

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO
DE EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – *CAMPUS*
SÃO JOÃO EVANGELISTA**

MARIA LÚCIA BARBOSA PINTO

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE
EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – *CAMPUS SÃO JOÃO*
EVANGELISTA**

MARIA LÚCIA BARBOSA PINTO

Sob a orientação da professora
Liliane Barreira Sanchez

E co-orientação do professor
Fernando Bonadia de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P659i PINTO, MARIA LÚCIA BARBOSA, 1963-
INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE
EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO
EVANGELISTA / MARIA LÚCIA BARBOSA PINTO. - Seropédica,
2019.
93 f. : il.

Orientadora: Liliane Barreira Sanchez,
Coorientador: Fernando Bonadia de Oliveira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2019.

1. Educação Profissional. 2. Saberes docentes. 3.
Formação Continuada. I. Sanchez, Liliane Barreira,
1969-, orient. II. Oliveira, Fernando Bonadia de,
1980-, coorient. III Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MARIA LÚCIA BARBOSA PINTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/08/2019

Liliane Barreira Sanchez, Profa. Dra. UFRRJ

Wanderley da Silva, Prof. Dr. UFRRJ

Cleonice Puggian, Profa. Dra. (membro externo)UERJ

Dedico...

Aos meus pais, que na sua simplicidade valorizaram a família, ensinando-lhe o amor à vida e ao ser humano.

Aos meus irmãos, que demonstram confiança e carinho para comigo.

Aos meus sobrinhos e afilhados, pelo amor e apoio constante.

Às professoras das séries iniciais, Menezes, Dilza, Celda e Nilza, que foram inspirações para o magistério.

Às amigas: da infância – Regina Stela (Telinha), Cida Rocha; da maturidade Marilene, toda gratidão.

AGRADECIMENTO

Acima de tudo agradeço a Deus, na Pessoa do Pai que me deu a vida, na Pessoa do Filho que me conforta e ampara e na Pessoa do Espírito Santo que ilumina o meu caminho. Sem Ele não poderia chegar a lugar algum.

Aos meus pais, Paulo (*in memoriam*) que sempre incentivou os estudos dos filhos e Geralda pelo apoio e muito amor.

A Prof^a. Dr^a. Liliane Barreira Sanchez, pela orientação eficiente, pela presença constante e confiança.

Ao Prof. Dr. Fernando Bonadia de Oliveira, pelo apoio e valiosas contribuições.

Ao Diretor-Geral do IFMG-SJE, José Roberto de Paula, pelo apoio e incentivo a todos os servidores em sua formação continuada.

A toda equipe de professores que atuaram no Projeto Capacita, preparando os servidores para o ingresso no mestrado.

Aos professores e gestores que se dispuseram a responder os questionários, contribuindo para o levantamento de dados desse estudo.

Aos familiares, principalmente os irmãos, que sempre torceram, incentivaram e apoiaram meus estudos.

Aos colegas de trabalho e a todos os amigos que acreditaram e apoiaram essa etapa acadêmica.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

PINTO, Maria Lúcia Barbosa. **Investigando a Formação Docente no Processo de Expansão do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista**. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

O presente trabalho apresenta uma análise sobre a formação continuada dos docentes no processo de expansão do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* São João Evangelista (SJE). O objetivo principal dessa investigação foi identificar e analisar o processo de formação continuada dos docentes do *campus* SJE, apurando os reflexos da formação do doutorado em Fitotecnia na carreira docente, em sua prática pedagógica, na formação discente e no desenvolvimento institucional e local. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso de base empírica, com abordagem qualitativa e suporte quantitativo para subsidiar as análises e interpretações dos dados. Para a coleta de dados foi utilizada análise documental de Leis, Decretos, Resoluções, Editais e registros de documentos em Arquivos do Setor de Gestão de Pessoas de SJE. As técnicas e instrumentos utilizados na continuidade da investigação foram observação, questionário aplicado aos onze docentes participantes do doutorado especificado, entrevista com dois gestores que participaram das negociações para implementar a realização desse doutorado, pesquisa documental e registros funcionais de servidores. Inicialmente foi feito o estudo do referencial teórico para embasar o trabalho de campo. Assim, foi feita a contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, no período compreendido entre o processo de industrialização do país até o presente momento, para compreensão da influência do processo produtivo no sistema educacional. Também se abordou a formação docente para a EPT, buscando considerações sobre os saberes necessários ao professor dessa modalidade de ensino. Os dados foram analisados por meio de quadros e gráficos, e as falas foram comparadas com as reflexões teóricas. Por meio dessa investigação, acredita-se que foi possível elucidar situações sobre a formação continuada no *campus* SJE, contribuindo para uma reflexão sobre a educação profissional nas instituições de ensino técnico e tecnológico, bem como se verificou que essa modalidade de educação tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão, porém tem sofrido ameaças pelo atual momento político-econômico.

Palavras-chave: Educação Profissional. Saberes docentes. Formação Continuada.

ABSTRACT

PINTO, Maria Lúcia Barbosa. **Investigating Teacher Training in the Expansion Process of the Federal Institute of Education Sciences and Technology of Minas Gerais - São João Evangelista Campus**. 2019. 93p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

The present work presents an analysis on the continued formation of the teachers in the expansion process of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) - São João Evangelista Campus (SJE). The main objective of this research was to identify and analyze the process of continuous training of teachers at the SJE campus, assessing the reflections of the PhD training in Phytotechnics in the teaching career, in their pedagogical practice, in student training and in institutional and local development. The research was set up as an empirical case study with a qualitative approach and quantitative support to support the analyzes and interpretation of the data. The collection of data was based upon documentary analysis of Laws, Decrees, Resolutions, Records and records of documents in files of the Sector of People Management of SJE. The techniques and instruments used in the continuity of the research were observation, questionnaire given to the eleven professors participating in the specified doctorate, interview with two managers who participated in the negotiations to implement the accomplishment of this doctorate, documentary research and functional records of servers. Initially the study of the theoretical reference was made to support the field work. Thus, the historical contextualisation of Professional and Technological Education (EPT) was made in Brazil, in the period between the industrialization process of the country up to the present moment, in order to understand the influence of the productive process on the educational system. It also addressed teacher education for EPT, seeking considerations about the knowledge needed for the teacher of this type of education. The data were analyzed by means of tables and graphs, and the speeches were compared with the theoretical reflections. Through this research, it is believed that it was possible to elucidate situations about continuing education at the SJE campus, contributing to a reflection on professional education in technical and technological education institutions, and it was found that this type of education has contributed to the research and extension activities, but has been threatened by the current political and economic moment.

Keywords: Professional Education. Teacher knowledge. Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de graduação dos docentes ativos (2008 e 2010) no <i>campus</i> SJE.	8
Quadro 2 – Níveis de graduação dos docentes ativos (2010 a 2018) no <i>campus</i> SJE.	10
Quadro 3 - Faixa etária dos docentes.	44
Quadro 4 - Tempo de docência.	45
Quadro 5 - Área de atuação dos docentes	46
Quadro 6 – Projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes do DINTER em Fitotecnia .	49
Quadro 7 – Como os docentes consideram os conhecimentos do DINTER em Fitotecnia no planejamento de atividades.....	51
Quadro 8 – Grau de relevância para o docente permanecer no trabalho durante o curso de doutorado.	55
Quadro 9 – Qual (quais) importância(s) que a formação continuada trouxe para as atividades de docência.	56
Quadro 10 – Justificativas da contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral, consideradas positivas.....	62
Quadro 11 - Justificativas da contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral, consideradas parcialmente.....	63
Quadro 12 – Justificativas da satisfação da formação didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica.	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades.	4
Gráfico 2 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	5
Gráfico 3 – Relação do DINTER em Fitotecnia com a Área de atuação	48
Gráfico 4 – Relação do DINTER em Fitotecnia com planejamento de atividades	48
Gráfico 5 - Valor atribuído na decisão de realizar o DINTER em Fitotecnia	52
Gráfico 6 – O doutorado tem facilitado o desempenho das atividades docentes.	52
Gráfico 7 – Grau de relevância para os docentes estarem atuando no ambiente de trabalho e cursando doutorado.	55
Gráfico 8 - Oportunidade de acesso à política de formação Continuada- Ordem de Valorização.....	59
Gráfico 9 – Valor atribuído quanto à influência dos conhecimentos do doutorado na formação dos discentes.....	61
Gráfico 10 – Contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral.....	62
Gráfico 11 – Consideração da formação didático-pedagógica para atuação na Educação Profissional e Técnica.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Aparelho de Estado
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
BM ou Bird	Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CGP	Coordenação de Gestão de Pessoas
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
COPEX	Coordenação Geral de Pesquisa e Extensão
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DDE	Departamento de Desenvolvimento Educacional
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFSJE-MG	Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista – Minas Gerais
EIA	Escola de Iniciação Agrícola
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAT	Fundo de Assistência ao Trabalhador
Fatecs	Faculdades de Tecnologia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
GEP	Gestão de Pessoas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFEs	Institutos Federais de Ensino
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDC	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Instituição Científica
PIC	Programa Institucional de Capacitação
Planfor	Plano Nacional de Formação
PMCD	Programa Mineiro de Capacitação Docente
PNE	Plano Nacional de Educação

PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proep	Programa de Expansão do Ensino Profissional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação Tecnológica
QSP	Qualificação Social e Profissional
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Sefor	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social das Indústrias
SJE	São João Evangelista
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Uned	Unidade de Ensino Descentralizado
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
<i>Locus</i> da Pesquisa.....	4
Inserção na Pesquisa.....	8
Estrutura dos Capítulos e Referenciais Teóricos.....	10
Metodologia.....	12
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	15
1.1 Educação Profissional no Brasil: do surgimento da industrialização à Lei 5.692/71... 15	
1.1.1 A Reforma de Francisco Campos.....	16
1.1.2 A Reforma Capanema	17
1.1.3 A educação profissional empreendida no período ditatorial com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.....	19
1.2 Educação Profissional no Brasil a partir da LDBEN de 1996.....	22
1.2.1 Educação Profissional de nível básico	22
1.2.2 Educação Profissional de nível médio.....	24
1.2.3 Educação Profissional de nível tecnológico	25
1.2.4 A Educação Profissional, Científica e Tecnológica empreendida no governo Lula .. 26	
1.2.5 O destaque das propostas de Educação Profissional no governo Dilma Rousseff.... 27	
1.2.6 As propostas de Educação Profissional no governo Michel Temer	28
1.3 A dualidade como marca na história da educação brasileira.....	28
2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	31
2.1 Concepções de saberes	32
2.1.1 Saberes profissionais e pedagógicos	32
2.1.2 Saberes disciplinares.....	33
2.1.3 Saberes curriculares.....	33
2.1.4 Saberes experienciais.....	34
2.1.5 Saber cultural	34
2.2 Relacionamento dos professores com seus saberes diante da prática pedagógica	35
2.3 Saberes necessários ao docente da Educação Profissional (EP) na atualidade	38
2.4 O professor no processo de educação continuada	41
3 ESTUDO DE CASO	43
3.1 Caracterização dos docentes.....	44
3.1.1 Perfil por faixa etária e experiência na docência.....	44
3.1.2 Perfil por área de atuação e habilitação	45
3.2 Relação do doutorado em Fitotecnia com a atuação dos docentes.....	48
3.3 O papel do IFMG-SJE na Formação Continuada.....	54
3.3.1 Ações de incentivo à qualificação e capacitação no IFMG-SJE	57
3.4 Reflexos da Formação Continuada no IFMG-SJE	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
5 REFERÊNCIAS	75
6 APÊNDICE	82
Apêndice A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte I.....	83
Apêndice B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte II.....	83
Apêndice C – Modelo de Questionário a ser aplicado aos docentes do IFMG-SJE.....	85
Apêndice D – Modelo de Entrevista.....	88
7 ANEXO.....	89
Anexo I – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ / CEP	90
Anexo II – Projetos de Pesquisas e Extensão sob a orientação ou co-orientação dos Doutores em Fitotecnia.	91

INTRODUÇÃO

O contexto atual em que estamos inseridos se caracteriza pelo processo de globalização, no qual os avanços tecnológicos e científicos, bem como os panoramas sociais, políticos e econômicos estão em constantes transformações. A palavra globalização, segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2010, p. 70), “tem sido usada para expressar uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente”. E conforme aponta Ramon Oliveira (2003, p.10), “ao fenômeno da globalização são dadas várias interpretações, servindo até mesmo de instrumento de fortalecimento do movimento do capital”. Nesse sentido, com o desenvolvimento e avanço do capitalismo para além das fronteiras dos países de primeiro mundo e o acelerado desenvolvimento científico-tecnológico, torna-se impossível discutir sobre temas da educação e do ensino sem nos remeter ao impacto dessas questões, que, dentre outros aspectos, fortalecem a submissão e a dependência econômica dos países periféricos.

O processo de produção, o mercado internacional, as transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI marcaram profundamente as mudanças do mundo contemporâneo. Tais implicações que ocorreram no âmbito do capitalismo global corroboraram para o surgimento do neoliberalismo, que se constitui numa rearticulação do capitalismo para promover uma maior produtividade e lucratividade, criando uma sociedade consumista, relativista, etc. Nessa perspectiva, como nos coloca Moacir Gadotti (2000, p. 140), “toda essa modernização da economia não concebe os seres humanos como sujeitos, como cidadãos ativos, mas como objetos econômicos, como puros consumidores”.

O modo de organização do trabalho, devido principalmente aos avanços tecnológicos e científicos, sofreu diversas alterações, implicando, conseqüentemente, na necessidade de trabalhadores com novos perfis profissionais para as novas funções que vem surgindo no mercado, no processo de produção e de serviços – e a escola é uma via, não a única, de preparação desse trabalhador. Conforme aponta Ramon Oliveira (2003, p. 19), permeada pelo contexto da racionalidade neoliberal, a escola é colocada como responsável em prover mão de obra especializada para suprir as necessidades do mercado, atendendo à demanda do setor produtivo. Além disso, nota-se que as políticas educacionais estão imbuídas dos interesses dos neoliberais. Estes esperam que os próprios indivíduos ultrapassem os limites que encontrarem para satisfazer seus anseios econômicos.

Para atender a toda demanda de exigência do mundo global, o Brasil tem passado por várias mudanças em suas políticas econômica e social, que ao longo de sua história vêm marcando também as políticas públicas de educação. Nesse sentido, ressaltamos que o período do início do século XXI foi marcado por mudanças significativas nas políticas públicas de educação no país, culminando na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2010, tendo como prioridades em seus objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência na educação, democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Isto levou as instituições de ensino a se reestruturarem para poderem alcançar as suas metas. Com as políticas públicas de expansão da educação superior brasileira que ocorreram nas últimas décadas, as “antigas” Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) sofreram

transformações consistentes e, tanto elas, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) passaram a incorporar as Instituições Federais de Ensino (IFEs), sendo reorganizadas em suas bases. Assim, a Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 criou, dentre outros, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

Diante do quadro atual da organização do IFMG, com sua expansão após sua criação, tornou-se premente a formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* dos docentes que compõem o quadro de servidores desta Instituição. A formação continuada da carreira docente tem sido uma preocupação tanto dos professores quanto dos dirigentes desta Instituição, inclusive visando o atendimento ao PNE, que busca a valorização dos profissionais da educação. Tendo isso em vista, esta pesquisa pretendeu analisar as políticas implementadas para a formação continuada e a valorização do trabalho do professor no âmbito do IFMG – *Campus* São João Evangelista (SJE). Procurou-se compreender os processos de estruturação e institucionalização que ocorreram para suprir as demandas de docentes pós-graduados para o *campus*, abordando o programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER).

A formação dos professores é sempre algo imprescindível para o bom andamento da qualidade¹ da educação. Segundo Enguita (2010, p. 107), “quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo”.

Dessa forma, surgiram os seguintes questionamentos: Como têm ocorrido as iniciativas dos órgãos gestores no sentido de valorização e incentivo da formação *stricto sensu* dos docentes no IFMG? O que levou o IFMG – *Campus* SJE a investir na formação *stricto sensu* de docentes nos últimos anos? O que essa formação tem trazido de benefícios para o referido *campus* e para a comunidade que o circunda? Quais são os principais interesses dos docentes em investirem em sua formação?

Esse trabalho não esgota todas essas questões, porém as perpassa, na medida em que foram formuladas para possibilitar a compreensão das propostas de formação dos docentes do IFMG – *Campus* SJE, elucidando as bases epistemológicas que as sustentam, a forma como foram estruturadas e investigar como a instituição tem agido no tocante a colaborar e/ou dificultar seu fortalecimento.

