *encruzilhada* de caminhos, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (GARCIA, 1999, p.139).

<sup>30</sup> A educação permanente pode ser compreendida, assim, como a dinâmica que atende à necessidade de crescer mais e de ser mais, sempre presente nos seres humanos. Esta se realiza no percurso da vida dos indivíduos, nas diferentes instâncias e espaços dos quais eles participam (formais e informais), e no tempo histórico em que estão inseridos (LIMA, 2001, p. 39).

epílogo da vida, e liga-se à ideia defendida por Freire do ser inacabado<sup>31</sup>. Ou seja, “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p.22).

Ainda nos escritos de Freire (2012, p. 24) temos o seguinte entendimento:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Portanto a condição de seres inacabados e conscientes dessa condição nos impulsiona para um movimento de busca em aprender cada vez mais, colocando-nos como sujeitos ativos do processo de formação permanente.

Um dos pontos relevantes na compreensão da formação permanente em Furter (1966), apresentados na tese de Lima (2001), também é a esperança, aqui entendida como reflexão da condição limitante do ser, sendo vista como aporte para mudanças no sujeito e na sociedade. Compreendia a formação permanente para além da atualização; concebida como aperfeiçoamento da práxis do professor. Entretanto, ao serem absorvidas e difundidas pela UNESCO, o que ao mesmo tempo possibilitou germiná-las nos debates em nosso País, suas ideias acerca da formação permanente do/a professor/a caminharam numa perspectiva do capital humano. Como consequência dessa concepção, a educação permanente é entendida como algo universal, a qual desconsidera as particularidades das diferentes realidades vivenciadas nas escolas.

Esse posicionamento é assumido porque “A tutela e a dominação dos países desenvolvidos repercutem na formação da força de trabalho esperada – o que resulta na preocupação com a planificação educacional dos países dependentes, na forma de programas vindos de agências financiadoras internacionais (LIMA, 2001, p. 43).” Ou seja, nessa visão, embrincada de valores da classe dominante, não é concebida uma formação permanente que seja um aporte para a emancipação dos sujeitos.

Desse modo, a qualificação do/da professor/a ligou-se à questão da reciclagem a fim de atender à requalificação dos sujeitos para o mercado. E Lima (2001, p. 51) faz o seguinte

---

<sup>31</sup> [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade [...] se torna fundante da produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p.23,).

apontamento,

[...] após o golpe militar, período em que predominou o tecnicismo, a ênfase na formação de professores centrou-se na capacitação, atualização e reciclagem tanto dos conhecimentos específicos das disciplinas, como no aspecto metodológico. Dessa forma, passa a ser incorporada a terminologia educação continuada na literatura pedagógica. Com o movimento crítico dos anos 80, foi possível chegar, juntamente com os estudiosos de outros países, à idéia de formação em *continuum* (educação inicial e continuada) no Brasil.

De todo modo, foi possível compreender a importante contribuição de Furder para a tomada de consciência da necessidade de formação permanente dos(das) professores(as), o que permitiu avançar para o conceito de formação contínua. A partir desse ponto, na tentativa de elaborar um entendimento sistemático e de certo modo hierárquico, a partir das leituras dos autores, seguimos para a conceituação de formação contínua.

Iniciamos com Pimenta (1999, p. 30), para o qual a formação contínua do professor é:

[...] um projeto único englobando a inicial e o contínuo. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências em contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Dessa maneira, temos o seguinte entendimento – a formação contínua é um processo cujo prelúdio se dá na formação inicial, já conceituada neste trabalho, e em congruência com o aspecto contínuo do desenvolvimento profissional, que permite a profissionalização e o profissionalismo<sup>32</sup> dos/as professores/as. De maneira condensada, a profissionalização implica o profissionalismo, e este importa na qualidade do ensino.

Apreciamos o conceito para a formação contínua, elaborado a partir da perspectiva marxista – na qual se concebe o trabalho como categoria fundante da materialidade dos sujeitos Pimenta (1994); e o trabalho docente é visto como práxis Lima (2001). Desse modo, a formação contínua é compreendida como “[...] a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.” (LIMA, 2001, p. 49). E, para melhor compreensão de seu entendimento, elaborou a seguinte sintetização:

---

<sup>32</sup> Em Lima (2001, p. 29-30) a autora apresenta a conceituação dos termos profissionalização e profissionalismo baseada nos estudos de Nóvoa (1992), que concebe que “A profissionalização é um processo por meio do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder de autonomia.” E Libâneo (2002, p.90) discorre que o “Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.”



Fonte: Lima (2001, p. 35)

Pelo que foi discutido até aqui, podemos depreender que a formação contínua é materializada por meio da inicialização na docência, cuja base é o trabalho docente. Vincula-se a um contexto histórico, sendo viabilizada por meio das políticas educacionais para a formação de professores/as. Sendo dessa maneira entendida, a formação contínua resulta numa profissionalização e tem potencial para contribuir para o profissionalismo do(a) professor(a). Colocamos isso como possibilidade, pois entendemos que não é algo que necessariamente esteja subjacente nessa formação, já que, dependendo da tendência vivenciada nos processos formativos, ela pode ser concebida apenas como algo pontual, e não como um elemento constitutivo do desenvolvimento profissional e escolar.

Lima (2001, p. 50) esclarece que

[...] após o golpe militar, período em que predominou o tecnicismo, a ênfase na formação de professores centrou-se na capacitação, atualização e reciclagem tanto dos conhecimentos específicos das disciplinas, como no aspecto metodológico. Dessa forma, passa a ser incorporada a terminologia educação continuada na literatura pedagógica.

É somente na década de 80, com o movimento crítico, no Brasil, que surge a ideia de

formação em *continuum* (educação inicial e continuada). Por conta desse processo histórico, Lima (2001, p. 51) afirma que a formação contínua pode seguir em uma das duas vertentes: “a) da atualização, da requalificação para atender às propostas mudancistas e para adequar o professor às novas necessidades do mercado; b) da formação contínua comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento profissional.” Essa última tendência é a que possibilita a articulação entre o trabalho docente e a práxis.

Isso posto, vejamos como a formação em *continuum* está apregoada nas legislações vigentes. Trata-se das resoluções já mencionadas no corpo deste tópico: Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, já revogadas, mas até o presente momento orientam os PPC dos cursos; e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Uma das diferenciações entre elas está centrada no conteúdo dado à formação continuada: enquanto a de 2015 aborda de modo copioso esse aspecto constitutivo da profissão docente, a última extrai do enunciado essa terminologia, citando-a no corpo do documento apenas quatro vezes<sup>33</sup>. Não se trata apenas de aspecto quantitativo, dada a compreensão da relevância dessa temática para o profissionalismo na docência. E, também, por entender que as legislações balizam o processo de construção ideológica da educação pretendida, corroborando, ou não, o desenvolvimento de uma formação integral dos sujeitos.

Esse documento, de 2019, determina que as DCNs e a BNC-Formação devem ter como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018.

Do corpo de todo o documento, optamos por trazer apenas três artigos para refletirmos:

Art. 2.º A formação docente pressupõe o **desenvolvimento**, pelo licenciando, **das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica**, bem como das

---

<sup>33</sup> Aparece em três princípios dessa política, no Art. 6.º, incisos VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada, que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; e no Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens. (BRASIL, 2019)

aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo **como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.**

Art. 5.º [...] tem como fundamentos: [...] II - **a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;** [...]

Art. 6.º A política de formação de professores para a Educação Básica **em consonância** com os marcos regulatórios, **em especial com a BNCC**, tem como princípios relevantes: [...] VIII - **a formação continuada, que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente**, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, arts. 2.º, 5.º e 6.º, **grifo nosso**).

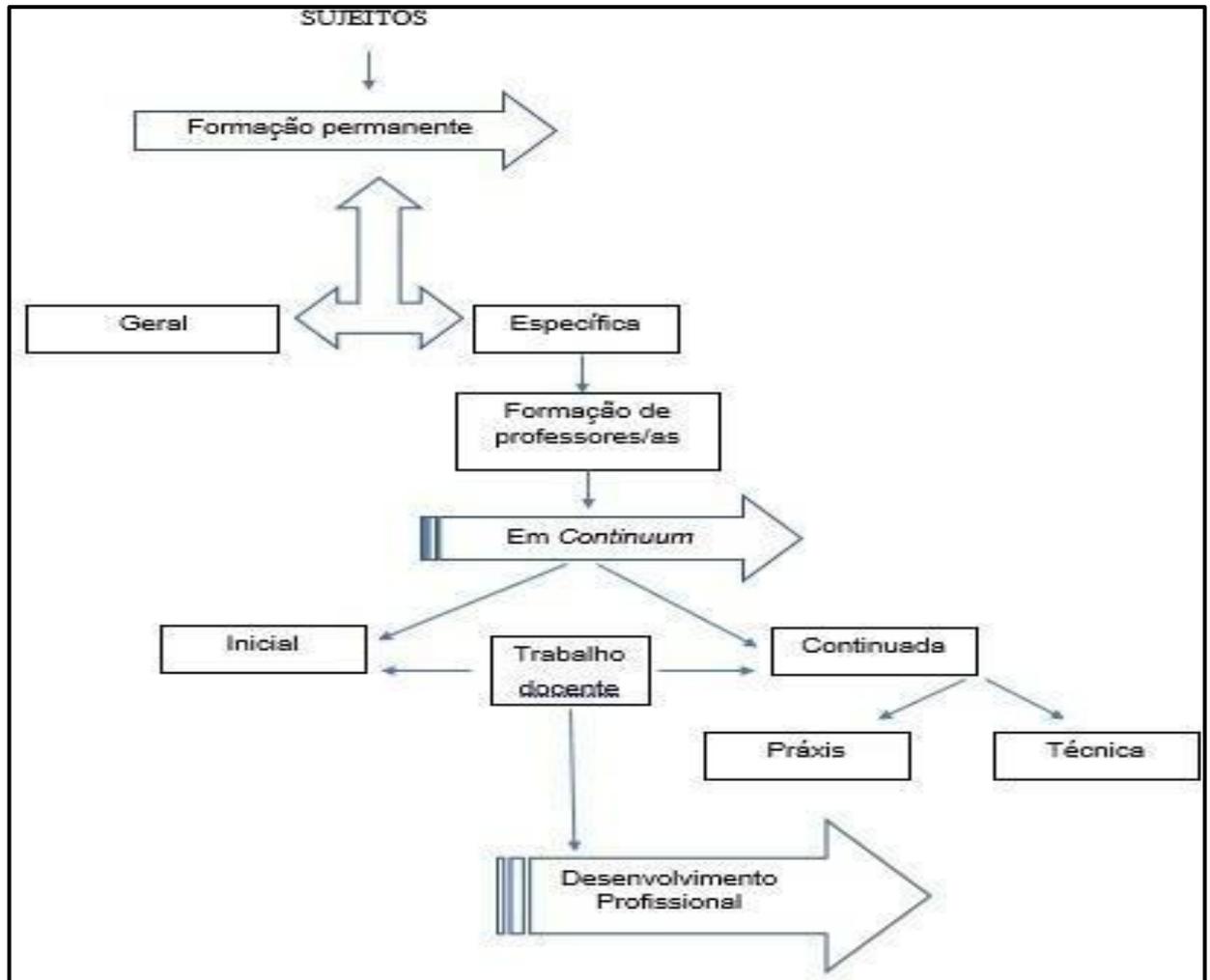
Fizemos esse pequeno recorte, pois percebemos incongruências a partir do que os teóricos defendem e do que já foi exposto nesta seção, entre o dito e o concebido. Ao colocar o desenvolvimento do licenciado intrínseco às competências apregoadas na BNCC, consideramos ser um aspecto limitante para o desenvolvimento pleno pretendido para os sujeitos. No fundamento II, temos presente a consonância entre teoria e prática, elementos indissociáveis do trabalho docente na perspectiva da práxis. Seguindo na análise do citado, quando trata dos princípios, é preciso definir em qual vertente da formação contínua a profissionalização é entendida, a fim de sabermos qual perspectiva ideológica será seguida. Dessa feita, em nossa compreensão, esse documento apresenta, por assim dizer, contradições ou lacunas, quanto às dimensões, atividades, finalidade da formação continuada de professores. Esses elementos<sup>34</sup> são contemplados nas DCNs de 2015.

Após esse debate no campo teórico e legislativo relativo à formação inicial e contínua, sentimo-nos mais seguros quanto à compreensão acerca da temática, e elaboramos uma síntese do que expusemos no decorrer dessa discussão, sendo exposto abaixo, na seguinte estruturação:

---

<sup>34</sup> No Art. 16 temos publicado que “A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).”

**Figura 5** - Fluxograma da compreensão da formação de professores/as



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

O sintetizado no fluxograma expressa nosso entendimento, vai ao encontro do que afirmam Borges e Ghedin (2010, p.24) “[...] existe uma combinação entre a educação informal e a formal, ambas vinculadas à vida do ser humano em sociedade”. Com isso, entendemos que os sujeitos ao longo de sua existência vivenciam um processo formativo permanente, subdividido em formação geral e específica. Dentro dessa última existe um número diverso de formações específicas; e no caso da temática aqui abordada trazemos a formação de professores, a qual defendemos como um processo em *continuum*, pois se trata de um enlace entre a formação inicial e continuada, em que a primeira é promovida com o acesso ao ensino superior; e a segunda, após a iniciação da função nos ambientes escolares. O elemento mediador desse processo é o trabalho docente, a partir do qual chegamos ao conceito de desenvolvimento profissional. Pontuamos ainda que, dentro da formação continuada, temos duas vertentes – a da práxis e da técnica.

As considerações aqui apresentadas constituem, pois, uma base teórica para análise

das políticas de formação continuada de professores/as dentro do Programa MedioTec, pois, como já foi apresentado no início desta seção, as pesquisas que abordam essa temática mostram um quantitativo modesto. Destarte pensamos que de algum modo podemos colaborar com a produção de conhecimento nesse campo de pesquisa.

### **2.3 Bases legais do ensino institucional e professor/a na atualidade**

A história nos mostra que os avanços que temos em torno das políticas educacionais estão congruentes com os avanços tecnológicos e com a mundialização da economia, isto é, têm intrínseca ligação com os processos de produção, sendo uma das razões<sup>35</sup> para a expansão, ao menos quantitativa, da Educação Básica. Tal afirmação é ratificada na Cartilha sobre Gestão da Educação Escolar: “Nas últimas décadas, no Brasil, vivenciamos um processo de mudanças, causadas pelo incremento das relações sociais capitalistas, pelo excessivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho” (BRASIL, 2006, p. 32). Nesse sentido, nossas leituras nos permitem apreender que a economia interfere na organização do ensino, reformulando-o a fim de que os recursos humanos tenham a formação necessária para atuarem no mercado de trabalho.

Portanto, dentro desse contexto, o viés político merece destaque, pois os representantes do povo, em cada um dos poderes – Executivo, Judiciário e, principalmente, Legislativo – atuarão em representatividade das classes sociais<sup>36</sup> que os elegeram. Tais assertivas são ratificadas por Romanelli (2014, p. 14) quando faz quatro constatações, entre elas a de que “a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino” e “[...] a forma como se organiza o poder se relaciona diretamente com o ensino [...]”.

E, por esse motivo, vemos como ponto relevante situarmos brevemente as bases legais do ensino escolar, visto que este implica a formação do professor(a), e então prosseguimos com enfoque no Ensino Médio Concomitante.

Isso posto, em geral, é sabido, pelo menos no seio dos/as professores/as, ou deveria ser, que o compromisso com a oferta da educação institucionalizada, no contexto brasileiro, está contido em documentos oficiais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, que, em seu Art. 23, inciso V, distribui a competência comum entre a União, os Estados, o Distrito Federal

---

<sup>35</sup> Indicamos anteriormente, na nota 3, consulta à obra de Otaíza Romanelli, *História da Educação no Brasil* (2014).

<sup>36</sup> Em *Economia dos Conflitos*, de João Bernardo, entendemos que as classes sociais definem-se por ocuparem, nesse modelo da produção da mais-valia, os polos de uma oposição recíproca.

e os Municípios em proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. E, posteriormente, o Art. 205 da CF/88 afirma que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Outrossim, na LDBEN n.º 9.394/96, encontramos respaldo acerca da educação escolar, quando, em seu Art. 1.º, essa Lei a caracteriza da seguinte forma: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e decreta os níveis e as modalidades da educação escolar: 2 (dois) níveis de Educação Básica e de Ensino Superior; Educação Básica dividida da seguinte forma: Pré-Escola (Creche e Educação Infantil até 5 (cinco) anos de idade); Ensino Fundamental com a duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade; Ensino Médio com duração de 3 (três). Porém essa Lei ainda assegura as modalidades de ensino, que são estas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica. Essa última teve complementação com a Lei n.º 11.741/2008, como veremos no item 2.5.

Ainda ao tocante à LDBEN n.º 9.394/96, em seu Art. 8.º até o 11, encontramos dispositivos que nos levam ao entendimento das responsabilidades de cada ente federativo dentro dos sistemas de ensino: União, Estados e Municípios, além de ratificar em seu Art. 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Portanto, nesse dispositivo, no Capítulo II, na Seção I, está a essência do papel da educação na vida dos estudantes, isto é, a formação cidadã justaposta à formação para o trabalho; e não apenas a centralização de esforços para capacitar o corpo discente ao mercado de trabalho.

Não estamos com isso desprezando o ensino das técnicas, pois, como discorre Saviani (2007), é pelo trabalho que o homem se constitui e se difere dos demais animais, relaciona-se com o outro, dá sentido à sua vivência e produz bens e saberes. Defendemos o trabalho como uma das dimensões indissociáveis da Educação Profissional Tecnológica (EPT), sendo elas: trabalho, tecnologia, ciência e cultura, (Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012). Nesse sentido, entendemos que o trabalho não se constitui em instrumento de dominação/submissão, mas sim uma dimensão formativa para o desenvolvimento da pessoa.