Para isso, propusemos como objetivo geral analisar os processos de formação continuada dos docentes, buscando identificar o impacto da expansão da formação em nível de doutorado para o IFMG – *Campus* São João Evangelista. E definimos como objetivos específicos: 1) Identificar as bases legais que orientam as ações do programa de expansão do desenvolvimento profissional do docente do IFMG – *Campus* SJE; 2) Verificar os tipos de incentivos que têm sido aplicados para a formação de docentes em nível de doutorado do

¹ Convém distinguir o sentido da qualidade na visão de “qualidade total” e da “qualidade social”. A partir da década de 1980, o termo qualidade na educação passou a assumir o conteúdo do campo produtivo-mercantil, “eliminando” o discurso de democratização do ensino. Com isso, as opções políticas possuíam cunho conservador para poder manter o *status quo* da camada hegemônica, ou seja, a que possui o poder. Dessa forma, os princípios empresariais como competição, excelência, produtividade, controle de qualidade, passam a ser aplicados no campo educacional para se ter uma “Escola de Qualidade Total”. Nesse sentido, o controle de qualidade total procura transformar a escola em uma instituição produtiva igual às empresas. A dualidade social é marcante, pois a maioria fica marginalizada e na miséria. Contrário a essa visão mercantilista da educação, a qualidade deve assumir um novo sentido, levando “a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania” (GENTILI, 2010, p. 172). Portanto, a qualidade da educação que se propõe envolve buscar a qualidade sem diferenciação, sem distinção de classe, sem privilégios de poucos. Conforme afirma Gentili (2010, p. 176), o acesso à escola e ao serviço que ela oferece deve estar aberto a todos, pois o direito à educação não deve ser restrito a uma minoria.

IFMG – *Campus* SJE; 3) Identificar e analisar a abrangência do programa DINTER implementado para ampliar o nível de formação dos docentes do IFMG – *Campus* SJE; 4) Identificar as repercussões das formações dos docentes na formação dos discentes e do desenvolvimento pessoal, institucional e da comunidade local, no âmbito do IFMG – *Campus* SJE, na percepção dos docentes que participaram do DINTER em Fitotecnica.

Para este estudo, partimos do pressuposto de que as ações dos programas de expansão de desenvolvimento profissional dos docentes, em maior ou menor medida, contribuem para uma educação em que os alunos são levados a construir e reconstruir o conhecimento através de pesquisas, extensão, participação em eventos (como palestras, seminários, etc.).

Parte-se do princípio de que houve grande interesse e empenho do IFMG para promover a formação dos docentes em nível de doutorado e até mesmo mestrado. Tem-se como hipótese que os docentes formados no programa DINTER estão mais abertos a mudanças de ideias que promovam uma participação ativa e crítica dos discentes no processo de construção de sua cidadania e de sua inserção na sociedade contemporânea. É perceptível a participação dos alunos nas atividades promovidas pelo *campus*, tais como seminários, palestras e outros eventos. Assim, propõe-se verificar se essa participação dos alunos tem sido impactada pela formação dos docentes, sendo estes os sujeitos a nos darem essa informação. Quanto às comunidades evangelistana e circunvizinhas, busca-se verificar quais os impactos que os docentes têm observado nelas após o processo de expansão do *campus* e da formação docente em programa de pós-graduação *stricto sensu*. Pressupõe-se que tenha havido um impacto positivo no que tange à melhoria da qualidade de vida dos habitantes da região, aumento de postos de empregos nos empreendimentos comerciais locais, aumento da empregabilidade dos egressos de licenciatura na região.

Sendo uma instituição que oferece boas condições de trabalho, apoio pedagógico, recursos e instalações adequadas, comparada às outras instituições da localidade, a expansão do ensino nela ofertado constituiu-se numa necessidade, mas também num grande desafio para o *campus* SJE, bem como ressaltou uma demanda crescente de docentes por cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Este trabalho pretendeu analisar os programas de desenvolvimento da carreira docente do *campus* SJE devido à importância que esta instituição tem para a comunidade local, bem como para a região em que se encontra, considerando que a figura do professor é um elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

Observamos que diante das transformações ocorridas na sociedade, o mercado de trabalho tem sido cada vez mais exigente na demanda por profissionais bem preparados² para a inserção no mundo do trabalho. Considerando esse fato, verifica-se a preocupação dos alunos em se prepararem melhor para poderem concorrer nos processos seletivos por empregos. No entanto, essa preparação deve envolver o direito à cidadania, a uma educação verdadeiramente democrática, sem exclusão. Conforme afirma Gadotti,

A escola não distribui renda. Escola distribui conhecimento, que é poder. Escola cidadã é aquela que coloca o conhecimento – capital intelectual tão importante quanto o capital financeiro – nas mãos de todos, principalmente dos excluídos, e forma o cidadão completo, competente, solidário, não apenas o cidadão competitivo, como quer a educação burguesa (GADOTTI, 2000 p. 142).

Consequentemente, entende-se ser necessária a oferta de boas formações profissionais nas Instituições que compõem o IFMG, dedicadas ao ensino profissional. Preparar o novo profissional para o mercado de trabalho com as características de capacidades requeridas na

² Considera-se que o profissional bem preparado para o mercado da atualidade constitui-se numa preparação tanto profissional quanto científica, levando-se em consideração a preparação do cidadão crítico, participativo, consciente do meio em que vive, com suas contradições e ações muitas vezes injustas e alienantes, e que esse profissional seja capaz de se posicionar criticamente diante das situações empreendidas pela sociedade.

atualidade vai demandar outra pedagogia, conforme ressalta Rehem (2009, p. 55), “uma organização educacional transformadora – para que os sujeitos aprendam a trabalhar a partir da escola”. Diante dessas circunstâncias, surge, então, a preocupação com a formação dos docentes dessas Instituições, em atendimento às mudanças advindas de seu processo de expansão.

O IFMG, nos seus diversos *campi*, tem se empenhado em promover a formação de seus servidores, porém os resultados desses trabalhos não têm sido mostrados, nem investigados. Há artigos já publicados sobre os institutos federais, que tratam de sua constituição, expansão, porém, não há notícias ainda de pesquisas que tenham abordado a expansão da formação dos docentes no IFMG, e principalmente no *campus* São João Evangelista.

O Doutorado Interinstitucional (DINTER) ocorrido no IFMG, sediado pelo *campus* São João Evangelista, iniciado em 2010, foi um dos programas ofertado pelo Instituto para suprir a demanda de servidores por esse nível de formação, principalmente de docentes. Dessa forma, houve uma negociação entre os gestores do IFMG *campus* SJE e da UFV para ofertar o doutorado em Fitotecnia. Procurou-se saber do interesse deste *campus* para ser a sede do curso, uma vez que essa instituição possui “*identidade agrícola*”, sendo propícia para o andamento de pesquisas na área.

Lócus da Pesquisa

O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica foi lançado pelo governo federal com a Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005, que instituiu:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

O gráfico 1 a seguir mostra os números dessa expansão.

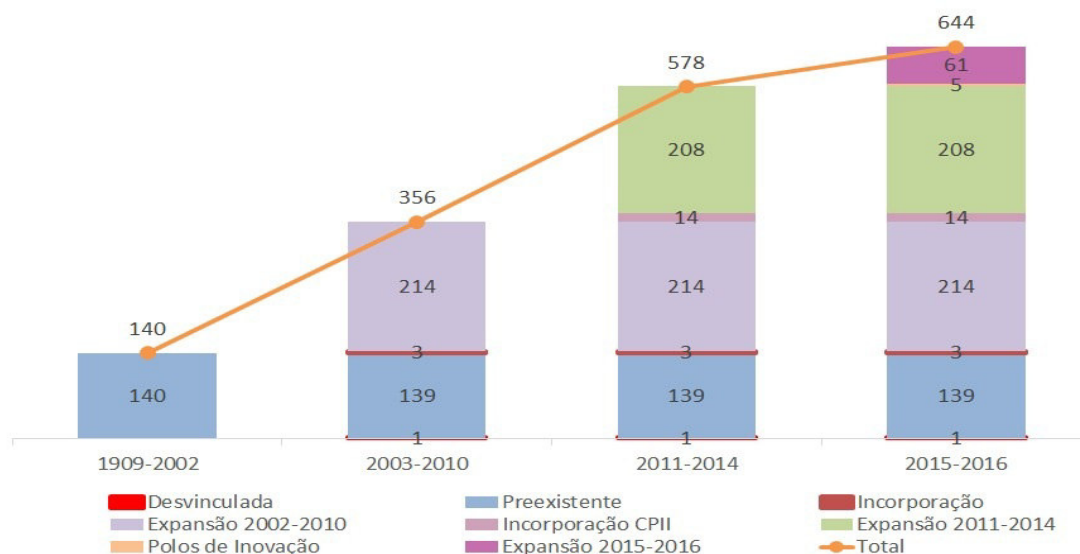


Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades.

Fonte: Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

A partir da iniciativa dada por Nilo Peçanha, em 1909, ao criar 19 escolas técnicas nas capitais da federação e após diversas alterações realizadas nas políticas que regem essa modalidade de ensino no país no decorrer da história, o Ministério da Educação atingiu, no final do século XX, o total de 140 unidades. Com o processo de expansão de 2005, houve um crescimento vertiginoso, alcançando em 2016 o total de 644 *campi* espalhados pelas Unidades Federativas do país. Foram cerca de 504 novos *campi* construídos em menos de duas décadas. Esse crescimento correspondeu a 360% em um curto espaço de tempo. Essa expansão veio a beneficiar diversos municípios de todo o Brasil. O gráfico a seguir mostra o quantitativo de municípios beneficiados.

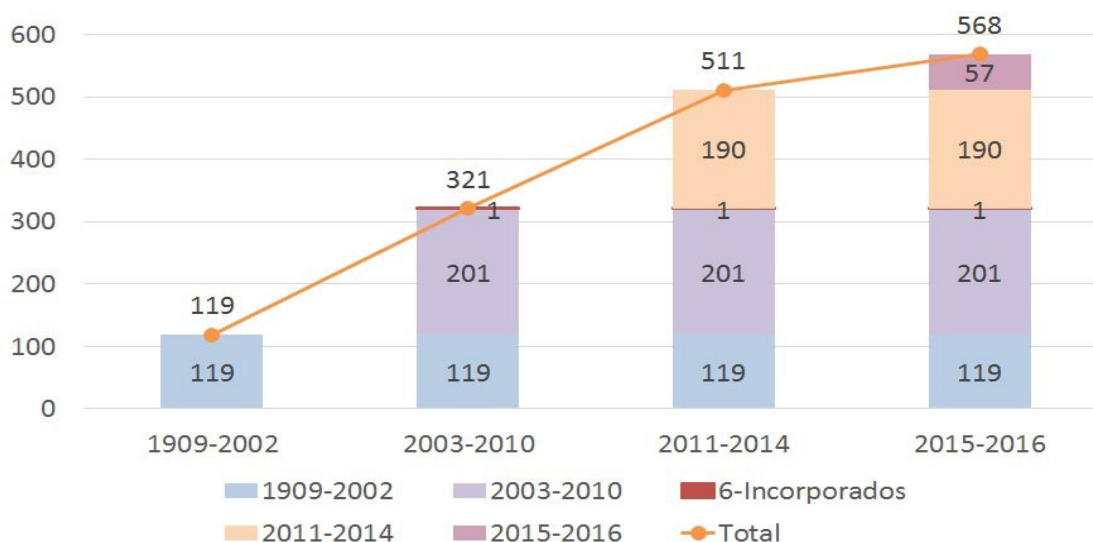


Gráfico 2 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Nota-se que 449 novos municípios foram beneficiados com um *campus* de um Instituto Federal correspondente à região em que está inserido. O crescimento total correspondeu a 377,31% no período compreendido entre 2003 a 2016. Ressalta-se ainda as transformações ocorridas na estrutura e concepção da educação profissional no período, pois, em 2007, o governo instituiu o Programa Brasil Profissionalizado³, com o Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

Em 2008, houve as articulações para se formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que foram instituídos em dezembro pela Lei nº 11.892/2008. O Ministério da Educação (MEC) investiu cerca de R\$1,1 bilhão em obras e aquisição de mobiliário e equipamentos para tal, almejando chegar ao número de 500 mil matrículas em todo o Brasil, quando das unidades concluídas, ofertando cursos técnicos de nível médio, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia e pós-graduação. Nesse sentido, o INEP

³ O Programa Brasil Profissionalizado buscou estimular o ensino médio articulando formação geral e educação profissional. Dessa forma, o ensino médio passou a ter uma educação científica e humanística em sua formação geral, integrado à educação profissional. Esse Programa buscou expandir e melhorar a qualidade da educação brasileira, retomando o atendimento do ensino médio integrado ao profissional e expandindo a oferta de matrículas neste grau de ensino. Para ser colocado em prática, o programa propunha prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado ao profissional. Estados, Municípios e Distrito Federal apresentariam suas propostas, que sendo aprovadas pelo comitê técnico, seriam contemplados com as despesas por conta da dotação orçamentária consignada ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2007).

divulgou no Censo Escolar da Educação Básica de 2016 a evolução do número de matrículas no Ensino Médio no Brasil de 2008 a 2016, informando que em 2016, o número de alunos matriculados nesse nível de ensino no país na rede pública federal totalizou 171.447 alunos (INEP, 2017). E o número de matrículas de nível superior nos IFs e CEFETs foi de 164.598 em 2016 (INEP, 2016). Ou seja, o governo atingiu o número de 336.045 de alunos matriculados em 2016, estando, ainda, abaixo da meta estipulada pelo MEC. Isso demonstra que a rede federal ainda não vem atingindo as metas propostas.

Sendo assim, o governo então vigente reordenou o modelo de instituição federal para a oferta de ensino técnico.

Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades de ensino descentralizadas (Uned), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades se uniram para formar os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (<http://redefederal.mec.gov.br>).

Cabe ressaltar que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica também é formada por outras instituições federais que não aderiram aos Institutos Federais (IFs), sendo 2 Cefets, 23 escolas vinculadas a universidades e 1 universidade tecnológica (<http://redefederal.mec.gov.br>).

O IFMG foi criado pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (EAFSJE). Além destes, com o plano de expansão foram criados os *campus* de Formiga, Congonhas e Governador Valadares. O IFMG é composto atualmente por 18 *campi*. Em sua atuação visa ministrar educação profissional técnica de nível médio, superior e pós-graduação, bem como ofertar cursos de formação inicial e continuada aos trabalhadores.

A Escola de Iniciação Agrícola (EIA) de São João Evangelista-MG foi planejada por políticos da cidade a partir de 1943. Sua criação ocorreu com o sancionamento da Lei nº 1.349, de 1º de dezembro de 1950 (PIMENTA, 1991). Com sua fundação ocorrida em 1951, o *Campus* São João Evangelista, situado na região leste do Estado de Minas Gerais, iniciou suas atividades na Chácara São Domingos, como EIA, então subordinada à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 1964, alterou-se a denominação para Ginásio Agrícola e em 1967, ficou subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. Em 1979, foi alterada a denominação para Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (EAFSJE-MG).

A EAFSJE-MG foi elevada à condição de autarquia vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, adquirindo autonomia administrativa, financeira e didática em 1993. Criou-se o primeiro curso superior, Tecnologia em Silvicultura, aprovado pelo Ministério da Educação em 2005. Em 2008, a EAFSJE-MG foi transformada em *campus* do IFMG.

O *campus* SJE, inserido neste contexto do IFMG, tem buscado acompanhar as transformações da atualidade. E ainda segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

O IFMG é uma instituição dedicada à busca da excelência acadêmica na formação de profissionais capazes de aplicar conhecimentos técnicos e científicos às diferentes atividades do mundo do trabalho, sem perder de vista seu compromisso com o desenvolvimento da sociedade (PDI IFMG, 2015, p. 23).

Sendo uma das prioridades do PNE (2001/2010) a “valorização dos profissionais da educação”, a busca para se implementar a formação do docente tem sido uma das preocupações do IFMG, que promoveu programas de qualificação e fomento à pesquisa, com consequente aumento da produtividade científica, objetivando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

A Lei nº 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) diz que “A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna”. E com a vigência do novo PNE para o decênio 2014 – 2024, tendo em seu bojo a preocupação com o crescimento das taxas de acesso e permanências nos diversos níveis de escolaridade, o IFMG entendeu ser cada vez mais imprescindível a formação de docentes e técnico-administrativos em educação em programas *stricto sensu*. Nesse sentido, o IFMG procurou ensejar caminhos para dar formação continuada aos seus servidores para propiciar a elevação de conhecimentos e assim poder expandir as formações a serem ofertadas em seus *campi*.