Diante do exposto, a preocupação não consiste tão somente no ensino das técnicas,

pelo menos no que fora promulgado na Resolução supracitada, pois centrariam sua preocupação exclusivamente em atender às demandas sociais de mão de obra do Capitalismo, de sorte que a formação dos discentes postulada nos documentos oficiais engloba aspectos que coadunam para a formação omnilateral. Como observado na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214, Inciso V, pela redação da Emenda n.º 59, de 2009, a Carta Magna trata do estabelecimento do Plano Nacional<sup>37</sup> de Educação, sua duração decenal, diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam, entre elas, à promoção humanística, científica e tecnológica do País.

No que tange aos sistemas de ensino, a LDBEN/96, em seu Art. 12, trata dos estabelecimentos de ensino e discorre sobre suas onze incumbências, entre as quais está a elaboração e a execução de proposta pedagógica. E aos docentes, no Art. 13, é determinando que incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Entendemos a atribuição dada aos sistemas de ensino, que, juntamente com sua equipe, desfrutam de certa autonomia na elaboração de sua proposta pedagógica. Acreditamos que essa autonomia seja limitada, já que as políticas educacionais brasileiras são reverberações da política econômica mundial. No entanto defendemos que a política por si só não constitui sua efetivação, necessitando de sujeitos, que no caso do ensino institucional são os profissionais da educação, principalmente aqueles que atuam diretamente com os estudantes em sala de aula, sendo os primeiros primordiais na ação contra a hegemonia do sistema capitalista.

---

<sup>37</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

## 2.4 O trabalho e a educação na lógica do capital

Ramos (2006) explica que o uso da concepção pedagógica com foco na educação para o trabalho moderno, no componente do projeto burguês de sociedade, emerge no plano econômico devido à sua identidade socializadora e de formação de consciências em relação ao que o Capitalismo trabalha. Assim, a educação tem o intuito de assegurar o progresso e a modernidade do projeto burguês. Com a expansão da escolarização brasileira, período que coincide com a implantação do processo de industrialização, a escola pública é organizada para atender ao modelo econômico do capital; ela é consequência também de reivindicações de vários segmentos da sociedade que, nesse momento, mais precisamente a partir da década de 30, século XX, teve fertilidade para sua implementação (BORGES, 2015). Como consequência desse cenário, a formação ofertada teve como objetivo capacitar as pessoas para atuarem diante da modernização do trabalho com a inserção de maquinário de alto impacto na produção.

Com o capital globalizado a educação escolar sofre influências, visto que vai exigir uma formação na qual o indivíduo seja polivalente, flexível e competitivo. Isso ocorre porque, nessa realidade, a Teoria do Capital Humano<sup>38</sup> é amplamente divulgada e facilmente aceita. Portanto será dentro desse contexto que se construirá a concepção de qualificação e de competência (MOURÃO, 2006), ou seja, sob a ótica do modelo de organização capitalista do trabalho. Não é cabível negar a relevância de ser ter qualificação/competência profissional no mundo do capital, entretanto abrimos para reflexão que o trabalho é uma atividade humana, social e cultural pelo qual, desde mais remotos tempos, a humanidade foi-se constituindo, não podendo, portanto, ser subjugado aos ditames do capital, tornando-o alienante.

Essa teoria teve sua formulação sistemática e seu uso ideológico no fim da década de 1950 e início da década de 1960. Explica Frigotto (2010) ser uma visão metodológica positivista que busca explicar o funcionamento da economia a partir de dados isolados e, de modo sintético, coloca o capital humano como a única condição para o desenvolvimento e equidade social, pondo a educação como o principal capital humano. Isso posto, implica dizer que cabe à educação, exclusivamente, o papel de mudar a realidade dos indivíduos, colocando-a como a única responsável pela renda e pela mobilidade social desses, no entanto, numa sociedade de

---

<sup>38</sup> O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retorno de adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

classes, burguesia e proletariado, de desigualdades enraizadas desde a gênese do Brasil, seria muito simplório determinar que o ensino, apenas, seja o responsável por essa movimentação do sujeito na sociedade. Isso equivaleria a desconsiderar outros aspectos legais, culturais, históricos acerca do valor do trabalho dos sujeitos.

Portanto a educação sob a ótica do capital humano é o meio pelo qual se explicam as diferenças de trabalho e renda, por conseguinte as diferenças sociais, pois, como nos explica Frigotto (2010, p. 51),

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar.

Acerca do citado, depreendemos que nessa configuração a escolarização expressa um projeto de educação que serve à Nova Ordem Mundial do capital globalizado. Portanto, nessa conjuntura, não há que se pensar em liberdade concreta, que dá igualdade de condições para os sujeitos escolherem suas ocupações, uma vez que no Capitalismo uns exploram, e outros são explorados, ou seja, nesse arranjo, temos que pensar no aspecto socioeconômico, que implicará o acesso, a permanência e o tipo de ensino que as classes obterão, sendo assim não cabe atribuir ao processo educativo escolar o fator de mudanças, mobilidade social, uma vez que o determinante (educação) é pré-determinado por fatores intrínsecos à condição econômica do sujeito.

Nesse sentido, não há como entender que a economia seja uma ciência neutra, como postulado pelo pensamento econômico burguês. Frigotto (2010, p. 66) nos alerta que o “[...] modo de interpretação da realidade é um produto histórico determinado que nasce com a sociedade de classes e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital.” Desse modo, entendemos que é preciso sair da fachada de uma sociedade justa e igualitária que a Teoria do Capital Humano divulga, isto é, do fingimento de que a ascensão social não tem estreita relação com a posição na classe em que o indivíduo nasce e, portanto, minar o ideário de que basta esforço, renúncias, competências para transmutar a realidade dos sujeitos.

Indo simultaneamente ao encontro da Teoria do Capital Humano, trazemos a citação de Machado (1982, p. 127), que afirma:

[...] não é a estrutura social, as relações de produção que condicionam as oportunidades de educação e renda. São os indivíduos que são responsáveis pelos seus sucessos ou fracassos, os quais, por sua vez, dependem do grau de adesão do indivíduo à ideologia dominante, ou seja, do grau de adaptação e ajustamento às normas sociais.

Depreendemos certa ironia na fala do autor, pois ela apresenta uma incongruência, visto que, ao aquiescer que não há relação entre a divisão de classes e a posição do indivíduo dentro da sociedade, e ao mesmo tempo atribuir a cada sujeito a responsabilidade de sucesso ou fracasso, desde que este se adapte, isto é, se flexibilize, há no mínimo um contraste. Entendendo que há uma condição – adesão aos pressupostos da ideologia dominante, então não caberia reiterar a desvinculação à estrutura social hodierna, na qual o processo educativo se transmuta diante das mudanças globais, que exigem, para além de qualificação profissional, competências<sup>39</sup> de saber ser, saber fazer e saber agir, que são desenvolvidas mediante aquisição de habilidades básicas, específicas e de gestão. Assim, a educação assume o papel de integrar os sujeitos, futuros trabalhadores, aos novos contextos de trabalhos que vão emergindo diante das inovações tecnológicas que reestruturam o capital globalizado e, conseqüentemente, seu modo gerencial.

Frigotto (2010, p. 79) alerta que “[...] Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional”, pois serve basicamente para melhorar a qualidade da mão de obra trabalhadora, que reverbera no fim precípua do capital – aumento da produtividade. Contudo notamos um aspecto positivo em meio a esse cenário de acentuada produção e competitividade que o Capitalismo trouxe, isto é, a possibilidade e a intensificação dos movimentos em busca de acesso e de ampliação de educação pública, como já expulsemos, não constitui caridade desse sistema, mas sim uma necessidade atrelada ao seu desenvolvimento.

No entanto, ressaltamos esse ganho, uma vez que foi possível implementar políticas no âmbito educacional que, apesar das contradições existentes, constituem-se em ganhos para a classe trabalhadora. Tal afirmativa vem da concepção de que, por mais que as políticas, de modo geral, não estejam preocupadas em sua essência com a classe dominada, faz-se necessário ter um olhar analítico sobre elas, pois é possível estabelecer a esse componente, oriundo do Capitalismo no Brasil, mesmo que ainda não apresente um horizonte satisfatório com relação à formação omnilateral dos sujeitos, um progresso no sentido mencionado. Em suma, é paradoxal, pois visa à qualificação para subordinação.

De acordo com Frigotto (2010, p. 70) o empobrecimento crítico na formação da classe trabalhadora ocorre, pois:

[...] Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto

---

<sup>39</sup> Para um estudo mais analítico das novas exigências do Capitalismo, indicamos a tese de doutorado de Aparecida Marcianinha Pinto, com o título *Globalização e as novas exigências à educação*, em Ensino na Educação Brasileira, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2001.

um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética etc.) são indesejáveis e tidas como não científicas. As duas características básicas exigidas desse homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade são a nacionalidade e o egoísmo.

Tal formação não faz exigência de um homem politizado, mas tão somente de um executor polivalente, numa concepção reprodutivista, capaz de atuar segundo as exigências mundiais do mercado de trabalho. Portanto, nesse cenário, ao indivíduo é ofertada uma formação técnico-científica para o desempenho de uma função, que, ao mesmo tempo que forma para empregabilidade, cria o desemprego, pois, além de o mercado de trabalho não comportar todos os trabalhadores, precisa criar um banco de reserva de pessoal, e assim precariza o trabalho, pois tende a tornar os sujeitos tão flexíveis a ponto de se submeterem a salários indignos, jornada de trabalho desrespeitosa, desvio de função etc.; quando não, empurra-os para trabalhos marginalizados, sem segurança ou sem garantias de direitos trabalhistas conquistados ao longo da história da humanidade.

## **2.5 Educação Profissional Técnica de Nível Médio atual**

O cenário atual da Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da LDBEN n.º 9.394/96, coloca “o Ensino Médio e a Educação Profissional” em paralelo, o que significa dizer que a EPT não constava nem na educação básica, nem na superior. A referida Lei foi alterada pela Lei n.º 11.741/2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, inserindo-as dentro da Educação Básica.

Dentro desse contexto, a Lei n.º 11.741/2008 determinou em seu Art. 39 que a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dividiu os cursos da EPT em: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional, II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Adicionou ao Capítulo II do Título V da LDBEN/96 a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com os seguintes artigos: 36-A, determinando que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; 36-B, que define duas formas para o EPTNM: I - articulada com o Ensino Médio e II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio; 36-C, estabelecendo que a forma articulada pode ser desenvolvida de maneira integrada ou concomitante; e o 36-D,

determinando validade nacional dos diplomas em EPTNM e habilitando ao prosseguimento de estudos na educação superior (BRASIL, 2012). Entretanto limitamos nosso foco de estudo à EPTNM na forma articulada concomitante ao Ensino Médio Regular.

Com relação à organização da EPTNM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ordenam que os cursos e os programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio sejam organizados por eixos tecnológicos, que possibilitem itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e das possibilidades das instituições educacionais. No que tange à organização dos cursos e dos programas de Educação Profissional, aquela é orientada pelos Catálogos Nacionais de Cursos, mantidos pelos órgãos próprios do Ministério da Educação (MEC) e pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Tais Diretrizes promulgam 27 (vinte e sete) princípios, entre os quais damos destaque aos 5 (cinco) primeiros:

I- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV- articulação da Educação Básica com a EPT, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 1).

A partir da leitura desses princípios, podemos depreender que a EPTNM, para ter bons resultados, dependerá não somente da oferta dos cursos e dos espaços para o desenvolvimento deles, mas também, sobretudo, tende a ser influenciada pela práxis dos(das) professores(as). Para Bastos (2017), o trabalho pedagógico pode trilhar por dois caminhos: mediador num processo pelo qual aprendizagem ocorre de maneira socializadora, crítica e democrática, ou alienador, servindo aos interesses capitalísticos.

No primeiro caso, a escola deixa de assumir um papel de transmissora de informações e passa a adotar uma postura de produtora de conhecimento, pois o estudante não assume uma postura bancária, na qual recebe as informações sem questioná-las ou refleti-las. Pelo contrário, não somente busca informações, bem como tem condições cognitivas de analisá-las com criticidade e de dar sentido à sua vida cotidiana. Em consonância com esse pensamento, Souza e Tavares (2017, p. 15) afirmam que:

Um dos desafios hoje é desenvolver uma formação continuada de professores que

corresponda às complexas demandas que a escola e o ensino apresentam. Já o desafio das estruturas e dos programas formativos é o de capacitar docentes na construção de conhecimentos e saberes às práticas pedagógicas significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, mais que número de programas de formação para professores/as, é preciso que tais programas verdadeiramente deem condições de uma práxis que desemboque em aprendizagem para uma formação omnilateral; e, na tentativa de sair da obscuridade do citado, no que se refere às práticas pedagógicas, Libâneo (2002) nos indica algumas ações que caminham para uma perspectiva de formação para emancipação dos sujeitos, tais como participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; desenvolvimento do aprender a aprender; práticas interdisciplinares; estabelecimento do vínculo entre o científico e sua função prática; integração da cultura escolar com outras que venham a surgir; reconhecimento da diversidade cultural, bem como ensino de valores e atitudes.

Para tanto a formação do/a professor/a deve concorrer para que o/a docente se torne um ser reflexivo, pois Azevedo e Costa (2017, p. 41-42) defendem que

A atuação de professor reflexivo no ensino tecnológico poderia possibilitar que algumas questões referentes à prática da educação propedêutica fossem diminuídas, uma vez que aos professores poderiam fazer uma constante reflexão sobre sua ação, resultando em uma contínua formação do professor e, possivelmente, em uma atuação mais consciente dentro da educação profissional e tecnológica. O professor reflexivo, ao sair da posição de reprodutor de ideias e técnicas pré-definidas, poderá ser capaz de formar profissionais que também passem a ser mais reflexivos [...] Assim, ao refletir sobre sua prática, o professor tem melhores possibilidades de se tornar consciente sobre o processo ideológico da educação e levar essa reflexão àqueles que forma, mostrando o caráter alienante da execução da técnica, quando ausente da reflexão crítica sobre a realidade na qual ela é utilizada.

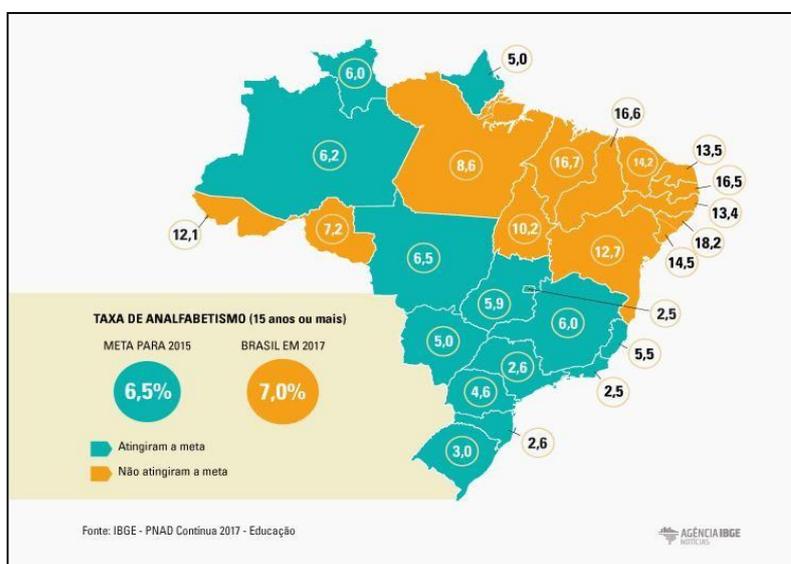
Dito isso, depreendemos que existe um vínculo intrínseco com a formação dos/as professores/as com os estudantes formados por essa categoria. Ou seja, para formar sujeitos, que detenham uma postura permeada por uma conduta reflexiva, crítica, cidadã, ética, faz-se necessário que tenhamos professores/as que atuem diretamente na formação das mentalidades dos discentes com uma formação também nessa perspectiva.

Nesse sentido, defendemos a consolidação da EPTNM concomitante, de modo que os egressos tenham não somente uma formação que desenvolva os aspectos cognitivos, mas também a criticidade, a autonomia e a reflexão. Isto é, uma formação que não foque tão somente no saber fazer, mas que alie o preparo para o trabalho à formação ética, à cidadania crítica e à

participação social<sup>40</sup>, corroborando assim a concretude da tão falada educação de qualidade apregoada nos dispositivos legais que norteiam a educação básica, em especial a última etapa desta.

Por ser a educação estruturante da formação dos sujeitos, tanto para a vida cidadã quanto para o trabalho, é preciso que ela cumpra integralmente o que as leis apregoam com ênfase tanto na qualidade da educação quanto ao acesso a esta, contudo o que observamos, por meio de dados do IBGE (2017), é que ainda se mostra expressivo o número de analfabetismo no Brasil, como podemos visualizar na imagem a seguir:

**Figura 6** - Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos de idade ou mais



Fonte: Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://bit.ly/3gbMfuQ>.