Sendo assim, em 2010, o IFMG, através da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRPPG), consolidou importantes parcerias com as Universidades brasileiras, visando os programas interinstitucionais (MINTER e DINTER), dentre outros, para a qualificação de seus servidores. Nesse sentido, a PRPPG realizou a consolidação do DINTER em Fitotecnia com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) para atender cerca de 20 docentes do IFMG.

Os projetos de MINTER e de DINTER são programas de apoio à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* entre duas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma promotora e a outra receptora. Esses projetos têm por objetivo viabilizar a formação de mestres e doutores, docentes e técnico-administrativos, fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa (<http://capes.gov.br>). Dessa forma, duas IES elaboram um projeto de MINTER ou DINTER para ser ofertado aos servidores de uma delas, que será a instituição receptora do curso de pós-graduação. Há toda uma tramitação desse projeto até sua aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para que seja colocado em prática pelas IES promotora e receptora.

Por se tratar de uma proposta de DINTER voltada para a área de Fitotecnia, nas reuniões com o Pró-Reitor do PRPPG e os Diretores de Ensino dos *campi* do IFMG, ficou decidida a realização do programa no *campus* SJE, por ser uma escola voltada para o ensino na área de agropecuária.

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRPPG) do IFMG, por meio dos trâmites legais, tem proposto cursos *stricto sensu* a todos os servidores do instituto, bem como a demanda social⁴. Em 2015, o IFMG passou a ofertar o curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental, aprovado pela CAPES em 2014. Esse curso é destinado ao público de modo geral e tem por objetivo “formar profissionais com um olhar crítico e holístico da questão ambiental, apresentando alternativas práticas para os problemas ambientais, a fim de garantir a sustentabilidade dos sistemas em nível local” (www.ifmg.edu.br). A proposta desse curso é multicampi e conta com os docentes de Bambuí (sede do curso), Formiga, Ouro Preto, Santa Luzia e São João Evangelista, além de docentes de instituições parceiras – CEFET-MG e a UFV.

A PRPPG, para atender às necessidades de formação continuada dos servidores do IFMG, também tem promovido convênios com outras instituições de ensino superior, tais como Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) que atualmente promovem programas de pós-graduação, MINTER e DINTER, aos seus servidores.

⁴ A demanda social, nas ofertas de cursos *stricto sensu* pelo IFMG, constitui os candidatos que não possuem vínculo direto com o IFMG, ou seja, não fazem parte de seu quadro de servidores. Essa demanda pode ser constituída por egressos dos cursos superiores, independente de se ter vínculo com alguma IFE.

Em 2017, o IFMG aderiu ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), que constitui numa ação realizada pelas IFs, objetivando a ampliação dos estudos sobre a educação profissional e tecnológica em nosso país (www.ifmg.edu.br). O PROFEPT está sendo realizado de forma semipresencial, com as aulas realizadas em Ouro Branco e suas vagas são destinadas 50% para servidores das IFs participantes, além da demanda social.

Inserção na Pesquisa

Verificou-se que em 2004, ano em que o governo federal iniciou o processo de expansão da educação básica e tecnológica, o campus SJE, ainda na denominação de EAF, possuía 39 docentes, sendo 31 com graduação em licenciatura e 08 em bacharelado. Desses licenciados, 13 atuavam no ensino médio e 18 no profissional; os bacharéis, apenas no profissional. O *campus* SJE tem sido uma referência em educação em toda a região que circunda a cidade de São João Evangelista por razões como sua estrutura física, viabilidade de acesso ao ensino de nível básico (entenda-se aqui o ensino médio e técnico), pós-médio, superior e pós-graduação (*lato sensu*), bem como a qualificação do corpo docente.

O quadro 1 a seguir mostra a situação quantitativa dos níveis de graduação dos docentes ativos do *campus* SJE no ano de 2008, quando da criação do IFMG, e em 2010 quando, de fato, passou à denominação de *campus* do IFMG. Os dados foram obtidos consultando os assentamentos funcionais dos docentes ativos nos períodos de dezembro de 2008 e janeiro de 2010, fornecidos pelo setor de Gestão de Pessoas. Tais dados constituíram no ponto de partida para as investigações que foram feitas para se compreender o crescimento das taxas do nível de graduação dos docentes do *campus* SJE.

Quadro 1 – Níveis de graduação dos docentes ativos (2008 e 2010) no *campus* SJE.

Níveis de Graduação →		Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
Período ↓		Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Total
Dez. 2008	Qtde	00	01	17	4	15	1	02	03	43
	%	00	2,325	39,54	9,3	34,88	2,325	4,65	6,98	100%
Jan. 2010	Qtde	02	03	16	4	18	03	02	05	53
	%	3,78	5,66	30,18	7,55	33,95	5,66	3,78	9,44	100%

Fonte: criado pela pesquisadora com dados fornecidos pela Gestão de Pessoas *campus* SJE.

Mediante os dados expostos no quadro 1, percebeu-se que no início da implantação dos IFs no *campus* de SJE houve um crescimento de 23,25% de aumento no quantitativo de docentes, em um ano. Os dados também apontaram o crescimento do percentual quantitativo de docentes com graduações mais elevadas em nível de mestrado e doutorado. Pôde-se perceber também que houve um pouco de decréscimo no número de docentes licenciados com especialização e que aumentou o percentual de bacharéis nos níveis de graduação em mestrado e doutorado. O aumento dos números de bacharéis com graduação *stricto sensu*, no período explicitado, ocorreu devido à oferta dos cursos superiores em Sistema de Informação e Agronomia que normalmente formam o bacharel.

Partindo da minha experiência vivenciada junto ao *campus* SJE atuando nos setores de Coordenação Geral de Ensino (CGE), com a denominação atual de Coordenação Geral de Ensino Médio e Técnico (CGEMT), vinculada ao Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE) e atualmente no setor de Gestão de Pessoas (GEP), percebi a necessidade de compreender os mecanismos que nortearam o alavancar da formação dos docentes do

campus SJE, bem como investigar o que foi feito para propiciar a continuidade dos estudos dos docentes e os programas desenvolvidos para se cumprir metas estipuladas no PNE.

Como servidora do *campus* SJE, atuando na carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE) desde janeiro de 1995, sendo formada em Pedagogia antes do ingresso na instituição e também em Letras desde janeiro de 2003, tive a oportunidade de atuar também como docente colaboradora⁵, nos períodos de agosto de 2001 a dezembro 2002 e de agosto de 2003 a julho de 2004. Essa experiência de atuação como docente, sendo servidora do segmento administrativo e atuando no setor de Gestão de Pessoas, no qual exerço cargo de confiança, e ainda participando da comissão de capacitação do IFMG, como representante de SJE, propiciou-me acompanhar a trajetória da formação dos docentes do *campus* durante todo esse período. A partir da minha formação pedagógica e das atuações no ambiente de trabalho, surgiu o desejo de ingressar no Curso de Mestrado em Educação Agrícola, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a fim de aprimorar meus conhecimentos e desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, procurei elaborar um projeto de pesquisa que estivesse de acordo com as atividades desenvolvidas na área de GEP. Verificando as linhas de pesquisa do PPGEA, pude notar que a linha de Formação Docente e Políticas para a Educação Agrícola contemplava a área de minha atuação e habilitação. Diante disso, elaborei um pré-projeto para investigar a formação dos docentes em programas *stricto sensu*, ofertado pelo IFMG, considerando seu processo de expansão, abordando especificamente o *campus* SJE no programa DINTER, visando ampliar e melhorar minha atuação nessa Instituição, bem como colaborar com o desenvolvimento dela, em especial, no tocante à temática mencionada.

Pôde-se notar que após a implantação do IFMG houve um crescimento no nível de graduação dos docentes, além de uma demanda crescente na capacitação dos servidores que já compunham o quadro de funcionários do *campus* SJE. Com a expansão dos cursos ofertados pelo *campus*, inclusive de nível superior como bacharelado, licenciatura e tecnólogo, houve a necessidade de aumentar a demanda de docentes, bem como do nível de formação dos mesmos. Pode-se verificar que o aumento do quantitativo de docentes foi de 35% de outubro de 2010⁶ a maio de 2018, e que os percentuais de doutores foram mais que o dobro no mesmo período. Esses dados podem ser verificados no quadro 2 a seguir.

⁵ A atuação como docente colaboradora consistiu em um acordo feito entre mim e a escola para que eu ministrasse as aulas de Língua Portuguesa para as turmas que formariam no final daquele ano (2001), pois essas turmas tiveram uma rejeição ao professor contratado e a instituição não podia contratar outro professor. Nesse período ainda não possuía a habilitação, porém tinha a experiência de 02 anos de atuação nesta área em escola estadual nas três séries do Ensino Médio. Essas aulas contariam como Estágio Supervisionado para o curso de Letras, uma vez que não havia contrato de trabalho entre as partes interessadas. O trabalho desempenhado foi satisfatório para as turmas que estavam formando e para a instituição que me convidou para pegar as aulas no ano subsequente.

⁶ Nota-se que de janeiro a outubro de 2010 o quantitativo de docentes passou de 53 para 60, tendo um crescimento de 13,2% neste período.

Quadro 2 – Níveis de graduação dos docentes ativos (2010 a 2018) no *campus* SJE.

Níveis de Graduação →		Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
Período ↓		Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	
Out. 2010	Qtde	03	01	19	05	17	07	03	05	60
	%	5,0	1,67	31,66	8,33	28,34	11,67	5,0	8,33	100%
Dez. 2014	Qtde	01	01	07	06	20	09	14	10	68
	%	1,47	1,47	10,3	8,83	29,4	13,24	20,59	14,7	100%
Mai. 2018	Qtde	01	00	06	04	20	20	20	10	81
	%	1,23	00	7,39	4,94	24,7	24,7	24,7	12,34	100%

Fonte: criado pela pesquisadora com dados fornecidos pela Gestão de Pessoas *campus* SJE.

O quadro demonstra que diminuiu o quantitativo de docentes com apenas graduação e especialização, tendo aumentado o número de mestre e doutores e tendo inclusive um docente PhD⁷. Esses dados tendem a se modificar até final de 2019, pois muitos docentes com especialização estão cursando mestrado no momento atual, bem como os que já são mestres, estão cursando o doutorado. Pôde-se notar também que o número de docentes licenciados tem se mantido maior que os de bacharelados. Esse predomínio de licenciados é relevante para o processo educacional e isso se deve aos cursos ofertados tanto em nível técnico quanto o superior.

Há ofertas de cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo eles Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Agropecuária, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Há também um curso subsequente que é destinado aos alunos que já concluíram o ensino médio: Técnico em Agrimensura. Os cursos superiores possuem a modalidade licenciatura e bacharelado. A licenciatura forma o profissional para o exercício do magistério, sendo uma formação básica inicial para atuação na Educação Básica. Os cursos de licenciatura são em Matemática e Ciências Biológicas. A modalidade de bacharelado forma o profissional em área específica, proporcionando uma formação profissional com sólida base profissional e científica. Os cursos de bacharelados são: Agronomia, Engenharia Florestal, Sistema de Informação e Administração (www.sje.ifmg.edu.br/portal). A pós-graduação *lato sensu* é ofertada na modalidade semipresencial. Trata-se do curso de Especialização em Meio Ambiente, com carga horária de 450 horas. (www.sje.ifmg.edu.br/portal).

Estrutura dos Capítulos e Referenciais Teóricos

Este trabalho está estruturado com os capítulos divididos da seguinte forma:

O primeiro capítulo aborda a história da educação profissional no Brasil, principalmente no que se refere à rede federal de ensino, em seu primórdio até a sua expansão no início do século XXI, que está ancorada na obra de autores como Xavier (1990), Peterossi (1994), Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), Oliveira, R (2003), Oliveira, M. A. M. (2003), Manfredi (2002), Amaral e Oliveira M. (2007), dentre outros. Fez-se necessário conhecer um pouco da história da educação profissional no Brasil para que se pudesse compreender, pelos percursos trazidos pelos autores, a educação na atualidade com sua complexidade, dificuldades, superações, sucessos, retrocessos e muitos desafios. Isso porque, segundo Peterossi (1994, p. 19), o problema de formação de professores para o ensino técnico está na função do próprio ensino técnico, bem como na complexidade da “relação educação-trabalho-tecnologia” demandados pela sociedade industrial para se formar os recursos humanos.

⁷ PhD - *Philosophia Doctor* ou Doutor em Filosofia.

O segundo capítulo trata da formação docente para a educação profissional no Brasil, ancorado na obra de autores como Rehem (2009); Peterossi (1994); Imbernón (2011); Tardif (2014); Pimenta (2012); Freire (2002); Gadotti (2000); dentre outros. Sabe-se que o profissional docente não surge de um dia para o outro, sua formação demanda um longo percurso a ser percorrido pelo futuro professor, até que se chegue à prática docente. Esta, por sua vez, não é estática e não possui um fim, pois está sempre se renovando, se “re-construindo” a todo momento. Dessa forma, é importante que se compreenda como os autores da atualidade abordam a formação do docente, bem como conhecer que saberes os docentes devem possuir para poderem atuar como profissionais da educação no mundo contemporâneo.

O terceiro capítulo apresenta o estudo de caso e suas análises, tendo como base os referenciais teóricos estudados no decorrer da pesquisa. Esse estudo de caso proporcionou conhecer as iniciativas do IFMG para implantação do programa DINTER; quais foram os propósitos de *campus* SJE ao investir na formação de docentes; conhecer os benefícios que a formação trouxe e tem trazido para o IFMG, para o *campus*, para os próprios docentes e para a comunidade.

E, por fim, trouxemos nossas considerações finais a respeito dos estudos realizados.

Segundo afirmam Castro e Amorim (2015, p. 50), no processo de formação inicial ou continuada está contida uma relação de tripla dimensão – eu, o mundo e os outros. Enfatiza-se com isso a importância da relação que cada sujeito mantém com a sua trajetória e as aprendizagens construídas por meio de suas experiências. Assim, também construímos conhecimentos, conforme nos esclarece Cavaco (2002, p. 63), *apud* Castro e Amorim (2015, p. 50):

No processo de aquisição de conhecimento por via experiencial não se adquire unicamente saber-fazer, mas também saber e saber-ser, ou seja, efectuam-se aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social. A aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendente [...]

Para subsidiar a abordagem de políticas públicas em educação e as influências de organismos e instituições financeiras internacionais foram consultadas obras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2010); Ramon Oliveira (2003) e Manfredi (2002). Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), vários organismos foram criados para promover políticas econômicas: no âmbito europeu foi criada a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no âmbito mundial, o Banco Mundial (BM). Esses organismos incutem a ideia de que o desenvolvimento social é garantido pelo desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico. Como apontam esses mesmos autores, uma das primeiras críticas que se faz ao neoliberalismo é:

Sua orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como desemprego, fome e miséria, os quais alargam o contingente de excluídos, ampliando as desigualdades entre países, classe e grupos sociais (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2010, p. 34).

Com as mudanças no processo de produção, a aceleração da ciência e da tecnologia notou-se a importância do conhecimento e da informação acompanharem essas mudanças. Assim, a escola se torna o lugar primordial para se produzir esse tipo de conhecimento e informação. Por isso, os organismos priorizam as reformas dos sistemas educativos, no currículo nacional e na avaliação dos professores e da instituição, dentre outras implicações no âmbito educacional que serão ressaltadas no decorrer deste trabalho.

Também para atender aos interesses da economia neoliberal, vários organismos financiadores como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento Mundial (Bird),

chamado Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) são responsáveis pelo financiamento ou recomendações das políticas sociais na América Latina. E conforme relata Ramon de Oliveira (2003, p. 45), essas instituições mostram que futuramente poderá ocorrer maior articulação entre desenvolvimento e justiça social, mas para isso será necessário implementar mudanças substanciais na condução das políticas educacionais. Isso porque a interferência desses órgãos internacionais constitui em conceder empréstimo aos países periféricos para investimento na área social, porém com interesses voltados para expandir o próprio capital. Dessa forma, investe-se em educação nos países pobres para que as nações promovam a reordenação do sistema educacional, criando um quadro “mais qualificado de trabalhadores” com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento econômico desses países, mas visando o interesse da economia global também.

Nesse sentido, vê-se que, ao mesmo tempo em que pretendem promover a melhoria da educação, esses órgãos também procuram manter a hegemonia capitalista das grandes nações que os financiam e, portanto, às quais eles representam. Sendo assim, pretender ter “trabalhadores qualificados” faz parte de um projeto global de organização econômica do sistema capitalista que acaba subordinando os países pobres a permanecerem num patamar de inferioridade na divisão internacional do trabalho. Segundo Ramon de Oliveira (2003, p. 49), a educação acaba tornando-se com isso um instrumento para manter a disparidade entre países ricos e pobres. Por isso, como consequência, o que se tem percebido é o aumento de desemprego e da desigualdade social nos países pobres.