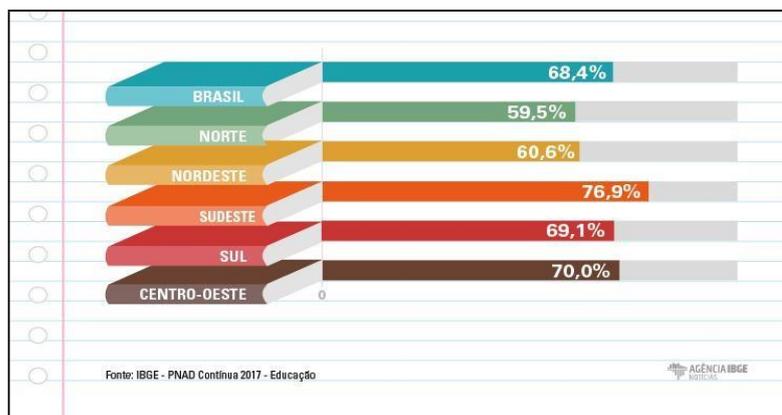
O mapa com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil não alcançou a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 6,5% no ano de 2015. Em 2016 estava com 7,2%, caindo apenas 0,2% em 2017. Em dados unitários, o IBGE quantifica que 11,5 milhões de pessoas ainda não sabem ler e escrever. Na faixa etária de 60 anos ou mais de idade, é 19,3%; entre pretos e pardos 9,3%; e na população branca é de 4,0%. Observamos no mapa que catorze unidades do Brasil alcançaram a meta. Entretanto, usando a categoria regional para análise, as menores taxas estão no Sul e no Sudeste, com 3,5% cada; e as maiores

<sup>40</sup> Na obra intitulada *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e a profissão docente*, de Libâneo (2002), aponta como estratégia para superar as desigualdades sociais a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais; e para tanto, na visão desse autor, é preciso haver uma formação que perpassa por quatro áreas: preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética.

estão no Centro-Oeste, Norte e Nordeste, com 5,2%, 8,0%, e 14,5%, respectivamente.

Quando analisamos o Ensino Médio, os índices apresentados no ano de 2017 não chegam a 80% de alunos com idade certa na última etapa do ensino, em nenhuma das cinco regiões do País, como mostra a imagem abaixo:

**Figura 7** - Percentual de alunos do ensino médio que estavam na série esperada para a idade em 2017



Fonte: Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://bit.ly/3gbMfuQ>.

A partir dessas informações, podemos inferir que a educação não está cumprindo o seu papel de formar indivíduos para atuarem na sociedade, no mundo do trabalho, usufruindo dos bens culturais produzidos ao longo da história, visto que os gráficos apresentam uma quantidade expressiva de pessoas que não conseguiram alfabetizar-se e, portanto, encontram-se marginalizadas, bem como aqueles que têm acesso ao ensino, mas não o terminam ou se atrasam em concluir as etapas da educação, pois, ainda que o nível educacional escolar não esteja zerado, eles estarão também à margem da sociedade atuando em subempregos. Em nossa defesa, salientamos que a posição que nos leva a essa conclusão é construída mediante o pensamento de que o acesso – mesmo que quantitativamente – constitui uma categoria passível de investigação por perfilar um dado *sine qua non* para análise qualitativa do ensino.

Acreditamos que seja por meio da educação o caminhar profícuo para que o ser humano construa seus conhecimentos, seus valores éticos e sua liberdade de pensar e de agir conscientemente – corroborando para a construção de uma sociedade mais justa e humana, em que é possível ser agente de mudança e transformação. Nesse contexto, o/a professor/a é peça-chave do processo formativo, pois fomenta, ou não, uma educação na qual ele/ela é o/a mediador/a, e não o/a dono/a da verdade. Portanto o ensino na EPTNM, nesses moldes, não concebe o ensino e aprendizagem como mera transmissão de conteúdos a serem repetidos pelos estudantes, mas sim como desenvolvimento de capacidades cognitivas por meio de reflexões e questionamentos, ou seja, numa postura ativa dos envolvidos nesse processo.

### **SEÇÃO 3 - DO PAPEL À MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA MEDIOTEC: A FEITURA NA SUTILEZA DAS FALAS DOS SUJEITOS**

Nesta seção, iniciaremos a discussão com dois tópicos, em que abordaremos a constituição da Educação do Campo no Brasil e em seguida sua relação com a Agroecologia. Dando continuidade à análise, apresentaremos os dados da pesquisa de campo, coletados a partir de documentos e dos questionamentos feitos nas entrevistas ao/à professor/a, pedagogo/a, coordenador/a. Por meio das falas coletadas, trataremos dos aspectos da implementação do Programa MedioTec e dos desafios enfrentados na teia de sua execução. Categorizamos os itens MedioTec, Trabalho, Formação Continuada, Formação Técnica Concomitante e Educação do/no Campo/Agroecologia e os agrupamos nos três últimos tópicos.

#### **3.1 Da discussão da Educação Rural à Educação do Campo**

Inicialmente as ideias de escola pública para o meio rural remetem à década de 30, com o Programa Marcha para o Oeste (1938), mas é no Congresso Brasileiro de Educação Brasileira (1982) que elas são organizadas e assumidamente defendidas, que surgem em meio à necessidade de conter o fluxo migratório do campo para a cidade e o povoamento das regiões Norte e Centro-Oeste. Enquanto o Programa visava ao apoio por meio do oferecimento de educação ao projeto de colonização, o Congresso defendia uma proposta educativa adaptada à realidade rural, visto que se via que a mera transposição curricular da educação urbana não efetivaria uma formação que se coadunasse com o meio rural, mas sim que levaria os sujeitos a migrarem para a cidade e lá se colocariam em situações de extrema frustração (CABRAL NETO, 2004). Mais adiante, será possível compreender que tanto a primeira quanto a segunda proposta constituem limitantes para a formação dos sujeitos do contexto rural.

A partir desse congresso foi possível avançar com as propostas de formação para os sujeitos da área rural no Brasil, com objetivos uniformes, contudo sujeitas a modificações e ajustes, não somente no sentido de diferenciar o contexto urbano e rural. “A partir dessas ponderações, a tendência dos debates apontou como direção que a adaptação da escola elementar ao meio rural fosse feita com a estrita finalidade de atender às variações regionais” (CABRAL NETO, 2004, p.184). O discorrido por esse autor vai de encontro com a proposta daqueles que defendiam uma escola única para o meio rural, visto que determinou objetivos

uniformes para o ensino, isto é, uma base comum para o desenvolvimento dos discentes, não importando o meio em que se encontre, e permitiu sua adaptação ao meio rural.

Nessa nova perspectiva, implementada pelo Oitavo Congresso, foram desenvolvidas quatro experiências de destaque: Campanha Nacional de Educação Rural, Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural, Serviço Social Rural e Departamento Nacional de Endemias Rurais. Nos dizeres de Cabral Neto (2004, p.186), “No geral, essas tentativas de adaptação do ensino primário ao meio rural trouxeram como consequência a ampliação das funções da escola e a possibilidade da oferta de um ensino de baixa qualidade.” Isso ocorreu, na concepção do autor, devido à limitação no entendimento da realidade do meio rural, que focava nas necessidades e nas dificuldades imediatas desse ambiente, com conteúdos e práticas sem consistência.

Somente a partir da década de 60 a abordagem foi assumindo uma nova propositura com a Educação Popular, sob a liderança expressiva da sociedade civil, sendo de Paulo Freire<sup>41</sup> o método fundador das experiências vindouras para as propostas pedagógicas ao meio rural, com destaque às iniciativas da Igreja Católica e da Prefeitura de Natal – a primeira intitulada “Movimento da Educação de Base” (MEB); e a segunda chamada de “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” (CABRAL NETO, 2004). Esse método, aliado às experiências citadas, possibilitou uma melhor compreensão por parte dos educadores e a observação na prática dessa adaptação.

Freire cunhou seu método a partir dos interesses imediatos dos estudantes, levando em consideração a riqueza das experiências de vida deles e a valorização da cultura em que estão inseridos. A matriz de seu método é construída sob a orientação de que a cultura do alfabetizando é capaz de ser sujeito ativo e consciente, portanto, é capaz de compreender e atuar no mundo, intervindo nele. Isso posto, denota que o mencionado autor não percebe o homem rural como símbolo de atraso, mas sim como agente de mudança. O método de Paulo Freire foi na época de sua criação e continua sendo até os dias atuais um significativo avanço para a perspectiva de educação para o campo, pois, por meio de sua materialidade existencial, permite ao homem não somente educar-se, mas também despertar a sua consciência de sujeito no mundo.

Depreendemos dessa breve passagem histórica que ocorre uma modificação nas

---

<sup>41</sup> Paulo Freire é destaque mundial desse campo de estudo (Educação Popular) com o livro “Pedagogia do Oprimido”, no qual o autor cunha a metodologia para alfabetização de adultos, numa perspectiva de emancipação da população, trazendo em seu bojo uma concepção de mundo que visa à superação de sujeitos oprimidos e subservientes, recipientes de depósitos do saber das ciências (BORGES, 2015).

concepções dos projetos de educação para o homem do meio rural. Inicialmente seus debates e suas proposituras, motivados pela economia, traçaram uma educação para esse meio como aporte ao refreamento do fluxo migratório das populações no sentido campo-cidade. Posteriormente, as experiências balizadas nos procedimentos formativos elaborados por Paulo Freire surgem na contramão das primeiras investidas educacionais, pois na matriz desse método era advogada a cultura local como eixo formador dos sujeitos camponeses.

Foi a partir da década de 30, com a industrialização no Brasil, que houve uma reorganização na política educacional, que passou efetivamente a dar formação aos sujeitos preparando-os para o mercado de trabalho. Tal necessidade não era antes sentida, visto que a educação escolar era tida como um *status* da classe dominante, isto é, a formação não tinha valor prático. Foi a partir desse ponto da história brasileira que aconteceu o marco das mudanças na forma de conceber a educação, pois, como ressalta Borges (2015), a escolarização assumiu a função de preparar os sujeitos para o novo modelo societário que requeria qualificação para ter empregos nas indústrias que se instalavam.

Ainda em Borges (2015, p.15) encontramos explicação para o porquê do surgimento da escola pública gratuita, a partir da década de 30, que visava “[...] atender ao modelo econômico do capital e também para atender à luta de vários segmentos da sociedade que já reivindicavam o direito e o acesso à escola pública [...]”. No primeiro caso desse cenário, evidencia-se o aspecto em que educação é subsídio para manutenção e controle social. Já o segundo representa um ganho legal para a classe trabalhadora, pois a história demonstra que foi a partir desse momento, isto é, da complexificação das funções sociais do/a trabalhador/a que houve a implementação da política para o acesso de todos à escola pública, independentemente da classe social em que o indivíduo está inserido.

É nesse cenário que surge a Educação do Campo<sup>42</sup>, que de modo algum pode ser compreendida como a educação rural apontada no início da discussão, pois sua concepção “pautava-se na compreensão de que os seres humanos são capazes de se autodirigir numa perspectiva autogestionária, como ocorre nos Movimentos Sociais” (BORGES, 2015, p. 53). Tem seu nascimento a partir dos movimentos de lutas dos trabalhadores por uma educação pública que levasse em consideração vários aspectos que a diferenciam da educação urbana,

---

<sup>43</sup>A matriz epistemológica que sustenta a Educação do Campo compreende: 1.º) Tradição do Pensamento Pedagógico Socialista; 2.º) Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular; e 3.º) Pedagogia do Movimento (BORGES, 2016, p.142). Para um estudo mais aprofundado dessas bases, fazemos a indicação da Tese da Dra. Heloísa da Silva Borges, que, em seu capítulo dois, dedica-se a um estudo aprofundado desses elementos basilares.

como questões geográficas, econômicas, sociais e políticas. Segundo Borges (2015) é a partir do ano de 1997 que surgem as políticas públicas para o campo, na lógica dos Movimentos Sociais do Campo, com o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), cujo responsável foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), seguido, em 1998, da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, da qual nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>43</sup>.

Portanto, a partir da concepção definida pela autora, a escola para os sujeitos do campo deve fundamentar-se na emancipação do ser humano, o que pressupõe a participação de seus membros. Logo, a escola pública do campo deverá ter a intenção de centrar-se na formação do ser humano, como ser social responsável pelos seus atos, por meio de sua consciência, compreendendo-se por estar no mundo e dialogando com ele e com outros. Por isso incide em uma educação *dos*, e não *para* os sujeitos do campo (BORGES, 2015).

Fernandes (1999) *apud* Borges (2015, p.53) concordam com isso, pois entendem a escola do campo como sendo a instituição que “[...] defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construam conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população [...]”. Dos dizeres dos autores, depreendemos uma educação que respeite as identidades locais e se coadune com a emancipação do sujeito camponês, fazendo-o refletir sobre suas condições existenciais.

Atualmente as bases legais para a Educação do Campo constam na LDBEN n.º 9394/96, no Art. 28 e seus incisos; nesse dispositivo, discorrem acerca da oferta da educação rural, as adaptações necessárias de acordo com a peculiaridade da vida rural e regional, dando os seguintes comandos:

- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

O Decreto n.º 7.352/2010 dispõe acerca da política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA –, em cujo documento, nos Arts. 1 a 10, encontramos o detalhamento das populações que são consideradas como

---

<sup>43</sup> Iniciando a implementação de ações de formação por dentro do aparelho do Estado, o Pronera surgiu da demanda de um conjunto de organizações e movimentos sociais, junto com grupos de professores e pesquisadores das universidades que naquele momento buscavam consolidar uma nova concepção de educação no espaço rural, expressa no conceito de Educação do Campo. Esse conceito nasceu da crítica do conceito, dos princípios e das práticas que orientaram a educação rural e agrícola desde os anos 1980 (SOUZA, 2017, p. 635).

pertencentes à população do campo, quais sejam, as escolas do campo e seus princípios, bem como os responsáveis pelo seu desenvolvimento e sua manutenção, além de tratar da formação de professores/as para a área camponesa e de outorgar outras orientações.

Compreendida como avanço nas políticas públicas para a educação dos povos do campo, a Resolução n.º 01/2002 vem instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dedicando espaço legal específico para a realidade do campo, que historicamente foi esquecida ou subjugada aos desígnios do desenvolvimento assentado na visão do capital. Em seu bojo define os princípios e orienta quanto aos procedimentos com vistas à adequação das escolas do campo, de todos os níveis, ao apregoado nessa Lei. Vale mencionar que na referida legislação os movimentos sociais são validados como integrantes do projeto institucional das escolas do campo, como observado em seus artigos 9.º e 10.º (BRASIL, 2002).

Contudo, apesar de possuir legitimidade legal, Borges (2015, p.55) afirma que “[...] faz-se necessário que as instituições públicas, principalmente a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana”, visto que a materialização das políticas públicas educacionais ocorre mediante a vontade dos sujeitos que as colocam em prática, portanto as efetivam. E Czymmeck (2008, p.48) ratifica esse pensamento ao discorrer acerca dos direitos adquiridos mediante a promulgação das leis, decretos, resoluções: “Direito que não é exercido, usufruído, concretizado não é direito; é sonho. E não só de sonhos vive o homem, infelizmente, pois é preciso semear, plantar e colher, enfim viver”.

Destarte entendemos que a Educação do Campo<sup>44</sup> não se resume em um fazer pedagógico puramente técnico, pois concebe a educação para criação de sujeitos emancipados. Isso posto, para o alcance desse objetivo, faz-se necessário que as escolas construam seu Projeto Político-Pedagógico numa perspectiva *no e do* campo, considerando o sujeito camponês<sup>45</sup>, suas lutas, seu trabalho ligado à terra, à água, à fauna e à flora, além da formação de professores, a qual precisa ser ético-política e teórico-metodológica e conduza à formação de indivíduos para o enfrentamento, a minimização, quiçá a superação das relações de expropriação do seu trabalho e, conseqüentemente, de sua exclusão social.

---

<sup>44</sup> Caldart, em sua obra “Pedagogia do Campo: Sem Terra” (2004), apresenta os atributos essenciais para a Educação do Campo.

<sup>45</sup> O Decreto n.º 7.352, de novembro de 2010, preconiza como sendo parte da população camponesa os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

No Amazonas, pelo levantamento feito em artigos, dissertações e teses no PPGE/UFAM, constatamos que a Educação do Campo vem sendo realizada por meio de Programas de governo, especialmente do Federal, pelas universidades públicas: Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – PRONERA, com turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, I e II Segmentos da EJA, Turmas de Ensino Superior para formação de professores/as do campo em área de assentamentos (Waldemar Moura Vilhena Junior); PROJOVEM, com formação de professores/as no curso de Especialização (BORGES, 2015); e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – PRONERA, com turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, I e II Segmentos da EJA (Ana Cristina); Programa Escola da Terra – Formação continuada de professores/as das escolas multisseriadas da Educação Básica do Campo (BORGES; MOURÃO, 2018).

### **3.2 Agroecologia: aporte ao desenvolvimento da autossustentação das comunidades campesinas**

Na década de 30 do século XX, o Brasil passou pelo processo de industrialização, intensificando a modernização nos processos produtivos na agricultura de nosso País, cuja característica fundamental era a manutenção da concentração das propriedades de terra com expressivo aumento da produção, movimento denominado de Revolução Verde<sup>46</sup>. Porém é bom lembrar, segundo Pires (2012, p. 23), que os altos índices de concentração de terra, desde a época das capitâneas hereditárias, vêm provocando enormes “[...] desigualdades econômicas no campo brasileiro, [...] destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural, elevados índices de analfabetismo e deterioração do meio ambiente”.

Do exposto, depreendemos que tal modernização não pensava nos sujeitos, mas apenas na maximização do lucro, isto é, na classe proprietária dos bens. Assim coube ao Estado, na condição de “instituição administrativa das classes dominantes, portanto, seus aparelhos estão a serviço de tais interesses” (BORGES, 2015, p.52), dar o apoio aos empresários para a execução das inovações tecnológicas.

Mas, como para cada situação há uma reação, conforme a lógica dialética, surgiram

---

<sup>46</sup> A chamada Revolução Verde é o processo de modernização da agricultura por meio da inserção de maquinário; baseia-se na utilização de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura e atualmente **se** mostra presente na vida de vários produtores por todo o mundo (ANDRADES; GANIMI, 2007). Disponível em: <https://bit.ly/36ZUXJf>.

novas práticas educativas visando a uma formação cunhada nos preceitos em Agroecologia, no Brasil. Esse fato é marcado no fim dos anos 1970, contrapondo-se ao modelo de modernização da agricultura (SOUZA, 2017). É a partir desse momento então que a Agroecologia vai surgir, reagindo à mecanização do campo. Isto é, fundada nas consequências advindas da apropriação da agricultura pelo modo de produção capitalista.

Alguns dos efeitos dessa modernização são citados por Andrades e Ganimi (2007, p.44) como sendo o “[...] aumento da concentração da renda e da terra, exploração da mão de obra no campo, envenenamento dos agricultores, migração para as cidades, [...] contaminação dos ecossistemas, compactação do solo.” Essas ocorrências resultaram em conflitos entre pequenos proprietários de terra e latifundiários, o que de acordo com os autores mencionados configura as mobilizações dos/as trabalhadores/as rurais visando a uma Reforma Agrária, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra<sup>47</sup> (MST) de maior expressividade.

Acerca dos movimentos sociais, estes intrínsecos à educação campesina, recorremos a Rossi (2014) para elucidar acerca de sua relevância para a prática educativa do sujeito do campo.

A Educação do Campo desenvolvida pelos trabalhadores do campo em seu processo de recriação e proposição de um projeto produtivo contra a hegemonia encontra nos movimentos sociais, em especial no MST, que ajudou a contribuir na sistematização dessas práticas educativas, fortes elementos para refletirmos sobre a coletividade enquanto elemento pedagógico conjunto e permanente: a Pedagogia do Movimento (ROSSI, 2014, p. 68).

Por meio da leitura de Rossi (2014), Andrades e Ganimi (2007) dizem que é perceptível que os movimentos sociais vão em contraposição à lógica da territorialização para o campo, que faz alusão ao atendimento da demanda do capital, de forma que o capital e a terra possuem um único dono. Portanto as ações dos movimentos buscam a garantia dos direitos sociais no campo, e para tanto se faz necessária a não territorialização, pois dessa maneira se permite que sejam construídas outras relações de trabalho que não seja o assalariado, que muitas vezes denota o trabalho escravo, e conseqüentemente implica o estabelecimento de condições favoráveis para a manutenção do campo povoado. Partindo desse pressuposto, trazemos para a discussão os 3 (três) eixos da pedagogia da classe trabalhadora para o campo, apresentados por Rossi (2014) como sendo estes: a solidariedade entre os membros do movimento, a

---

<sup>47</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. Fernandes (2012, p. 496).

indissociabilidade dos conteúdos pedagógicas das lutas<sup>48</sup> cotidianas e a criação de tecnologias de produção agrícola contrárias ao agronegócio. Nesse ponto de nossa discussão chamamos atenção para o último eixo apresentado, pois ele liga-se à concepção da Agroecologia, pois esta não segue a lógica do lucro como elemento motivacional do processo produtivo, mas se coloca em posição antagônica, visto que concebe o desenvolvimento rural numa perspectiva sustentável<sup>49</sup>.

E, de acordo com Czymmeck (2008, p. 09), “Nesta visão, estabelece-se uma ética ecológica que implica o abandono de uma moral utilitarista e individualista [...] e a promoção da justiça e da solidariedade como valores indispensáveis.” E o Decreto n.º 6.040/2007 atesta o dito pela autora, em seu Art. 3.º, inciso III, ao definir o entendimento do desenvolvimento sustentável como sendo “o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (BRASIL, 2007).

Portanto nos leva ao entendimento de que a Agroecologia, ao contrário da agricultura convencional, cujas raízes estão firmadas no posicionamento da ideologia dominante, busca consolidar a agricultura familiar<sup>50</sup>, resgatando os saberes do/a agricultor/a, aliados aos conhecimentos científicos. Por conseguinte, nessa lógica, coloca-se o agricultor no centro das relações de produção, visto que não exclui, pelo contrário, valoriza seus saberes tradicionalmente construídos. “A proposta é construir uma agricultura que seja socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável” (CZYMMECK, 2008, p. 09).

Ainda em menção à autora, temos datada a década de 70 para o surgimento da Agroecologia, sendo sua base fundada na Ecologia<sup>51</sup>. Surge na concepção de resgatar os antigos saberes populares, coadunada com as atuais tecnologias, interligada a conhecimentos científicos das ciências naturais e humanas. Seus princípios são baseados em três pilares: social, econômico e ecológico, a saber:

---

<sup>48</sup> São lutas empreendidas pelos movimentos sociais que dão destaque à enorme violência de que são vítimas as populações do campo que lutam por direitos trabalhistas, acesso à previdência social, direito à posse, reforma agrária e por melhorias das suas condições de vida e de trabalho (PIRES, 2012, p.40).

<sup>49</sup> O surgimento das discussões em torno do desenvolvimento sustentável é oriundo das críticas do conduzimento das políticas neoliberais dotadas da lógica do desenvolvimento econômico, não importando o custo social ou ambiental. Sua raiz vem do conceito de ecodesenvolvimento, em 1973, com Maurice Strong, e compreende as dimensões econômica, social, política, cultural e ambiental do desenvolvimento humano (PIRES, 2012).

<sup>50</sup> Para aprofundamento dessa temática, fazemos a indicação da obra “Dicionário da Educação do Campo”. Nela Neves (2012) faz um estudo que apresenta a complexidade de sentidos que o termo “agricultura familiar” carrega, pois caminha com conotações do campos acadêmico, político e jurídico.

<sup>51</sup> Em Czymmeck (2008) temos o entendimento de que seja o estudo das inter-relações dos seres vivos entre si e com o meio ambiente.

O manejo ecológico das riquezas naturais (sustentabilidade ecológica);  
 A construção de relações justas e solidárias com respeito às diversidades culturais (justiça social);  
 E uma distribuição equilibrada das riquezas, no consumo consciente e na comercialização justa, possibilitando uma vida digna na cidade e no campo (viabilidade econômica) (CZYMMECK, 2008, p.11).

Vale ressaltar que há uma confusão no entendimento sobre o que seja Agroecologia, por vezes entendida erroneamente como sendo um novo modelo de agricultura, ou ainda como política pública; em verdade, ela constitui-se em uma ciência que traz bases para o desenvolvimento rural sustentável (MEIRELLES, 2016). Seu enfoque científico e metodológico é estabelecido numa perspectiva ecológica como aporte de passagem da agricultura convencional para agriculturas sustentáveis. Adota uma visão sistêmica, pois entende a propriedade rural na perspectiva do todo, isto é, com todos os elementos que a compõem e suas relações integradoras. Sua visão tem como objetivo a não dependência de insumos externos, ou seja, tornar as propriedades autossuficientes, pois dessa maneira não torna o agricultor refém dos pacotes tecnológicos<sup>52</sup>, que excluem aqueles com baixo ou nenhum poder de compra.

Assim é possível depreender que a agricultura convencional assume a perspectiva da monocultura, campo do agronegócio, enquanto a agricultura camponesa segue a concepção da policultura, campo fecundo para a Agroecologia. Isso posto, numa tentativa de clarificar e diferenciar esses dois campos, lançamos mão ao quadro abaixo, elaborado por Czymmeck, que sistematiza alguns dos principais aspectos da Agricultura Convencional e da Agroecologia.

**Quadro 2** - Alguns princípios que diferenciam a Agroecologia da Agricultura Convencional

ASPECTOS	AGRICULTURA CONVENCIONAL	AGROECOLOGIA
<b>Lógica</b>	Lucro como motivador do processo produtivo – economia mercadológica	Qualidade de vida, segurança alimentar, comercialização do excedente, economia solidária
<b>Relações internas</b>	Pacote tecnológico de exclusão, mecanização agrícola intensiva, trabalho escravo e infantil, abuso de agrotóxicos, dependência de insumos externos – alto custo financeiro para aumentar a produção	Tecnologia social, mão de obra familiar (família é parte do processo produtivo), utilização das potencialidades locais, defensivos orgânicos, utilização de insumos internos da unidade familiar, baixo custo financeiro

<sup>52</sup> De acordo com Czymmeck (2008) um dos elementos dos pacotes tecnológicos são as sementes híbridas, que no geral não são reutilizadas, adquiridas por meio de compra na indústria, criando um ciclo de dependência dos(as) agricultores(as).

<b>Protagonismo</b>	Representações empresariais	Agricultores familiares, organizações da sociedade civil organizada, redes, fóruns etc.
<b>Educação</b>	Para a competitividade, individualista, degradação do meio ambiente, visão reducionista da realidade, desvalorização da cultura local	Para a solidariedade, cooperação, preservação do meio ambiente, visão sistêmica da realidade, valorização da cultura local
<b>Projeto de desenvolvimento</b>	Monopolista predatório Crescimento = desenvolvimento	Desenvolvimento rural sustentável
<b>Políticas</b>	Excludentes e compensatórias	Fortalecimento da agricultura familiar
<b>Cadeia produtiva</b>	Mercado externo = produção voltada para a exportação, desvalorização da moeda local, produção de monoculturas	Mercado interno = produção prioritariamente destinada ao consumo interno, produção diversificada

Fonte: Czymmeck (2008).

Assim do quadro exposto, fica evidente que a agricultura convencional é desenvolvida numa perspectiva educacional para o campo cujo interesse é o agronegócio, ou seja, capacitar os trabalhadores camponeses com vistas ao empreendedorismo, enquanto os aspectos apontados na coluna que sistematiza a Agroecologia compreendem a educação *no* e *do* campo, pelos homens e mulheres que mediante lutas buscam direitos já conquistados, mas não efetivados.

Acerca da Agroecologia<sup>53</sup> Pires (2012, p. 29) explica que:

A concepção mais recente de Agroecologia incorpora a prática dos movimentos sociais do campo que a concebem como parte de sua estratégia de luta e do enfretamento do agronegócio e do sistema capitalista. A Agroecologia inclui o cuidado e a defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional. [...] Para tanto, é fundamental não descartar a ciência e a tecnologia, mas estabelecer um diálogo de saberes entre o conhecimento científico e o conhecimento dos povos do campo e da floresta.

Portanto a união da Agroecologia e da Educação do Campo está na visão da educação num viés dialógico, crítico e transformador, ou seja, não se coaduna com as ideias de uma educação bancária aos moldes iniciais da educação rural, utilizada como controle social e para povoar as áreas ruralistas. Segundo Souza (2017) a base da aliança desses dois campos do saber dá-se por meio da “resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais. [...] A defesa de uma nova proposta de desenvolvimento rural e a negação do modelo amparado no agronegócio [...]” (SOUZA, 2017,

---

<sup>53</sup> Indicamos a obra “Dicionário da Agroecologia”, onde Gubur e Toná fazem uma discussão mais aprofundada acerca dessa temática, perpassando pela história de seu surgimento no mundo e no Brasil e fazem o exame do debate conceitual.

637). Desse modo, depreendemos que a base envolve a integração dos enfoques político e filosófico.

Observamos que no modelo adotado pelo Brasil, latifundiário agroexportador, apesar de aumentar exponencialmente a produtividade, resulta em perdas sociais e ambientais também descomunais, mostrando-se inexequível pela lógica de sustentabilidade em longo prazo para as futuras gerações. Portanto coloca a ciência da Agroecologia, no cenário da Educação do Campo, como uma alternativa ecológica, pois nessa perspectiva se distancia da lógica de exploração e de apropriação da terra construída pelo Capitalismo, corroborando a construção de relações sociais no campo e fundamentando a formação humana para emancipação e consciência crítica.

### **3.3 Da implementação ao processo executivo: desdobramentos, seleção dos instrutores e formações continuadas**

O MedioTec teve sua primeira pactuação pelo CETAM realizada no ano de 2015, e as turmas iniciaram no mês de fevereiro de 2016. Ainda há cursos em andamento e uma nova pactuação fechada, portanto, terá no mínimo mais dois anos de trabalho pela frente. Faltando serem concluídos os cursos de Técnico em Segurança do Trabalho – Manaus, Técnico em Manutenção e Suporte – Coari e Técnico em Fruticultura – Itacoatiara.

A implementação do Programa independe da SEDUC/AM, pois, como se trata de uma política pensada de cima para baixo, toda a sua concepção é gestada no MEC, que centraliza o nível macro da política, e a SEDUC/AM como demandante está invisibilizada nesse processo, pois, apesar de ser a provedora do público-alvo da política para do MedioTec e das estruturas físicas das escolas para que o Programa possa ser implementado em sua prática, a operacionalização da política é de responsabilidade do CETAM, que faz a seleção dos/das chamados/as instrutores/as, que ficaram à frente do processo de ensino e aprendizagem. Para entender como se deu no plano material a implementação do Programa, recorreremos à seguinte indagação: “Como ocorreu a implantação do Programa MedioTec na Região Metropolitana de Manaus?”, o que faz emergirem questões problemáticas acerca da implementação da política:

*Bom, o MedioTec tem a característica de trabalhar em parceria com a Secretaria de Educação do Estado; o CETAM é a escola técnica do Estado, e a Secretaria de Educação cuida do ensino regular. Para que se possa oferecer os cursos do MedioTec com o recurso do PRONATEC, nós precisamos primeiro: sugerir a partir de um mapa de demanda os cursos, o MEC aprova, e aí a gente entra em contato com a SEDUC, que é nosso parceiro; nós selecionamos dentro desse enorme universo aquele grupo que vai ser beneficiado; a gente leva em conta a localização da escola. Um dos requisitos que o PRONATEC tem é que o aluno tem que ter vulnerabilidade social – essa é a principal característica do nosso aluno; ele tem que ter vulnerabilidade*

*social, isto é: tem que [estar] em alguma situação de risco, por isso ele recebe uma bolsa, que garante alimentação e o deslocamento dele; é para isso que serve a bolsa (COLABORADORA 1, 2020).*

*Existe um edital que é aberto pra instituições públicas e privadas, e através desse edital a instituição se credencia [...]. Nós temos um setor que vê o que é viável para o CETAM ou não. [...] Como é feito isso? A gente faz a pactuação<sup>54</sup> que chamam, né? Mandam para lá o mapa de demanda que a gente pretende executar, e eles devolvem para a gente dizendo “Ok! Está autorizado executar” [...]. E aí a gente consegue se preparar para receber essas turmas que são de demandantes, né! No caso a SEDUC com MedioTec, ela nos entrega as turmas fechadas; ela que faz a seleção; nós executamos somente (COLABORADORA 2, 2020).*

Ao fazermos a análise das falas desses/as colaboradores/as com o que está posto para o Programa MedioTec, podemos afirmar que eles são operacionalizados em conformidade com a idealização da política. Contudo, no plano da materialidade da política, para sua implementação, podemos afirmar que se constitui em um processo de ajustes entre a escola e o CETAM como menciona a seguinte colaboradora:

*[...] a gente leva em conta [...] a parceria da escola, isto é: o gestor da escola abraça, [...] ele quer fazer isso, porque é um trabalho a mais entre aspas, né? O curso acontece no contraturno do Ensino Médio; isso significa que o aluno vai passar o dia praticamente na escola. Então nem todo gestor [está] comprometido de ter esse número de alunos dentro da escola. Então a gente antes conversa com o gestor [para] dizer vai ter isso assim, assim, assim; muitas vezes eles têm que fazer as práticas com os próprios colegas da escola, né? Então, dependendo do curso, ele faz serviços, apresenta possibilidades para seus próprios colegas; muitas vezes eles têm que fazer palestras; em alguns casos, eles vão fazer simulações, e aquele público que [está] ali na escola já é o cliente em potencial deles. E [para] isso, essa dinâmica toda; vou dizer [que] bagunça um pouco a rotina da escola. Então por isso o diretor, o gestor ele tem que ter, primeiro a ciência de como vai ser o processo, depois ele tem que dizer “Eu quero, meu aluno precisa” [...] (COLABORADORA 1, 2020)*

Para Mainardes (2006) o contexto de influência de produção e o contexto da prática são entrelaçados na formulação de uma política da qual emergem processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro das arenas da prática, sendo o “[...] contexto de influência, em que normalmente as políticas públicas são iniciadas, e os discursos políticos são construídos. É nesse cenário que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006, p. 17)”. Logo, entendemos que a idealização da política do MedioTec é um campo em disputa, e

---

<sup>54</sup> Diz respeito à articulação de diversos órgãos: ministérios, secretarias estaduais de educação e as diferentes redes de educação profissional e tecnológica. Nela são definidos os cursos, as vagas, instituição, município, público-alvo e unidades ofertantes. De modo sintetizado, encontramos no *site* do MEC essa sistemática: As instituições demandantes apresentam à SETEC seus Mapas de Demandas Específicas (MDE) de cursos de FIC ou qualificação profissional e cursos de EPTNM; o MEC consolida e cria um mapa único chamado de Mapa das Demandas Identificadas (MDI); as instituições ofertantes de cursos de EPT apresentam suas propostas de oferta à SETEC/MEC a partir do MDI; e a SETEC/MEC analisa e aprova as vagas a serem ofertadas e publica no SISTEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/bolsa-formacao/pactuacao>.

sua prática carrega contradições, pois sua efetivação depende do acolhimento e do comprometimento dos/as gestor/as, perpassa pela questão de entender a relevância do curso para a vida dos estudantes e sua inserção no mundo do trabalho.

Esse processo de implementação e materialização da política não considera o contexto amazônico e suas especificidades, contudo o CETAM emerge como um importante agente nessa tessitura, pois a práxis percebida nas falas dos sujeitos à frente desse processo revela preocupação e compromisso em fazer o Programa caminhar mesmo diante das situações problemáticas que se apresentam no percurso de desenvolvimento do MedioTec.