Metodologia

Considerando que foi feita uma análise das políticas de expansão das IFEs, tendo como foco em especial o IFMG, seu surgimento, sua composição, seu processo de expansão com os *campi*, bem como os objetivos propostos para esta pesquisa, a mesma foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa. A escolha por esta abordagem foi a mais apropriada para essa pesquisa, pois se tratou de investigação em local de convivência da pesquisadora, com análise documental e tendo buscado depoimentos dos docentes de SJE que participaram do programa de Doutorado Interinstitucional em Fitotecnia.

Nesse sentido, a autora André (2010, p. 46) nos explica que, ao se escolher uma dada perspectiva em uma pesquisa, isto não significa que se tem uma orientação pronta e única, visto que será apenas um dos caminhos possíveis de aproximação do real. Esse caminho foi revisto e questionado durante a trajetória da pesquisa.

Segundo as autoras Lüdke e André (1986, p. 38), o trabalho desse tipo de pesquisa deve ser bem delimitado, com seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Elas afirmam que a pesquisa qualitativa: “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A pesquisa qualitativa requer o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, requerendo um trabalho atento de campo.

Ao focar a formação docente no processo de expansão do IFMG-SJE, foi estudada a instituição em sua singularidade, porém, a mesma esteve vinculada às determinações sociais mais amplas. Foi preciso compreender o contexto histórico-social-econômico, o que envolveu conhecer a política educacional no país e as diversas organizações sociais internacionais e nacionais que exerceram e ainda exercem influência na escola.

A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais se opõe aos processos quantificáveis experimentais da pesquisa quantitativa, que privilegia a estabilidade dos fenômenos humanos, não considerando a sua complexidade, singularidade, criatividade,

imprevisibilidade, dentre outros aspectos que envolvem a vida humana. Ela parte do pressuposto de que “as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social –, que faz delas ciências específicas, com metodologia própria” (CHIZZOTTI, 2017, p. 97). E conforme aponta Moraes (2002, p.80), ao analisar sobre os paradigmas que envolvem as pesquisas científicas, no que se refere à integração do qualitativo ao quantificável, a autora nos diz que:

O fato de o cientista social não poder libertar-se do ato de observação, dos valores que prevalecem em sua prática geral, faz com que os fenômenos sociais possuam uma natureza subjetiva, o que indica a necessidade de compreendê-los com base nas atitudes mentais e no sentido que os sujeitos conferem às suas ações. Tais fatos requerem métodos de investigação e critérios epistemológicos diferentes das ciências naturais, exigem métodos qualitativos em vez de quantitativos, visando à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo, compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo e explicativo.

Tendo-se em vista que esta pesquisa esteve voltada para uma análise dos processos de formação continuada dos docentes do IFMG – *Campus* SJE e como se tratou de situações complexas que envolveram contradições de fenômenos, bem como de relações interpessoais, sociais e políticas, a abordagem qualitativa possibilitou um relacionamento dinâmico entre a prática do professor, o contexto em que ocorreu essa prática e o ser pessoal. Nessa perspectiva, Chizzotti (2017, p. 98) aponta que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Foi feito também o estudo documental das legislações sobre o plano de carreira, da legislação nacional que trata do tema sobre a criação das IFEs, sendo retratado especificamente o IFMG e os programas de capacitação por ele desenvolvidos, bem como o estudo da produção acadêmica referente ao tema de formação e educação continuada de docentes, principalmente a formação docente para a educação profissional.

As peculiaridades do IFMG e seus diversos *campi* como objetos de estudo dessa pesquisa permitiu a escolha da metodologia de estudo de caso. Segundo Martins:

Como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados (MARTINS, 2006, p. 11).

Para essa tarefa foram consultadas obras de referência que facilitaram o trabalho de pesquisa, bem como, legislações e *sites*. Foram apontadas as propostas de capacitação e/ou apoio financeiro e de concessão de afastamentos aos servidores existentes no IFMG – *Campus* SJE através dos *sites* institucionais, editais, leis, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), projetos institucionais, resoluções e portarias. Esses documentos foram a fonte das informações que revelaram o contexto e as ideias dos gestores que puseram em prática o projeto de ampliação da formação docente na Instituição.

Na concepção de Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Outro instrumento utilizado foi entrevista com dirigentes diretamente envolvidos no programa de capacitação e questionário com os docentes do *campus* SJE participantes do DINTER, que contribuíram para destacar as informações relevantes, bem como dados de semelhanças e diferenças na opinião dos entrevistados. Tendo em vista a importância da manifestação pessoal dos participantes e envolvidos do programa DINTER e o cumprimento das regras éticas de pesquisa, fez-se necessário assegurar a confidencialidade dos dados obtidos em entrevistas e obter a permissão prévia dos sujeitos para entrevistá-los. Para isso foi obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de cada entrevistado. Também foi obtido o Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ / CEP (Anexo I), sob o Protocolo N° 1.246/18, conforme consta no processo de n° 23083.031074/2018-58, atendendo os princípios éticos e estando de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa que envolve os seres humanos.

O programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) desenvolvido pela UFV e o IFMG contou com vinte vagas para docentes. Para essa pesquisa, fizeram parte do grupo de estudo os 11 docentes pertencentes ao *campus* SJE à época, sendo 06 do sexo masculino e 05 do feminino. Além desses docentes, fizeram parte 02 gestores, coordenadores do *campus* SJE, diretamente envolvidos na proposta e execução do programa de doutorado interinstitucional.

Os dados apurados na pesquisa foram analisados e interpretados durante a realização da mesma. Segundo afirma Martins (2006, p. 34), a análise de conteúdos “auxiliará o pesquisador no processo de descrição e compreensão do material escrito coletado, pesquisa documental, bem como das falas dos sujeitos que compõem a estrutura do caso sob estudo”. E como também aponta Minayo (2016, p. 26), será o trabalho com o material apurado – falas, observações, expressões – que nos conduzirá a uma “lógica peculiar e interna do grupo” que está sendo estudado.

Essa pesquisa torna-se relevante para conhecermos a trajetória da educação profissional em nosso país, desde o passado até a atualidade, bem como as influências que essa trajetória tem ocasionado no âmbito do IFMG e como tem sido refletida no *campus* SJE. Pois, conforme afirma Chizzotti (2017, p. 126) “o caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação e, por comparações aproximativas, apto para fazer generalização a situações similares ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada”. Sendo assim, acreditamos poder colaborar, através das particularidades de um estudo de caso, com uma compreensão mais ampliada do tema da formação docente para a educação profissional.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Analisando historicamente a educação profissional no Brasil, observamos que ela se tornou responsabilidade do Estado no governo de Nilo Peçanha, em 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, que foram instaladas em 18 capitais e na cidade de Campos (RJ). Inicialmente, essas escolas foram destinadas aos “órfãos e desvalidos da sorte”, com a finalidade de regenerar a personalidade e formar o caráter⁸ (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 168-169). Foram essas escolas que deram início à rede federal de educação profissional e se transformaram em Escolas Técnicas Industriais a partir de 1912 (MANFREDI, 2002, p. 85).

O governo federal, ao criar as escolas de aprendizes de artífices, passou a dar certo destaque ao atendimento do ensino profissionalizante de nível secundário, uma vez que, na Constituição de 1891, essa modalidade de ensino era de responsabilidade dos estados e municípios (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2010, p. 135). Dessa forma, nota-se que a União passou a ter interesse em oferecer educação profissionalizante em nível secundário e superior para atender aos propósitos das indústrias emergentes no país. Tal propósito ganhou força principalmente a partir de 1930. Segundo Peterossi (1994, p. 36), as novas exigências educacionais vão surgindo com o intenso desenvolvimento econômico, via industrialização, proporcionando ao ensino técnico contornos precisos.

Para uma melhor compreensão do que vem acontecendo na atualidade com a educação profissional brasileira, faz-se necessário ter uma visão histórica de sua trajetória. Para isso, iremos abordar, resumidamente, o processo de implementação dessa modalidade de ensino no Brasil, percorrendo os acontecimentos relacionados à formação profissional no país desde a década de 1930 aos tempos atuais.