No que tange ao ingresso dos trabalhadores para atuarem no referido Programa, esse deu-se de duas maneiras: para aqueles que atuaram na área administrativa no cargo de coordenador/a e pedagogo/a, foi por indicação política; já para os(a) professores(as), denominados(as) instrutores(as), ocorreu por meio de processo seletivo, em edital de chamada pública n.º 012/2017- CETAM, cujas ações ocorreram entre os dias 14 e 30 de agosto de 2017, cujo critério de seleção deu-se por avaliação curricular. Essa realidade nos coloca diante do que Pimenta (2019, p. 44-45) chama de instabilidade profissional:

A instabilidade profissional gerada pela longa distância entre os concursos e o aumento das contratações temporárias levam à mobilidade de docentes de forma a prejudicar seu envolvimento e comprometimento com projetos, individuais ou coletivos, com a escola e com os alunos. Os professores temporários têm dificuldades de criar vínculos e constituir equipes com outros professores, não apenas por sua mobilidade, mas também pelo fato de lecionarem em diversas escolas, complementando a baixa remuneração. Portanto, além da insegurança causada pelos salários insuficientes, os professores temporários sofrem com a falta de estabilidade no emprego. Inexistem, além de motivações, oportunidades para o planejamento de aulas, um projeto de ensino contínuo com os alunos e de cooperação com os colegas de profissão.

Desse modo, a contratação temporária vai implicar a precarização e a desvalorização do trabalho docente, visto que a falta de segurança na função exercida não promove vínculos mais fortes com a equipe, a escola e os alunos, além de colocar, com frequência, o(a) professor(a) numa condição de ter que trabalhar em três turnos, o que afeta a qualidade de vida e a qualidade da práxis, uma vez que sobram poucas horas para estudo, elaboração das atividades, planejamento qualificação e outros aspectos essenciais do trabalho docente. E Urbanetz (2012, p. 870) explica esse novo contexto vivenciado na docência:

Minimamente, o que se evidencia é o esforço do capital por uma formação polivalente, que supera a formação fragmentada anterior, embora tal modelo permita uma maior exploração dos trabalhadores, uma vez que, embora amplie suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, constituindo um trabalhador multitarefa, não viabiliza o acesso à dimensão de totalidade dos processos produtivos e das relações sociais e, portanto, a crítica revolucionária.

Com relação aos candidatos que atuaram no curso como instrutor/a, não foi apresentado nas falas dos/das colaboradores/as responsáveis pela seleção insatisfação quanto ao perfil dos/das concorrentes. Nesse esse momento de seleção de instrutores/as, emergiu um posicionamento de satisfação quanto à qualidade curricular dos/das candidatos/as às vagas, pois a compreensão obtida foi de que esse não constituiu uma problemática dentro do Programa, e os concorrentes possuíam bons currículos. Podemos inferir isso pela seguinte fala “*Na verdade, encontramos bons currículos pra se trabalhar; várias pessoas interessantes que podiam contribuir com o curso; isso não foi um problema*” (COLABORADORA 1, 2020).

Entretanto o questionamento a respeito da formação dos entrevistados trouxe para nossa pesquisa um aspecto conflitante: os três instrutores/as entrevistados/as possuem formação inicial em bacharelado, dentre eles um tem mestrado, e um possui Licenciatura na Área de Exatas. Esse cenário revela um aspecto problemático já apresentado aqui no item 2.3.1, qual seja, o isomorfismo, apresentado como uma dimensão da formação de professores; e, portanto, entendemos que esse elemento implica a qualidade do ensino. Dentro desse contexto, apenas os profissionais que estavam à frente da coordenação e supervisão do curso possuíam formação no campo pedagógico.

Silveira (2017) vai nos dizer que no campo de EPT há uma diversidade dos níveis e modalidades existentes, o que corrobora o aspecto complexo do tema da formação de professores/as, sendo necessário, portanto, aprofundar os conhecimentos acerca de seus contextos heterogêneos. Esse cenário – complexo – tende a agravar-se com “a inexistência da garantia da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, visto que profissionais com ‘notório saber’, ou seja, sem a formação para serem professores, ministrarão aulas para os cursos técnicos” (SILVEIRA, 2017, p. 90).

Diante do exposto, entendemos que a complexidade encontrada na EPT e a falta de formação inicial para a docência unem forças para desqualificar a oferta do ensino.

Desse modo, apontamos para uma exigência secundária, isto é, formações continuadas, na tentativa de minimizar os efeitos da ausência de consonância entre o componente curricular ministrado e a qualificação do/da professor/a, visto que a concebemos como momento fecundo que pode viabilizar importantes reformulações no trabalho docente. A respeito desse desafio que ainda se configura na EPT, que é a carência de professores/as com formação inicial para o magistério, Silveira (2017, p. 90) discorre que “Refletir sobre quais saberes fazem parte da profissão docente no contexto da EPT é essencial, pois a partir disso é possível pensar na formação continuada como caminho para qualificar a oferta da educação.

Nesse contexto, emerge a discussão central do objeto investigado da nossa pesquisa,

qual seja, do papel relevante que constituem as formações continuadas para a docência, principalmente dentro do âmbito da EPT. E, para apreendermos de que maneira essa formação é pensada e processada no MedioTec, lançamos três questionamentos. O primeiro foi elaborado para asseverar que esse momento foi promovido, com a seguinte questão: “O Programa MedioTec ofereceu formações continuadas para os/as professores/as que atuaram nele”? E todo/as os/as colaboradores/as responderam afirmativamente. E nessa oportunidade foi possível conhecer a concepção de formação continuada dentro da proposta do Programa:

*Capacitação pedagógica no início do curso onde a gente aborda o projeto, os cursos, a metodologia e a instituição (COLABORADORA 1, 2020, grifo nosso).*

*Capacitação. Antes do professor assumir a turma, ele recebe instruções, participa de planejamento pedagógico para conhecer o perfil do Programa, pra se preparar, pra ir pra campo, [...]antes de entrarem na sala de aula, eles entregam o plano de aula que eles elaboram a partir de toda a documentação que recebem com antecedência, sobre o curso, ementa, estrutura curricular, perfil da turma, e várias estratégias de ensino [...], a maioria é bacharel, não é licenciado, então eles precisam desse apoio pra conseguirem dominar a sala, transpor a didática do conteúdo pros alunos (COLABORADORA 2, 2020, grifo nosso).*

*Eles dão uma orientação na forma que a gente tem que trabalhar. Principalmente quando a gente [está] iniciando no projeto. Porque quem [está] de fora tem uma visão totalmente diferente de quem [está] vivenciando. Então esse **treinamento**, vamos dizer assim, que eles fazem com a gente, é mais é isso [para] informar como funciona o projeto, a forma que a gente tem que trabalhar, [...] (COLABORADOR 3, 2020, grifo nosso)*

*Particpei da primeira, logo no início do ano, assim que fizeram a seleção. A gente levou a documentação [...] e eles chamaram, convocaram. Aí teve o **treinamento** lá; acho que foram uns dois dias de treinamento (COLABORADORA 4, 2020, grifo nosso).*

Por meio dessas falas podemos constatar que, apesar de a perspectiva macro da política para o MedioTec não tratar especificamente do aspecto formativo em continuidade dos/das professores/as que assumiram o processo de ensino e aprendizagem, essa questão foi contemplada antecedentemente à implementação dos cursos. Contudo inferimos que a concepção de formação continuada de professores carrega o entendimento de algo pontual e técnico.

O terceiro questionamento foi para tomar conhecimento acerca da relevância dada a esse momento formativo, então indagamos: “O que pensa acerca das formações continuadas para os professores do MedioTec no curso de Agroecologia”? Uma das respostas obtidas foi que esse momento é fundamental, em que damos destaque para o trecho seguinte:

*É fundamental, uma vez que eles são bacharéis, e uma porcentagem pequena é licenciado, porque o licenciado já estuda a didática; o bacharel não. Ele precisa ser preparado para assumir a sala de aula. [...] a grande maioria deles, mesmo sendo bacharel, procuram fazer uma especialização e [...] já têm experiência, já atuaram*

*diversas vezes, já estão passando por formações há muito tempo, e isso ajuda demais porque a gente consegue falar a mesma linguagem [...] (COLABORADORA 2, 2020).*

A colaboradora entende a formação continuada como elemento importante, principalmente por reconhecer que os profissionais que não têm licenciatura não dispõem de elementos formativos para a docência. Com relação ao quantitativo pequeno de bacharéis, no que diz respeito ao quadro de formação dos/das instrutores/as que atuaram dentro do curso de Agroecologia, verificamos que 100% dos entrevistados eram bacharéis; e, com relação à experiência profissional, para mais da metade dos entrevistados a atuação no MedioTec estava sendo a primeira experiência profissional. É possível que essa colaboradora tenha trazido esses dados de modo generalista para todo o Programa, mas não vamos adentrá-lo pelo delineamento da nossa pesquisa.

O terceiro questionamento construímos para enxergar a necessidade de formação continuada para os/as instrutores/as, e inquirimos o seguinte: “*Você precisou de formações continuadas? O que pensa sobre as formações oferecidas pelo Programa MedioTec?*”

*É preciso sim, até porque, quando você pega cursos novos, você precisa saber como você tem que trabalhar, o que eles estão te pedindo [para] trabalhar, porque eles te dão um roteiro [para] seguir. Então, se você não tem as orientações deles, você fica meio perdida. [Para] conhecer a parte administrativa, porque assim, na **capacitação** deles, eles te falam sobre o planejamento de notas, de frequência, dos cursos, como você tem que trabalhar. [...] Não envolve questões pedagógicas; é mais a parte de como você tem que trabalhar, porque a parte de metodologias mesmo do curso eles te dão os pontos que você tem que trabalhar em sala de aula; a partir daí que você vai montar as suas aulas (COLABORADORA 1, 2020, **grifo nosso**).*

*A formação do CETAM que nós tivemos foi para aprender a preencher diário, aprender a mexer no sistema, aprender a fazer o conteúdo programático, como fazer a ementa, como trabalhar todo o roteiro. Então assim foi bom porque, quando você sai da academia, minha intenção era [para] dar aula em faculdade, então, quando você cai [para] um curso técnico, você tem que se reestruturar todinho. Porque a carga horária é reduzida, você não pode entrar muito a fundo em tal assunto [...]. O chato é que foram só dois dias; poderia ser uma semana de formação [para] ter toda aquela parte que uma pessoa em licenciatura tem de como resgatar o aluno e tudo mais. Mas valeu muito a pena os dois dias; poderia ser mais (COLABORADORA 2, 2020, **grifo nosso**).*

*Eu acredito que seja extremamente importante haver formação continuada, principalmente [para] quem atua nessa área técnica; [...] tudo está se renovando, o conhecimento também se renova, então é importante a gente estar sempre se **capacitando** [...] Quando a gente é convidado a ministrar o curso, a gente não conhece como acontece o curso em si; o curso é em Agroecologia, [...] mas o que é? [...]. Foi algo muito superficial, porém muito enriquecedor; trabalhou questão de conhecer [...] o curso de Agroecologia, legislação, a questão ambiental, [...] (COLABORADOR 3, 2020, **grifo nosso**).*

A compreensão dos/das instrutores/as da relevância das formações continuadas para trabalhar dentro do Programa é unânime. Contudo foi algo pontual, dividido em dois dias,

totalizando seis horas. Por meio dessas falas, entendemos que esse processo ficou limitado às situações práticas e burocráticas inerentes à função docente, como avaliação, diário, sistema, ementa e questões para tomar conhecimento do curso. Machado (2011, p. 694) expõe o entendimento de que

[...] pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

Desse modo, entendemos que o trabalho pedagógico do/a professor/a não se restringe apenas às atividades de cunho técnico, principalmente por se tratar de profissionais sem a formação pedagógica. Inferimos que promover formações continuadas ao longo da execução do curso para esses/essas instrutores/as, transpondo a superficialidade dessas questões técnicas, corroboraria a ampliação dos elementos formativos durante esses processos.

### **3.4 Os desafios amazônicos na implementação do Programa MedioTec: os sujeitos e os múltiplos cotidianos vivenciados**

As políticas são idealizadas por pessoas externas, e são desenhadas em sentido vertical, contudo no plano material existem sujeitos que, a partir de uma construção singular, atuam frente ao Programa. Ancorado nos escritos de Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006, p. 16-20, **grifo nosso**) discorre acerca dos cinco contextos em que as políticas são constituídas:

**O primeiro contexto é o da influência**, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas, e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. [...]

**O contexto da produção do texto** [...] representa a política. [...] Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros; podem ser contraditórios [...] as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. [...]

**[O contexto da prática]** assume que os professores e o demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. [...]

**[No contexto dos efeitos]** as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com as desigualdades existentes. [...]

**O último [...] é o contexto de estratégia política.** [...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Para tanto, a fim de compreendermos o contexto da prática dentro do Programa MedioTec, isto é, a concepção dos/das colaboradores/as da nossa pesquisa acerca da função

docente, fizemos o seguinte questionamento: “O que é ser professor?”.

*[...] modificar, ajudar, incrementar, facilitar o conhecimento; eu acho que é, de todas as missões, a mais nobre (COLABORADORA 1, 2020).*

*É aquele que tem a capacidade de mediar, facilitar a aprendizagem do aluno através da criatividade, da dinâmica, de enxergar o mundo como ele está hoje e trazer pra sala de aula diversas estratégias e metodologias que façam com que o aluno consiga aprender: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a saber, ou seja, é que tenha a noção, e isso a gente faz na capacitação de que, pra que o aluno consiga aprender, precisa ter como base no mínimo os quatro pilares da educação, que é preconizada pela UNESCO (COLABORADORA 2, 2020).*

*Nossa! Ser professor é um desafio [...], mas é muito bom; é muito satisfatório. Eu te falo, porque eu nunca imaginei ser professora, né! Uma coisa é você 'tá do lado de lá e ser aluno; outra coisa é você 'tá do lado daqui. É um desafio porque você lida com pessoas diferentes, você pega turmas diferentes, cursos diferentes, então cada curso que você vai ministrar é totalmente diferente. Você monta aula, você corrige provas, você prepara atividades, você tem que 'tá preparado [para] prática, você não sabe o que você vai encontrar na frente. Então, quando assim chega no final, você se sente realizada; quando você vê que alguém aprendeu algo com você, quando você consegue ver um aluno ali seguindo o curso que você finalizou, então isso é muito legal. (COLABORADOR 3, 2020)*

*Ser professor é um desafio. [...] Eu encontrei alunos com muitas dificuldades; a questão de estrutura também. Então, ser professor eu diria que seria você encontrar formas e meios para você desenvolver um trabalho, levando os alunos a se encontrar. [...] Existe uma ementa pronta, existe um cronograma pronto, você chega, você aplica. E ser professor é muito mais que isso. [...] não só tentar inserir um certo conteúdo no aluno. [...] eu sempre falo [para] meus alunos: “vocês têm potencialidades, vocês só precisam ser lapidados”, [...] através da leitura, através de práticas, através de atividades [em que] exige [...] minha participação, meu compromisso [...]. Então ser professor é isso; é um desafio, mas é algo que nos gratifica muito, quando a gente alcança esse objetivo, quando você vê o olhar de gratidão e satisfação dos alunos pela missão cumprida [...](COLABORADORA 4, 2020).*

*Ser professor é: além de ensinar, você aprender; é ser um pouco psicólogo, conselheiro, amigo; é passar conhecimento, aprender com os alunos; é maravilhoso ser professor. (COLABORADOR 5, 2020)*

As falas dos/das instrutores/as apresentam sentimentos de gratidão e de satisfação em poder fazer parte do processo formativo dos estudantes. Nas duas primeiras falas vemos a figura do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nas duas seguintes essa formação está atrelada à palavra *desafio*, pelos aspectos envolvidos à docência. E a última compreende que o processo educativo também está envolto a questões afetivas.

A evolução histórica acerca da profissão de professor/a mostra que em cada época a ação docente centrava em um perfil desejado. E Cardoso (2003, p.31) assegura a necessidade, a partir dos anos 1990, da figura do professor-pesquisador

*[...] capaz de desenvolver análises que articulem teoria-prática, de pensar reflexivamente seu trabalho, de compreender a realidade que o cerca e agir sobre ela, de introduzir seus alunos nas mais diversas formas de pensar e encaminhar [...] de produzir um saber específico. A essa referência se entrecruzam outras, como a do*

professor mediador, da aprendizagem, do professor profissional, do professor técnico [...]. Assim queremos apontar que as imagens de professor que emergem dos discursos recentes não apagam as construídas anteriormente.

Desse modo, entendemos que haverá nos espaços escolares uma diversidade de posturas assumidas individualmente por cada sujeito-professor/a, cuja construção única ocorre numa relação dialética ao longo da vida pelo conjunto de experiências vivenciadas tanto no campo profissional quanto no pessoal.

O ciclo da política, como citado anteriormente, não é simples nem linear, ou seja, apresenta-se multifacetado e dialético, necessitando ser analisado em seus aspectos macro e micro (MAINARDES, 2006). Portanto, adentrando o campo micro da política para o MedioTec, no que tange aos desafios, conseguimos abstrair pontos convergentes, sendo eles três pontos levantados que se mostram recorrentes nas falas dos sujeitos como a infraestrutura da escola e a falta de transporte para as aulas práticas; e outros pontuados isoladamente como evasão, ferramentas, logística, precariedade das empresas visitadas. E, para tanto, lançamos mão da seguinte pergunta: *“Quais os desafios enfrentados por você para atuar dentro do Programa MedioTec no curso de Agroecologia?”*.

*[...] A logística para que o nosso supervisor estivesse acompanhando melhor é um pouco difícil, mas nós temos a parceria do nosso gerente lá no município, que dá um suporte bem interessante, então é uma coisa que a gente tenta compensar dessa forma. Mas de qualquer forma isso a gente [tem] necessidade. A outra coisa que nós sentimos falta é a precariedade das empresas em receber. A gente ensina o aluno de um jeito muito certinho de fazer a coisa, mas ele tem que dar um salto de trabalhar com o que tem. Então as estruturas às vezes não atendem aos requisitos que ele aprendeu no curso. [...] então a gente tem que mediar a expectativa dele com que ele encontra no mercado; esse é um desafio (COLABORADORA 1, 2020).*

Em se tratando da logística, é preciso lembrar que esse aspecto é privilegiado na fala dessa colaboradora, haja vista que o curso acontece em Iranduba; e, pelos aspectos geográficos apresentados na seção 2, já havia uma expectativa de que ela aparecesse como ponto a ser mencionado por um ou mais entrevistados. Quanto ao fator de precariedade das empresas, isso foi constatado durante as visitas, pois nesse formato de curso não há disponibilização de estágio para os estudantes.

*O nosso desafio maior sempre será a questão da permanência do aluno – é a evasão. E a gente sempre tá procurando estratégias, meios, recursos de tentar fazer com que o aluno permaneça no curso, porque ele tem mil fatores que tiram ele da rota: primeiro que é o dia inteiro que ele precisa ficar estudando; eles já recebem a bolsa formação justamente para amenizar a questão do transporte e alimentação pra que eles permaneçam lá, mas a gente sabe que os fatores familiares, a questão de ter que trabalhar para o sustento de sua família; são pessoas de vulnerabilidade social; são tantos os fatores, e a gente precisa contornar tudo isso pra que o aluno entenda que pode ser uma luz no fim do túnel pra que ele resolva todas essas situações; esses transtornos, é um dos nossos maiores desafios. Quanto ao resto eu considero tudo*

*parte da nossa profissão, [...] a resolução das dificuldades de aprendizagens que eles possuem, por conta de um Ensino Fundamental ruim, um Ensino Médio também ruim, que a gente já sabe sobre isso, mas eu considero a questão da evasão realmente um obstáculo que se forma (COLABORADORA 2, 2020).*

Questões referentes à função exercida pela colaboradora 2 não são vistas como desafios, pois na visão dela são aspectos intrínsecos, que ela já espera encontrar durante as experiências profissionais, concepção trazida à tona pelo trecho de fala “São desafios previstos, então eu considero que fazem parte de nossa atividade, [...] e a gente sempre consegue contornar [...]”. Sua preocupação maior centra-se no aluno, pensamento que é reforçado pela seguinte fala: “quando é com aluno, o principal agente da aprendizagem, aí é bem preocupante porque são fatores que às vezes a gente não tem como resolver; são insolúveis, então não depende mais da gente”.

É possível verificar pontos em que há divergência de concepção entre os/as cinco colaboradores/as, que comungam de inquietações semelhantes – a estrutura da escola como ponto crucial para o desenvolvimento do curso – e divergentes – quanto à fala de dois/duas colaboradores/as no quesito recursos pedagógicos.

*Olha! O desafio não foi tanto pelo CETAM, mas pela escola. O diretor da escola queria que tivesse o curso lá contínuo, só que algumas vezes a gente chegou lá e não tinha sala. E tivemos que ficar esperando. E os professores da escola não vieram o PRONATEC como uma formação para os alunos; para eles é como se fosse uma perda de tempo. [...] Quando eu fui [para] lá a primeira vez [...] não tinha quadro, não tinha tomada, não tinha cadeira e não tinha sala. E tinha que ser resolvido para seguir o cronograma. Então o maior entrave foi da escola, de não ter uma sala de aula. Mas, depois que falei com o coordenador, ele deu o posicionamento de ter uma sala fixa. Na última semana, já [para] finalizar o curso, que tivemos que mudar pra biblioteca porque parece que roubaram a fiação da escola. E de aula prática o ruim de lá é porque a gente tinha que usar o ônibus da prefeitura, e aí às vezes conseguiam, às vezes não conseguiam, às vezes não liberavam, porque a hora que a gente voltava era a hora que eles tinham que [estar] buscando os alunos pra ir pra aula. Então tinha que fazer manejo: ia dois, três carros [para] levar [para] aula prática. Então os desafios foram a logística e a estrutura. Mas a parte pelo CETAM não teve não; ele disponibilizou material: enxada, picareta, todo material da Agroecologia ele deu [para] gente (COLABORADOR 3, 2020)*

*Estrutura, eu vejo pelo seguinte: quando você forma uma turma pra você ministrar um curso, você tem que ter um local fixo pra dar aula; e além disso tem que ter os recursos, tipo projetor, um ambiente confortável, que você sabe que você vai ter um certo retorno dos alunos. Aí vem a segunda parte, que é a questão de você querer levar ele pra uma prática; e já tem a questão de transporte, porque nem todo mundo tem transporte (COLABORADORA 4, 2020).*

*A grande dificuldade foi a questão de ferramentas, porque praticamente todo meu material eu tive que levar; tudo o que eu fui utilizar eu que disponibilizei para que acontecesse; tipo datashow eu tive que levar o meu, porque a escola não ofereceu, então, pra tentar minimizar a dificuldade, eu tive toda essa dinâmica, essa preparação. Recursos metodológicos e estrutura do espaço (COLABORADOR 5, 2020).*

Por meios das falas acima, é possível observar cinco pontos levantados pelos/as colaboradores/as como sendo desafios encontrados: a logística de pessoal para supervisão/acompanhamento do curso, evasão de estudantes, estrutura da instituição onde o curso foi ofertado, recursos pedagógicos e meio de transporte para levar os alunos para aulas práticas.

Os instrutores, ao serem indagados acerca dos desafios pessoais durante a atuação no curso, apresentaram a falta de experiência no curso de Agroecologia, exemplificado pelo trecho de fala da Colaboradora 4 (2020): “Como eu nunca tinha trabalhado no curso de Agroecologia, [...] eu tive que buscar mais sobre o assunto [...]”. O deslocamento entre os municípios, feito pela Ponte do Rio Negro, foi outro aspecto levantado pelos colaboradores 3 e 5. Apenas um instrutor teve experiência com docência pela SEDUC, porém na Área de Exatas, e já tinha trabalhado pelo CETAM em outros cursos técnicos. Por conta disso, declarou: *“Eu não tive tanta dificuldade porque eu procuro sempre me capacitar; estou sempre fazendo curso de capacitação. Agora estou fazendo uma outra pós-graduação”* (COLABORADOR 5, 2020).

### **3.5 Limites e possibilidades da formação técnica concomitante em Agroecologia: tecendo uma formação integral ou mercadológica?**

Com relação ao curso em Agroecologia, esse teve início no dia 14/08/2018 e finalizou em 09/03/2020. Ofereceu uma bolsa formação aos estudantes destinada ao transporte e à alimentação no valor de R\$3,00 por hora-aula, totalizando R\$12,00 por dia em 4 horas de aulas diárias, e R\$3.600,00 distribuídos ao longo do período do curso, que teve a duração de um ano e seis meses, contabilizando 1.200h de carga horária, no município de Iranduba. O público atendido foi de 20 estudantes, dos quais 16 obtiveram a certificação de conclusão. O curso foi pensado a partir da seguinte estrutura curricular:



### 5.1.1 Estrutura Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia-Concomitante-Pronatec/MedioTec.

**Carga Horária: 1.200h - Eixo Tecnológico: Recursos Naturais. Fundamentação Legal: Resoluções CNE/CEB N°6/2012-20/9/2012+N°1/2014-5/12/2014+Lei N°. 12.513/2011-26/10/2011. Portaria de Autorização de Funcionamento do Curso N°012/2018 - GDP/CETAM, de 03/07/2018. Vigência: Maio/2018 - Maio/2021. Município: Iranduba - AM.**

MODULOS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA TEÓRICO-PRÁTICA	
MODULO I BÁSICO	Português Instrumental	40 h	-
	Matemática Aplicada	40 h	PR
	Informática Aplicada	40 h	PR
	Introdução à Agroecologia	40 h	PR
	Saúde e Segurança no Trabalho Aplicado à Área Rural	40 h	PR
	Relações Interpessoais, Ética e Cidadania	40 h	PR
	Metodologia para Elaboração de Relatórios Técnicos	40 h	PR
	<b>Carga Horária do Módulo I</b>	<b>280 horas</b>	
MODULO II Específico I Certificação Intermediária: Agricultor Familiar	Desenho Técnico e Topografia	40 h	PR
	Fundamentos de Meteorologia e Climatologia Agrícola	40 h	PR
	Anatomia e Ecofisiologia Vegetal	40 h	PR
	Introdução à Produção Animal em Bases Agroecológicas	40 h	PR
	Fundamentos de Edafologia e Fertilidade do Solo	40 h	PR
	Máquinas e Implementos Agrícolas em Sistemas Agroecológicos	40 h	PR
	Princípios de Irrigação e Drenagem	40 h	PR
	Cultivo Agroecológico de Plantas I	48 h	PR
	Atividades Práticas I: Agricultura Familiar - Metodologias Participativas e Extensão Rural	60 h	PR
<b>Carga Horária do Módulo II</b>	<b>388 horas</b>		
MODULO III Específico II Certificação Intermediária: Agricultor Orgânico	Princípios de Construções e Instalações Agroecológicas	40 h	PR
	Sistemas Integrados de Produção Animal	40 h	PR
	Manejo Agroecológico de Solos e Nutrição de Plantas	40 h	PR
	Manejo e Conservação de Pastagens em Bases Agroecológicas	40 h	PR
	Cultivo Agroecológico de Plantas II	52 h	PR
	Sistemas Agroflorestais e Legislação Ambiental	40 h	PR
	Manejo Agroecológico de Pragas e Doenças	40 h	PR
	Atividades Práticas II: Agricultura Orgânica - Legislação, Certificação e Comercialização de Produtos Orgânicos	60 h	PR
<b>Carga Horária do Módulo III</b>	<b>352 horas</b>		
MODULO IV Específico III Diploma: Técnico em Agroecologia	Economia e Administração Rural	40 h	PR
	Cooperativismo e Associativismo no Meio Rural	40 h	PR
	Gestão de Unidades Produtivas Agroecológicas	40 h	PR
	Atividades Práticas III: Elaboração e Análise de Projetos para Produção Agroecológica	60 h	PR
	<b>Carga Horária do Módulo IV</b>	<b>180 horas</b>	
<b>Carga Horária Total do Curso</b>		<b>1.200 horas</b>	

Legenda: PR = Pré-Requisito.



Iniciamos a discussão desse tópico com Meirelles (2016, p. 130) retomando o conceito do que seja Agroecologia,

[...] constitui um enfoque teórico e metodológico que, lançando mão de diversas disciplinas científicas, pretende estudar a atividade agrária sob uma perspectiva ecológica. [...] a partir do enfoque sistêmico, adota o [agroecossistema] como unidade de análise, tendo como propósito, em última instância, proporcionar bases científicas (princípios, conceitos e metodologias) para apoiar o processo de transição do atual modelo da agricultura convencional para estilos de agricultura mais sustentável.

O curso, de acordo com essa grade curricular, é dividido em quatro módulos. O primeiro é introdutório; o segundo e o terceiro adentram os conhecimentos específicos da área, permitindo certificação intermediária na agricultura familiar e na agricultura orgânica; o quarto conclui o curso e dá a certificação final de técnico em agroecologia.

Por esse percurso formativo entendemos que a agricultura familiar está na base do processo de mudança para o modelo agroecológico. Meirelles (2016, p.137) explica que “a Agroecologia por meio de todo o seu arcabouço se propõe a fortalecer a agricultura familiar, na busca de empoderamento do agricultor, tornando-o o ator principal dos processos que ocorrem no [agroecossistema] e nas tomadas de decisões”. Nesse sentido, a Agroecologia se manifesta em um caráter contraditório às relações capitalistas, pois trabalha sem agrotóxico, sem sementes modificadas, com rotação de culturas, caminhando pelo viés da sustentabilidade, por meio da junção dos saberes populares com os conhecimentos científicos (Rossi, 2016).

Isso posto, tentaremos perceber neste tópico o contexto dos efeitos e quais sinalizações para o contexto da estratégia dessa política na vida dos estudantes por ela atendidos, especificamente no curso de Agroecologia. Para tanto, iniciamos com o seguinte questionamento: “*Como você vê o curso Técnico Concomitante em Agroecologia para a vida dos discentes?*”.

*Bom... a gente julga que, estando no município e tendo uma vocação para trabalhar a terra, que essa juventude poderia ser de grande contribuição, mas infelizmente o que a gente vê é que eles têm uma sede de vir para a capital, e então há que ter um ajuste aí, porque a gente faz um julgamento a partir da demanda que a gente vê [...] (COLABORADORA 1, 2020).*

*É enriquecedor e um privilégio que eles recebem quando podem frequentar um curso desse, que é tão caro, de forma gratuita; são oportunidades únicas. Eles sempre são aconselhados mesmo que não seja a área do sonho de vocês, mas é uma preparação básica que vai servir pra que vocês consigam um emprego melhor, para que vocês conheçam áreas afins, porque é Agroecologia, mas trata tanto de outras demandas de nossa própria região [...] Então serve pra essa seleção também. Abre a mente para o que eles podem ser capazes de fazer depois. E, como eu disse, os professores trazem muitas coisas importantes sobre a realidade do mundo do trabalho e acabam abrindo*

*o horizonte deles (COLABORADORA 2, 2020).*

*Por ser pessoas do interior, eu pensava que seriam pessoas mais engajadas, com mais vontade de estudar, de levar em diante; da turma de 22, eu acho se tinha umas 5 pessoas que queria seguir o curso era muito; o restante estava por conta da bolsa. Então assim eu falava para os coordenadores que, quando fossem fazer uma seleção [para] colocar jovens/adolescentes para o MédioTec, fazer com aqueles que têm vínculo com Campo [...]. Então assim, para ter esses cursos, tem que ter uma seleção mais acurada. Porque senão eles não têm interesse nenhum [...] cinco alunos que gostavam da disciplina gostavam do curso e se sentavam na frente (COLABORADOR 3, 2020).*

*É um curso bem interessante. Não só para os alunos, mas para todo mundo; acho que é um curso muito viável pela forma de trabalhar. Acho que hoje precisa ser trabalhado um pouco mais, porque as pessoas já estão muito acostumadas a usar o óbvio, que é o produto químico, esquecendo de trabalhar aquela parte da terra, [...] fazer tipo rotação de cultura [...] então eu acho que o curso é muito importante para os alunos, só que eles têm que pegar aqueles alunos, aquelas pessoas que realmente querem. Porque não adianta eu pegar dez alunos só para fazer o curso por fazer, [...] vai ser um trabalho em vão. [...] no período que eu dei aula para eles, um ou dois que mostram o interesse, e os outros [...] porque foram selecionados [...] (COLABORADORA 4, 2020).*

*Eu achei extremamente interessante o curso, a proposta do curso, principalmente porque foi lá no interior, no Iranduba. Eles começaram a ter um novo olhar sobre o curso. E, também, a questão da oportunidade em si, que poderia ser gerado trabalhos (COLABORADOR 5, 2020).*

A utilidade do curso na visão dos/das nossos/as entrevistados/as centra-se na questão da inserção no mercado de trabalho e no fomento do desenvolvimento do município. Apresentam a compreensão de que o curso foi proposto para um município que tem potencial agroecológico. Entretanto, contraditoriamente, os estudantes não mostram interesse em permanecer nele e atuar na área desse curso técnico, apesar de ter sido feito um estudo, no qual foi identificado como uma necessidade desse profissional formado em Agroecologia.

Desse modo, vemos na fala do/da colaborador/a 3 e 4 um ponto crucial a ser pensado na próxima seleção de estudantes para oferta desse curso, isto é, há de ser endossada junto com a questão da vulnerabilidade social a questão de interesse pessoal, ou seja, identidade com a terra do sujeito camponês, visto que nesse contexto, exemplificado pelas falas dos nossos/as colaboradores/as, foi constatado que um número pouco expressivo, em torno de dois estudantes, aplicou os conhecimentos adquiridos no curso na materialidade de sua vida. Como relatado pela Colaboradora 1 (2020), do grupo de 20 estudantes, uma disse que permaneceria na fazenda e que o conhecimento adquirido seria de grande valia para ela. E outra que, juntamente com a mãe, abriu uma floricultura.

Essa realidade apresentada implica dizer que os contextos da influência e da produção do texto legislativo, trazidos por Mainardes (2006), são idealizados, mas sua idealização não atinge o objetivo proposto pela política em sua totalidade, visto que promove a formação técnica

em Agroecologia, contudo, no contexto dos efeitos, seu impacto é mínimo. Portanto demanda uma análise mais aprofundada no contexto dos efeitos, sejam eles de primeira ordem, sejam de segunda. “Os efeitos de primeira ordem referem-se à mudança na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos [...]. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p.20).

Outro ponto que indica a necessidade dessa análise foi o fato de que havia interesse por parte do gestor de que o curso fosse contínuo na escola e por parte do IDAM<sup>55</sup>, que demonstrou interesse em atender aos estudantes para que estes tivessem um maior contato experiencial da profissão, pois enxerga o município com grande potencial agroecológico.

*Para a escola de Iranduba ia ser interessante, mesmo porque, da última vez que eu procurei o IDAM, eles querem fazer o Iranduba como município modelo da Agroecologia. [...] Tentei conseguir estágio, mas, como já estava no final [do curso], não deu muito certo, porque assim o CETAM não conversou com o IDAM e não passou o feedback para a escola de como seria esse curso. Então, quando procurei o IDAM, eles pensaram que estava iniciando, então eles queriam a cada seis meses quatro alunos; seria bacana porque eles iriam estar colocando em prática os conhecimentos técnicos. (COLABORADOR 3, 2020)*

Ao serem indagados/as quanto ao papel do curso na vida dos/das instrutores/as no curso de Agroecologia, a experiência foi sinalizada como momento de crescimento pessoal e profissional como vemos pelos trechos de fala a seguir:

*Olha! Eu gosto muito de ar aula. Mesmo sendo bacharel, eu sempre gostei da parte da educação. [...] foi um aprendizado e uma dificuldade porque eu não sou da área da Agroecologia [...]. Então eu tive [...] que botar a cara no livro, estudar, estudar, estudar todos os princípios agroecológicos que [são] diferentes do que a gente sabe para poder ensinar para eles, então, além de passar conteúdo, eu tive que aprender. [...] Para mim foi um aprendizado muito grande: não só ensinei como aprendi muita coisa. (COLABORADOR 3, 2020).*

*Para mim, a princípio, ele foi novo, porque você conhece muito de ouvir falar; e, quando você começa a trabalhar, você começa a mudar alguns hábitos. Então, eu em casa comecei a plantar hortinha, [...] comecei a plantar cebolinha, coentro que são plantas de ciclo curto que a gente consegue mostrar; eu já fiz pensando mesmo nas crianças, que eles conseguem ver que plantando; em pouco tempo nasce e você consegue colher. [...] então para mim foi muito importante (COLABORADORA 4, 2020).*

*Na minha vida foi interessante, porque a gente pode estar contribuindo na formação desses alunos [...] (COLABORADOR 5, 2020).*

A confusão em torno da compreensão do que seja Agroecologia é comum, e não se reduz a um modelo de agricultura: ela é “uma ciência que estabelece bases para a construção

---

<sup>55</sup> Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas.

de estilos de agriculturas sustentáveis” (MEIRELLES, 2016, p. 129).

Para apreendermos o sentido dado às atividades práticas nesse curso, questionamos se “*Houve atividade práticas no curso de Agroecologia e qual era a relevância dessas para a formação dos estudantes?*”

*Para mim é fundamental. Na verdade, a gente conta com as estruturas que já existem nos municípios, porque é uma mão dupla; tanto a empresa conhece nosso aluno e pode avaliá-lo, como nosso aluno pode enxergar diversidade da atuação do trabalho que ele está abraçando (COLABORADORA 1, 2020).*

*É fundamental o curso técnico [...] estar com a teoria e prática inter-relacionadas [...]. Então elas estão intimamente ligadas, e a prática é ainda mais fundamental, porque ela leva o aluno a vivenciar situações de aprendizagem [...] (COLABORADORA 2, 2020).*

*Olha... Se não tivesse prática, eu não saberia se eles tinham aprendido. [...] Então é bastante relevante as aulas práticas (COLABORADOR 3, 2020).*

*Nós tivemos algumas visitas, e dentro dali a gente procurou tirar maior aproveitamento; inclusive foi no sítio de uma das alunas, onde os pais dela já trabalhavam com produção orgânica de caju, de hortaliça. Nós trabalhamos também na horta da escola, que teve também tipo uma estufa para produção de mudas. [...] É importante que tenham as aulas práticas [...]; é uma forma de botarem em prática tudo o que eles estão aprendendo na teoria (COLABORADORA 4, 2020).*

*Sim. É extremamente importante, porque ela é um atrativo; [...] a prática permite que a gente tenha esse olhar diferenciado de uma profissão. A prática foi fundamental nesse sentido [...]. Trabalhei com eles com jogos [...]; eram para que eles entendessem como funciona uma organização [...]; no meu componente não teve essa possibilidade [visitas], mas dentro da ementa deu para perceber que alguns instrutores tiveram essa oportunidade [...]; o espaço que estava sendo ministrado o curso não era tão apropriado: o curso ocorreu dentro de um auditório, o que fugiu totalmente da dinâmica do ensino mesmo (COLABORADOR 5, 2020).*

Nos trechos das entrevistas é notável que as atividades práticas são colocadas como essenciais, principalmente por tratarem de uma formação técnica, seja no sentido de apresentar a pessoa qualificada nas instituições que podem absorver esse/essa trabalhador/a para que o estudante experencie vivências no âmbito profissional, seja como atrativo do processo de ensino, seja ainda concebida como verificador da aprendizagem.

Procurando enxergar a perspectiva entendida acerca da formação integral no curso técnico em Agroecologia, lançamos a seguinte pergunta: “*Você considera que o curso em Agroecologia promove uma formação integral dos discentes?*”.

*Sim [...]. Ainda mais porque ele é concomitante [...] (COLABORADORA 1, 2020).*

*[...] já serviu como base o curso pro primeiro emprego, pra abrir a mente do que tá acontecendo no mundo, porque os professores levam muito isso pra sala de aula, a realidade do mundo do trabalho, o que mais tá sendo cogitado, qual a vertente que mais tá sendo procurada e serviu pra isso [...] (COLABORADORA 2, 2020).*

*Eu acho que sim. Com os meninos que eu trabalhei lá, ele acabou incentivando,*

*porque alguns já tinham sítios, tinham pequenos pedaços de terra para trabalhar, então a partir dali eles tomaram consciência de trabalhar aquilo que eles estavam aprendendo dentro daquele pedacinho de terra que eles tinham (COLABORADOR 3, 2020).*

*Sim. Mesmo não estando tão interessado no curso assim, eu [os] peguei [...] naquela parte do tipo escolha de curso pra UEA e pra UFAM. Então o curso técnico me deu aquele start [...] assim eles começaram a ter aquele autoconhecimento [...]. Só o Ensino Médio consegue fazer isso; consegue, mas, quando se tem um estudo a mais, a pessoa consegue ter outra visão do que ser lá na frente, então eles tiveram sim essa formação (COLABORADORA 4, 2020).*

*Sim! A proposta era nesse sentido. A gente buscou trabalhar muito o laboratório para justamente desenvolver essas habilidades. A gente procurou uma metodologia que atuasse justamente nessa questão: eles verem na prática aquilo acontecendo [...] nesse sentido, para que os alunos enxergassem mesmo essa questão da potencialidade (COLABORADOR 5, 2020).*

Depreendemos dessas falas que há uma compreensão turva da formação integral dos sujeitos. Há a ideia de que ela é promovida pela condição de justaposição do curso de E.M. geral integrado ao técnico, ou seja, o entendimento exposto é o de que o formato concomitante caminha numa perspectiva de formação omnilateral. A possibilidade de ampliar a visão do estudante para uma posterior formação em nível superior é vislumbrada numa vertente de formação integral. Outro posicionamento observado dos trechos das entrevistas é o de que as aulas práticas aliadas à teoria coadunam para uma formação integral.

Para Ramos (2008, s/p) temos o entendimento de uma formação nessa perspectiva formativa:

*[...] apresentamos os dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnicidade não significa o que poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.*

Destarte, a fim de ter uma melhor compreensão, no contexto da prática, de qual seja o fim proposto para o curso em questão, avançamos questionando: “*Na sua opinião, o curso técnico em Agroecologia forma os estudantes para o mercado de trabalho ou para a vida cidadã?*”.

*Olha... tem as duas coisas: [...] um trabalho que é feito pra melhorar a situação do aluno com ele mesmo; [...] o trabalho que é pra poder enxergar o mercado e, depois de executar as tarefas, que lá nós tivemos uma grande parceria das diversas instituições que receberam esses meninos [...] (COLABORADORA 1, 2020).*

*Envolve tudo isso, e ele prepara o aluno [...] para a rápida inserção no mercado de trabalho, [...] e desenvolve o aluno integralmente, porque nós temos inclusive componentes curriculares que trabalham a questão social, emocional [...] isso tudo é*

*preparado, inclusive a questão do empreendedorismo, para ele não só trabalhar para os outros, mas também conseguir ser autônomo, dono do seu próprio sustento, do seu próprio futuro (COLABORADORA 2, 2020)*

*Muitas das coisas que aprenderam lá era para vida social, não para o mercado de trabalho. [...] Então assim, dependendo de qual fosse o professor, ia para as duas áreas, ou eu te ensino para ti ficar na tua propriedadezinha ou para ti ser uma pessoa que tem um estudo/curso técnico, ou te preparo para o mercado de trabalho. Eu preparava para o mercado de trabalho (COLABORADOR 3, 2020).*

*Bom... Eu só trabalhei com uma turma e eu pude ver que ele está mais para vida cidadã. Ele tem que puxar um pouquinho mais para trabalhar eles um profissional [...]; acho que eles iam se dedicar um pouquinho mais para ser mais aquele mesmo profissional, mesmo especialista no Agroecologia, [...] então o curso está trabalhando mais a pessoa para se conscientizar, mais para o lado pessoal. Formou para uma mudança de postura (COLABORADORA 4, 2020).*

*Pela minha prática foi para mercado e para uma vida cidadã (COLABORADORA 5, 2020).*

Vemos que a preocupação, contemplada nas falas dos/das colaboradores/as, está em formar para a vida cidadã e em inserir os/as estudantes no mercado de trabalho. Contudo a fala da colaboradora 4 compreende que o curso tendeu para o aspecto cidadão da formação, para uma mudança de atitude frente aos saberes adquiridos. Inferimos que, para atender às exigências de qualificação profissional, implica trabalhar mais os aspectos técnicos da formação.

Temos o entendimento em Czymbek (2008, p.11) de que Agroecologia tem uma concepção de uma educação “para a solidariedade, cooperação, preservação do meio ambiente, visão sistêmica da realidade e valorização da cultura local”, e o descrito está em consonância com a Educação do Campo, que “se fundamenta na preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante [...]” (2014. p. 63). E, para captarmos se essa compreensão perpassou pelo curso, indagamos se “*O curso de Agroecologia caminhou numa perspectiva em que considerou o local, os sujeitos e suas lutas?*”

*Sim [...] a gente levantou várias situações para poder definir aquele curso para aquele município, [...] o público, [...] a vocação daquele município, que parcerias nós vamos encontrar lá para esse aluno fazer uma vivência que valha a pena; tudo isso foi pensado (COLABORADORA 1, 2020).*

*Com toda certeza. [...] Antes desse curso ser oferecido lá, existe um estudo da necessidade do próprio município. O setor do próprio CETAM faz o estudo sobre os municípios para saber qual a demanda necessária de que profissionais [...], mesmo porque a nossa intenção e objetivo é que o aluno permaneça no município para fomentar o desenvolvimento desse município [...]. Sem contar que existem instituições lá, como a EMBRAPA, tantas outras, tem a UEA, que precisam de técnicos e precisam de especialistas na área [...]. Sem contar no benefício para o aluno, que agora [...], uma vez habilitado, pode melhorar a renda da sua família e até [...] gerar renda no próprio município, de forma autônoma ou trabalhando para outras instituições lá (COLABORADORA 2, 2020).*

*A parte dos sujeitos não [...]; a seleção tinha que ser mais precisa, tinha que pegar mais aquelas pessoas que têm realmente uma afinidade melhor com a terra, que querem trabalhar sem agredir o meio ambiente, porque o município tem potencial para isso. [...] (COLABORADOR 3, 2020).*

*O município, ele é muito bom para se trabalhar até porque nas redondezas já tem muitas famílias que trabalham na forma orgânica mesmo, mas a escola em si, ela não tinha uma estrutura pra gente trabalhar a parte de Agroecologia. Acho que teria que ter tipo a parceria do CETAM com uma propriedade ou com IDAM, um local mais estruturado para eles trabalharem, [...] seria até uma estratégia para eles fazerem o trabalho de conclusão deles tendo essas parcerias [...] (COLABORADORA 4, 2020).*

*Acredito que sim, porque não se concentrou aqui no município de Manaus; se concentrou numa cidade olhando para potencialidade daquele município [...]. A necessidade do município de fomentar a mão de obra qualificada (COLABORADOR 5, 2020).*

A compreensão apresentada é unânime quanto à escolha do local, pois pelo estudo feito das demandas do município mostrou a necessidade do perfil desse profissional, isto é, o entendimento afirmativo da resposta limitou-se ao espaço geográfico. Entretanto, ao falar dos sujeitos, mais uma vez uma fala apontou para o critério de seleção mais atento às pessoas que têm ligação com a terra, haja vista que, como pontuado em um dos trechos das entrevistas, o município conta com famílias que já exercem atividades com parâmetro orgânico. Outra crítica feita situou-se no âmbito do espaço escolar, percebido como elemento passível de melhor seleção.

A partir da exposição das falas dos/das colaboradores/as apresentadas até esse momento, permitem-nos afirmar que a totalidade das formações continuadas, as aulas ministradas, o papel do curso, a formação inicial e a experiência profissional dos sujeitos à frente do processo ensino e aprendizagem dentro do Programa não atendem em sua totalidade aos princípios de uma formação omnilateral. Com isso, não queremos aqui dizer que a formação técnica não tem o seu valor; reconhecemos o seu sentido, principalmente numa sociedade estruturada pelo viés do capital globalizado, no qual as oportunidades de inserção no mundo do trabalho são reguladas pela competência técnica. Contudo, para a formação de sujeitos na perspectiva integral, requerem-se mais que competências técnicas; necessita-se integrar elementos das ciências e da cultura socialmente produzida ao longo da história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa altura, temos que colocar um ponto final em nossa pesquisa, afinal de contas todo processo formativo institucionalizado tem um epílogo. Entretanto não consideramos como esgotamento dessa temática, mas sim como um estágio de conclusão da trajetória do mestrado, momento de grandes desafios, outrossim de muitos aprendizados, propiciando-me crescimento intelectual e desenvolvimento profissional.

O caminhar da pesquisa não se deu de forma linear, pois a materialidade da vida não o é; tudo é movimento. E, nesse ano de 2020, o mundo foi afetado pela pandemia da Covid-19; nosso país, nossa cidade sofreu e sofre até o presente momento – com mais de seis milhões e meio de casos, gerando um quantitativo de mais de 175 mil vidas interrompidas no Brasil, e no Amazonas, atualmente, ultrapassou mais de 180 mil casos, com quase cinco mil mortes –, o que mudou hábitos e o modo de se relacionar com os demais.

Em um primeiro momento me senti psicologicamente afetada pelo luto coletivo, por tantos óbitos, e paralisada diante da incerteza de continuidade da vida; e, mais tarde, fui biologicamente atingida, duas vezes, pelo vírus *Sars-Cov* fazendo emergir sentimentos de fragilidade por um determinado tempo, mas, por meio de uma roda de conversa *on-line* pelo Google Meet, cuja temática foi “Cuidando da Saúde Mental em Tempos de Pandemia”, foi possível iniciar um processo de superação. Passado esse momento, segui com as reflexões acerca de nosso objeto no campo teórico e no *locus* da pesquisa, permitindo-nos apreensões acerca de nossas dúvidas preliminares emergidas no campo empírico.

A partir desse ponto apresentaremos nossas considerações articulando-as com nossos capítulos, de modo a deixar mais sistematizado nosso entendimento em relação ao nosso objeto de pesquisa, que teve como objetivo geral: Analisar a política de formação continuada de professores/as: um olhar no Programa MedioTec SEDUC-AM/CETAM no curso de Agroecologia/Educação do Campo.

Para tanto, iniciamos nossa discussão por meio da relação do sujeito com o objeto, por entendermos que o objeto não está posto para o pesquisador desde sempre; ele é construído a partir de suas vivências formais e informais, sendo nutrido por sua curiosidade epistemológica. Desse modo, o objeto não cai em nosso colo, nem está solto, fora de uma conjuntura. Nesse momento, foi possível compreender e situar o Programa MedioTec em um contexto macro do PRONATEC como uma de suas ações para o cumprimento de seus objetivos de expandir e

democratizar a educação técnica profissional.

Diante do estudo foi possível perceber o MedioTec como reproduzidor das relações capitalistas, mas por duas lentes: como aporte aos filhos de trabalhadores que precisam sair do Ensino Médio, ou mesmo durante o curso, e adentrar o mercado de trabalho para compor a renda familiar, a fim de atender a necessidades da materialidade da vida, haja vista que é por meio dele que os estudantes acessam uma formação técnica, elemento de qualificação pré-exigida pela estrutura do capital; e como filtro na continuidade dos estudos em nível superior, pois escamoteia a formação dual e assistencialista, notada a partir dos requisitos para ingressar no Programa como estudante.

Para atender ao primeiro objetivo da pesquisa, foi preciso fazer uma imersão teórica, no Capítulo II, no qual nos debruçamos para discutir as principais categorias do nosso objeto de pesquisa, o que permitiu emergir a compreensão da formação de professores/as na perspectiva em *Continuum*, interligando a formação inicial e continuada como uma política para a qualidade da educação, pois são eles que medeiam o processo formativo dos estudantes. Dada a característica não material do trabalho do/a professor/a, isto é, o produto do seu trabalho não é algo corpóreo, podendo aderir ou não à concepção formativa do capital, temos imbricada nela a possibilidade de resistência, que permite certa liberdade de atuação para o/a docente. Para tanto, é preciso que nos cursos de formação inicial haja uma sólida formação teórica e prática, visto que há uma relação entre formação de professores/as X qualidade do ensino; a falta da primeira implica a segunda; e, como resultante desse movimento, temos nas escolas uma educação precarizada e fragmentada que produz reserva de mão de obra para o atendimento do capital.

No último capítulo, foi possível apreender a relação próxima da Educação do Campo com a Agroecologia, pois ambas comungam de um projeto educacional para emancipação dos sujeitos, numa perspectiva de construção solidária dos sujeitos e em equilíbrio com o ambiente. A Agroecologia não constitui um modelo de agricultura, mas corrobora a consolidação da agricultura familiar, sendo uma alternativa de produção sustentável e necessária para o sujeito camponês. Em resumo, a ciência da Agroecologia traz a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos camponeses e assume uma posição contrária ao agronegócio, portanto se afasta dos fundamentos de exploração das terras por meio dos latifúndios, que expropriam as terras dos povos do Campo e, conseqüentemente, do trabalho como princípio educativo.

No que tange aos achados das pesquisas, trazidos pelos documentos e pelas falas dos/das colaboradores/as, ao fazer as análises das entrevistas, foi possível compreender que uma política ocorre em cinco contextos, e nossa pesquisa perpassou pelos três primeiros deles.

Nos contextos denominados *da influência e da produção*, na política do MedioTec, não há indícios de preocupação com a formação continuada dos/das professores/as que mediarão o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, no contexto da *prática*, foi possível observar que houve essa demanda, na qual os chamados instrutores/as foram contemplados com dois dias de capacitação, totalizando seis horas.

Com relação aos desafios encontrados na implementação do MedioTec, emergiu nas entrevistas a questão da infraestrutura; do transporte para supervisão do curso em Irlanduba e para as aulas práticas do curso; a evasão de estudantes; a falta de material pedagógico para ministrar as aulas; a ausência de diálogo com instituições que viabilizassem aulas práticas e/ou estágios; e uma seleção mais criteriosa do público-alvo da política. Nesse ponto foi possível atingir todos os objetivos propostos para a pesquisa.

Diante do exposto, por meio das falas dos/das colaboradores/as, foi possível depreender, no tocante às questões norteadoras dessa pesquisa, que a materialidade do Programa não visa à qualidade do ensino, mas, pelo modo que a política do MedioTec efetivou-se, preocupa-se com o abastecimento de força produtiva para o mercado, numa condição de formação precarizada, apenas integrando o ensino em sua forma. Outrossim, não prioriza na seleção professores/as com formação na docência, e suas formações continuadas caminham numa concepção pontual e técnica.

Nesse sentido, na tentativa de corroborar futuramente o aspecto qualitativo da execução do Programa, ficou evidenciado que é preciso planejar e integrar o curso ao ambiente escolar onde é realizado, bem como haver um prévio diálogo com as instituições que podem contribuir para articular a prática com a teoria. Por fim, é preciso elaborar, junto à condição de vulnerabilidade social, questões identitárias com o curso de Agroecologia.

Ademais, os dois últimos contextos da política do MedioTec – dos efeitos e das estratégias – ficam sinalizados como palco frutífero para quem possa interessar-se em dar continuidade a essa pesquisa, pois, como em toda pesquisa, há limitações, seja pelo tempo, seja pelo desenho do que ela se propôs a investigar, ou seja, nesse momento não foram depositados esforços para um estudo mais aprofundado por não constitui objetivo desta pesquisa. Contudo acreditamos serem esses contextos um campo de investigações futuras, que, somados à nossa pesquisa, poderão dar uma compreensão da totalidade da política de formação continuada de professores/as dentro do Programa MedioTec.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O ensino fundamental. *In:*\_\_\_\_\_. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.

AMAZONAS. **Lei n.º 2.032, de 02 de maio de 1991.** Dispõe sobre a reorganização da Administração do Estado e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3q9x5KW>. Acesso em 27 de out. de 2020.

AMAZONAS. **Lei n.º 2.467, de 20 de outubro de 1997.** Modifica dispositivos, que especifica das Leis n.º 2.435, de 17 de março de 1997, e 2. 460, de 09 de setembro de 1997. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/6922>. Acesso em 07 out. de 2020.

AMAZONAS. **Lei n.º 2.816, de 24 de julho de 2003.** Dispõe sobre a criação da Autarquia Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM, e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/7271>. Acesso em 16 de out. de 2020.

AMAZONAS. **Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011.** Altera na forma que especifica a Lei Delegada n.º 78, de 18 de maio de 2007. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/8097>. Acesso em 07 out. de 2020.

AMAZONAS. **Portal do Governo.** Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em 18 de nov. de 2020.

AMAZONAS. **Portaria GDP/CETAM n.º 029, de 15 de setembro de 2016.** Disponível em: <https://bit.ly/2N9jTaj>. Acesso em 20 de set. de 2019.

ANDRADES, Thiago Oliveira; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução verde e apropriação capitalista. **CES Revista**, v.21. Juiz de Fora. Disponível em: <https://bit.ly/3p7ggyN>. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação.** Campinas, SP: Autores associados, 2012.

AQUINO, Lígia Maria Leão; VARGAS, Sônia Maria de. Reflexões acerca da importância do estudo sobre a formação dos profissionais da educação num curso de mestrado em educação. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Ano 11 – n.º 1, p.13-30 – jan./jun. EDUA.** Manaus, 2006.

ARENA, Dagoberto Buim. O projeto pedagógico e o cotidiano da escola. *In:* GOMES, Alberto Albuquerque. *et al.* (orgs.) **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica.** Presidente Prudente. Ed. Cromograf, 2002.

AZEVEDO, R. M., & Costa, L. U. (2017). A formação de professores reflexivos e a educação profissional. *In:* J. d. Cabral Neto, A. P. Mendonça, & A. R. Souza. **Anais do Simpósio em**

**Ensino Tecnológico no Amazonas 2015/2016.** Curitiba: CRV. p.35-44.

BARONI, José Marcelo Biagioni. **Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas.** 2010. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/36Yqefl>. Acesso em: 10 de jul. de 2020.

BASTOS, Manoel de Jesus. Educação, Trabalho e Cidadania. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 98-109, janeiro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3a4ts3i>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n.º 19. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <https://bit.ly/3a4pbgf>. Acesso em 20 de jul. de 2020.

BORGES, Heloísa da Silva; Ghedin, Evandro. Fundamentos teóricos do currículo. *In:* \_\_\_\_\_. (orgs). **Fundamentos para pensar o currículo.** Manaus: Travessia, 2010. p. 13-30.

BORGES, Heloísa da Silva. **Formação continuada de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010-2014).** 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981>. Acesso em 10 de nov. de 2019.

BORGES, Heloísa da Silva. Passos dos tempos formativos do curso de aperfeiçoamento do campo. *In:* BORGES, H. S. *et al.* (Orgs.) **Trabalho e Educação do/no Campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica.** Manaus: EDUA, 2016. p. 141-152.

BORGES, Heloísa da Silva; Mourão, Arminda Rachel Botelho. Programa escola da Terra e a Educação do Campo no Amazonas: relato da formação de professore (as) das escolas multisseriadas. *In:* ARAÚJO, Maria de Nazaré Cunha de. (Org.). **Programa escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil.** Curitiba: CRV, 2018. p. 279-294.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento de Referência de Execução MedioTec para as Instituições Públicas e SNA.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/MedioTec>. Acesso em 19 de Dez de 2019.

BRASIL, Portaria 817, de 13 de Agosto de 2015. **Dispõe sobre a oferta da Bolsa Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.** Disponível em: <https://bit.ly/3aNR37n>. Acesso em 19 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://bit.ly/3a4tXuc>. Acesso em 19 de dez. 2019.

BRASIL. **Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Política Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <https://bit.ly/3aTdTL3>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/2OnI4IS>. Acesso em: 09 de out. de 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3jATNc4>. Acesso em: 09 de out. de 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 6.040/2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3p5PKG6>. Acesso em: 05 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 288, de 28 de fevereiro de 1967.** Altera as disposições da Lei número 3.173, de 6 de junho de 1957, e regula a Zona Franca de Manaus. Disponível em: <https://bit.ly/3tGhBjF>. Acesso em: 09 de set. de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 42, de 19 de dezembro de 2003.** Disponível em: <https://bit.ly/3q6Ion4>. Acesso em set. de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 83, de 05 de agosto de 2014.** Disponível em: <https://bit.ly/2OdWogy>. Acesso em jul. de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://bit.ly/36Xt6to>. Acesso em 09 de jan. de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: <https://bit.ly/3cXj4fC>. Acesso em 19 de dez. de 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.089, de 12 de janeiro de 2015.** Institui o Estatuto da Metrópole, altera a Lei n.º 10.257, de 10 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3aO3zE3>. Acesso em 07 out. de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 3.173, de 06 de junho de 1957,** Institui a Zona Franca de Manaus (ZFM). Disponível em: <https://bit.ly/3jw7IQW>. Acesso em 10 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 19 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012.** Disponível em: <https://bit.ly/3a1F9aT>. Acesso em 24 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n.º 446, de 12 de dezembro de 2012**. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://bit.ly/3rIXaAV>. Acesso em abr. de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em: <https://bit.ly/3tHboE6>. Acesso em abr. de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3a20b9o>. Acesso em 25 de out. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://bit.ly/3a2fmzc>. Acesso em 26 de out. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1/2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica para as escolas do campo. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf). Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 26 de out. de 2020.

BRASIL. **Resoluções CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/36ZmVEV>. Acesso em 09 de abr. de 2020

BRASIL. **Resoluções CNE/CP n.º 4, 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jAKbhS>. Acesso em 09 de abr. de 2020

CABRAL, Antônio Neto. Proposta Pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridades. *In*: CABRAL NETO, A. (Org.) **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Campo: Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

CARDOSO, Lilian A. Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico pedagógico. *In: PAIVA, Edil V. de. (Org.) Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

CZYMMECK, ANJA. **Agroecologia, plante esta ideia** – Projeto Agricultura Familiar, Agroecologia e Mercado. Cartilha n.º 1. 2008. Disponível em: [www.laviet.ufba.br/nucleoagroecologico/cartilha.pdf](http://www.laviet.ufba.br/nucleoagroecologico/cartilha.pdf). Acesso em: 25 de fev. de 2020.

DA COSTA, Elinaldo Ferreira *et al.* Validação de uma problemática de pesquisa. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 10, p. 80962-80978, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Z49q2g>. Acesso em: 10 out. 2020.

DANAGA, Nilce Helena Poiatti. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o torna-se educador a partir de reflexões e (trans)formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem**. 2004. 251 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2673>. Acesso em: 10 de jul. de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In: Dicionário da educação do campo*. CALDART, Roseli Salete. *et al.* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. *In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. et al. (Orgs.) (De)formação na escola: desvios e desafios*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GUBUR, Dominique Michèle Periotto; Toná Nilciney. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Irاندuba**: Panorama, história e fotos. Disponível em: <https://bit.ly/3tFxJln>. Acesso em 30 de ago. de 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2019**. Disponível em: <https://bit.ly/370e4TD>. Acesso em: 03 de nov. de 2020.

IRANDUBA/AM. **Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos**. Irاندuba, AM, jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jzQYbn>. Acesso em: 23 de ago. de 2020.

JORNAL ACRÍTICA. **Reforma administrativa é publicada no Diário Oficial e extingue cinco secretarias**. Disponível em: <https://bit.ly/3q7dryX>. Acesso em: 18 de nov. de 2020-

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n.º 116, pp. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: [Início – CEDES \(unicamp.br\)](https://www.unicamp.br/ceDES). Acesso em 23 de jul. de 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LESSA, Sergio. Lukács: trabalho, objetivação, alienação. **Trans/Form/Ação**, v. 15, pp. 39-51, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3rCqzfN>. Acesso 13 de nov. de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6.ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. 2001. 169 f – Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Ceará, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3tH7Y41>. Acesso em: 7 de jul. de 2020

LYRA, Flávio Tavares. **Texto para discussão n.º 371– Incentivos fiscais à indústria da Zona Franca de Manaus: uma avaliação (Relatório Final)**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Maio de 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3cYeaPw>. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

MACHADO, Lucila Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n.º 116, pp. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em 10 de set. de 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

MAINARDES, Jefferson. Ciclo de políticas: um referencial analítico para as políticas educacionais. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Ano 11 – n.º 1, pp.13-30 – jan./jun. EDUA. Manaus, 2006. p. 13-30.

MANAUS. **Lei Municipal 1.401, de 14 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a Criação e a Divisão dos Bairros da Cidade de Manaus, com Estabelecimento de Novos Limites, e dá outras Providências. Manaus, AM, 2010. Disponível em: <https://cm-manaus.jusbrasil.com.br/legislacao/824153/lei-1401-10>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

MARTINS, Carla Alves Ribeiro Martins. **Política de Educação Profissional: A Implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – (2011-2014)**. 216 f. Dissertação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel-PR, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/36VoyUk>. Acesso em: 10 de Junho de 2020.

MEIRELLES, Augusto Cruz de. Agricultura familiar no contexto da Agroecologia. In: BORGES, H. S. *et al.* (Orgs.) **Trabalho e Educação do/no Campo**: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: EDUA, 2016. p. 121-140.

MONTEIRO, Artur Sgambatti. Nota técnica para políticas públicas n.º 001/2019 – Região Metropolitana de Manaus: contexto, discussão e propostas. **Fundação Vitória Amazônica (FVA)**. Disponível em: <https://www.fva.org.br/pt/acervo-portugues/publicacoes/>. Acesso em: ago. de 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n.º 1, pp. 117-128, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3rHXDTT>. Acesso em 26 de nov. de 2020.

MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. In: Roseli Salete Caldart. *et al.* (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NOGUEIRA, S. C. C.; MOURÃO, A. R. B. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PNE 2014-2024: TENDÊNCIAS E DESAFIOS. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n.º 1, 27 jul. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tKK0ow>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** – PNUD. Disponível em: <https://bit.ly/2YY1wrv>. Acesso em 29 de ago. de 2020.

PACHECO, Eliezer. **SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT**. 2008. Disponível em Disponível em: <https://bit.ly/3jx5vol>. Acesso em: 05 de out. de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica.

*In:* ALBUQUERQUE, A. A. *et al.* (orgs.). **Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica**. Presidente Prudente: Ed. Cromograf, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos. *In:* Silas Borges MONTEIRO: Polyana Olini. (Org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, saberes docentes e formação**, v.1. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook).

PINHEIRO, Heitor Paulo. Nota técnica para políticas públicas n.º 004/2019 – Expansão urbana de Manaus de 1985 a 2015: contexto das mudanças do uso e cobertura do solo urbano. **Fundação Vitória Amazônica (FVA)**. Disponível em: <https://bit.ly/36T2v0r>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. *In:* ADRIÃO, Thereza. OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 51-76.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. Coleção educação em direitos humanos; v. 4. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Camila Júlia Pacheco. **Simulação da Dinâmica Espacial do Desmatamento na Área dos Municípios sob Influência Direta da Ponte do Rio Negro, Amazonas**. 2015. 52 f. Dissertação – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA, Manaus-AM, 2015. Disponível em: <https://btd.inpa.gov.br/handle/tede/1995>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio**, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/36VqrjS>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40.ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ROSSI, Rafael. **Educação do Campo: questões de luta e pesquisa**. 1.ª ed. Curitiba, PR: CV, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Marília Alves dos. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas**. 2020. 282 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru-SP, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191842>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 12, n.º 34, pp. 152-165, abril de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 11 de jan. de 2019.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo. A formação de professores na educação profissional e tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n.º 13, pp. 81-93, dez. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>. Acesso em: 04 nov. de 2020.

SOUZA, A. R., & TAVARES, A. N. A proposta do professor-pesquisador na formação continuada docente e nas práticas pedagógicas. In: J. S. Cabral Neto, A. P. Mendonça, & A. R. Souza, **Anais do Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas 2015/2016**. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-24.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n.º 37, pp. 863-883, set./dez. 2012.

VILAS BOAS, Maria Erinete Reis. **Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2017. 82 f. Dissertação de mestrado – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2017. Disponível em: <http://mpet.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

## ANEXO

## Anexo 1 – Roteiro da entrevista Semiestruturado para Professores

Naturalidade:	Vínculo Institucional atual:  Carga horária:
Além de ser pedagogo/a, você exerce outra atividade remunerada. Qual? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Cidade em que você mora:
Escolaridade: <input type="checkbox"/> Superior completo <input type="checkbox"/> Superior incompleto	Houve formações continuadas no Programa MedioTec para os/as professores/as?  Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Qual curso você cursou?	Pós-graduação:  <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
Forma de ingresso como professor no Programa MedioTec:  <input type="checkbox"/> Processo seletivo <input type="checkbox"/> Concurso Público <input type="checkbox"/> Indicação	
1) O que é ser professor?	
2) Quantos anos de experiência você tem como professor? E no Ensino Médio Técnico Concomitante?	
3) Quantos alunos foram atendidos no curso de Agroecologia no MedioTec? Notícias dos egressos?	
4) Como você vê o curso Técnico Concomitante em Agroecologia para a vida dos	

discentes? E para a sua?
5) Você considera que o curso em Agroecologia promove uma formação integral? Justifique sua resposta.
6) Na sua opinião, o curso técnico em Agroecologia forma os estudantes para o mercado de trabalho ou para a vida cidadã? Justifique sua resposta.
7) De que maneira você pensava e construía suas aulas?
8) Houve atividades práticas no curso de Agroecologia? Qual a relevância destas para a formação dos discentes?
9) Quais os desafios enfrentados por você para atuar dentro do Programa MedioTec no curso de Agroecologia?
10) Você precisou de formações continuadas? O que pensa sobre essas formações?
11) O curso de Agroecologia caminhou numa perspectiva em que considerou o local, os sujeitos e suas lutas?

## Anexo 2 – Roteiro da entrevista Semiestruturado para Pedagoga e Coordenadora

Naturalidade:	Vínculo Institucional atual:  Carga horária:
Além de ser pedagogo/a, você exerce outra atividade remunerada. Qual? ( ) SIM                                      ( ) NÃO	Cidade em que você mora:
Escolaridade: ( ) Superior completo ( ) Superior incompleto	Houve formações continuadas no Programa MedioTec para os/as professores/as?  Sim ( )                      ( ) Não
Qual curso você cursou?	Pós-graduação:  ( ) Especialização    ( ) Mestrado    ( ) Doutorado
Forma de ingresso como professor no Programa MedioTec:  ( ) Processo seletivo    ( ) Concurso Público    ( ) Indicação	
1) O que é ser professor?	
2) Quantos anos de experiência você tem como pedagogo/a (coordenador/a) no Ensino Médio? E como pedagoga no Ensino Médio Técnico Concomitante?	
3) Quantos alunos foram atendidos no curso de Agroecologia no MedioTec? Notícias dos egressos?	
4) Como você vê o curso Técnico Concomitante em Agroecologia para a vida dos discentes? E para a sua?	
5) Você considera que o curso em Agroecologia promove uma formação integral dos	

discentes? Justifique sua resposta.
6) Na sua opinião, o curso técnico em Agroecologia forma os estudantes para o mercado de trabalho ou para a vida cidadã? Justifique sua resposta.
7) Houve atividades práticas no curso de Agroecologia? Qual a relevância destas para a formação dos discentes?
8) Quais os desafios enfrentados por você para atuar dentro do Programa MedioTec no curso de Agroecologia?
9) O que pensa acerca das formações continuadas para os professores do MedioTec no curso de Agroecologia?
10) O curso de Agroecologia caminhou numa perspectiva em que considerou o local, os sujeitos e suas lutas?
11) Como ocorreu a implantação do Programa MedioTec na Região Metropolitana de Manaus?