1.1 Educação Profissional no Brasil: do surgimento da industrialização à Lei 5.692/71

Na década de 30, após a quebra da Bolsa de Nova York em 1929⁹, o Brasil passou por uma terrível crise na produção e consumo do café. Porém, isso veio a contribuir para a substituição do grupo econômico influente no comando da nação, que passou das mãos da elite agrária para a dos novos industriais. Na economia agrária, oligárquica rural da época, a qualificação não era uma exigência dos produtores, mas para trabalhar com máquinas era

⁸ O Brasil no início do século XX vinha de um período colonial escravocrata. Após a abolição dos escravos no final do séc. XIX, a “população liberta” perdeu seus “empregos” e o governo não teve nenhum planejamento para aproveitar a mão de obra dessa população. Os latifundiários passaram a empregar em suas lavouras os imigrantes que vinham principalmente da Itália e que possuíam conhecimento no trato do cultivo do café. Como os escravos libertos não tinham mais o emprego na lavoura, não possuíam escolaridade e nem moradia, eles foram morar nos morros, viviam pelas ruas, bebiam para fugir da realidade, sendo assim considerados pelos políticos e pela sociedade como vagabundos, baderneiros, os “desvalidos da sorte” (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p.168-169). Esta situação era vista pela sociedade como “falta de sorte” dos pobres e órfãos e não como uma questão político-social. Dessa forma, a criação de escolas para os “órfãos e desvalidos da sorte” advém dessa situação criada pela falta de políticas públicas no âmbito de escolarização, trabalho, moradia, saneamento para amparar os escravos libertos, órfãos, pobres e marginalizados.

⁹ A quebra da Bolsa de Nova York, ocorrida em 24 de outubro de 1929, marcou o início de uma crise econômica que piorou nos anos seguintes. O período ficou conhecido de “Grande Depressão” (econômica), pois a queda do valor das ações da Bolsa de Nova York levou mais de cem mil empresas à falência nos EUA e cerca de um milhão de fazendeiros venderam seus bens, e a produção industrial caiu em 50%. Esta crise se espalhou por todo o mundo, ocasionando desemprego e fome generalizados. (SCHIMIDT, 2005, p. 534-537).

preciso saber ler as instruções para colocá-las (as máquinas) em funcionamento. Isso fez com que a educação ganhasse importância, motivando o Estado-nação a criar ações governamentais para organizar em plano nacional a educação escolar.

O surgimento tardio das indústrias na década de 30 no Brasil marcou sua entrada no capitalismo e novas exigências educacionais afloraram. Segundo Xavier (1990, p. 26), a industrialização representou um avanço das relações capitalistas com o rompimento das antigas formas de produção, alterando a ordem que elas geravam. Com isso, o Brasil obteve a oportunidade de superar a crise da economia agroexportadora, alterando assim as formas tradicionais de dominação capitalista por meio da industrialização.

Nesse contexto, o Estado foi o principal agente de expansão da indústria brasileira, importando tecnologia e consolidando sua submissão ao capital estrangeiro. Conforme explica Xavier (1990, p. 38), o desenvolvimento autossustentado por meio da intervenção do Estado, embora essencial no momento, “favoreceu definitivamente a monopolização interna da nossa economia”. Assim, a saída de um modelo econômico primitivo para se integrar ao capitalismo internacional não alterou a ordem social do país, uma vez que o poder político e econômico ficou concentrado nas mãos da aristocracia, num processo de “privatização do poder¹⁰”, sendo a massa da população excluída dos seus direitos e explorada com sua força de trabalho.

1.1.1 A Reforma de Francisco Campos

A mudança da economia implicou na mudança do sistema educacional brasileiro, que durante séculos vinha formando as “camadas superiores” para ocuparem as funções nas atividades político-burocráticas, bem como as profissões liberais que lhes davam prestígio, numa educação voltada para o ensino humanístico e elitista. Com a emergência da industrialização, a elite escolarizada não se ocupou das funções que a indústria requeria. Por outro lado, a população, que constituía uma força de trabalho propícia para as tarefas da indústria, não possuía escolarização necessária. Desse modo, o processo de industrialização viabilizou a expansão do sistema educacional. Conforme Xavier

As reivindicações educacionais presentes na sociedade e a pressão do movimento renovador que as aguçava, aliados à necessidade de composição e legitimação das novas alianças rumo à estabilidade política, acabaram por colocar a questão educacional no centro das preocupações do governo que se instalava (XAVIER, 1990, p. 83).

Os grupos que detinham o poder econômico e político mantiveram o controle do sistema educacional, criando no campo administrativo a infraestrutura necessária para “o exercício da política centralizadora e intervencionista que objetivava implantar em todos os setores da via nacional” (XAVIER, 1990, p. 83). Nesse cenário, o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e o Ministro da Educação, Francisco Campos, elaborou uma reforma que atingiu diretamente a estrutura do ensino da época. O Estado nacional participava ativamente da organização do sistema de ensino brasileiro, oferecendo uma estrutura mais orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior. O ensino primário e a formação de professores não foram atendidos com essa reforma, pois aos estados ficava a responsabilidade da educação elementar e profissional.

Todas as articulações do governo durante o período inicial da República evidenciaram a dualidade da educação brasileira, mostrando que a política educacional refletia os interesses de parte da sociedade. Pois havia diferenciação de escola para a elite e a escola para os “menos favorecidos”, o que representa a própria dualidade na composição da sociedade

¹⁰ Para uma melhor compreensão do processo de privatização do poder, ver Xavier (1990).

brasileira, como já demonstrou Romanelli (1987, p. 41). A desigualdade de conhecimentos sempre foi notória, com escolas secundárias e superiores para a elite; e escola primária e profissionalizante para os “desfavorecidos”, ou seja, os que estavam obrigados à condição de classe trabalhadora. Constatou-se que nesse período houve a “necessidade” de uma formação técnico-profissional que, segundo Xavier (1990, p. 91), não podia “comprometer a qualidade da função educativa do ensino secundário” o que ocasionou a oficialização do dualismo no interior do sistema público de ensino.

A Constituição de 1934 atribuiu a competência para “traçar as diretrizes da educação nacional” à União, ficando subentendido que o ensino de preparação profissional estaria incluso nela, uma vez que se colocava a necessidade de fixar um Plano Nacional de Educação que comportasse o ensino em todos os graus e ramos (PETEROSSO, 1994, p. 37); (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2010, p. 155).

1.1.2 A Reforma Capanema¹¹

O país não possuía condições para alavancar no processo de produção que se instaurava e a formação técnica de que necessitava, mostrando o seu atraso no campo econômico, tecnológico e dos meios de produção. A formação técnica especializada que se pretendeu ser dada pela escola ficou muito limitada. Com isso, o trabalho iniciado por Francisco Campos de renovar e elevar o ensino secundário do país foi dado prosseguimento com a Reforma Capanema (XAVIER, 1990, p. 105). Essa reforma, segundo a mesma autora (p. 111), organizou o ensino técnico-profissionalizante nas três áreas da economia pela primeira vez no país. Com isso os cursos técnicos profissionais abrangeram o ensino industrial (Decreto-lei 4.073/42), o ensino comercial (Decreto-lei 6.141/43) e o ensino agrícola (Decreto-lei 9.613/46).

Na Reforma Capanema (1942-1946), previa-se que as escolas técnicas e escolas industriais não poderiam funcionar caso não dispusessem de uma adequada infraestrutura de construção e de materiais escolares. Segundo Xavier (1990, p. 113), uma vez que o sistema oficial de ensino não tinha preparo para arcar com as tarefas de treinamento e reciclagem dos próprios professores, com isso reconhecendo sua limitação funcional nos cursos que oferecia, essa tarefa foi engajada pelas empresas no processo de ensino para suprir suas necessidades de mão de obra especializada. Assim, para amenizar a falta de preparo das escolas existentes, o governo criou instituições educacionais conveniadas com as empresas privadas, para suprir a demanda de profissionais habilitados. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai – (Decreto-lei nº 4048/1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac – (Decreto-lei nº 8621 e nº 8622 de 1946), segundo Oliveira (2003, p. 33), teve a participação do empresariado por imposição do governo Vargas, que obrigou os empresários a assumirem a capacitação dos trabalhadores.

Os setores empresariais privados e estatais necessitavam de uma força de trabalho específica, da qual as instituições de ensino público não possuíam pessoal habilitado para dar a formação técnica e especializada que o mercado requeria. O caminho encontrado foi obrigar as próprias empresas a ofertarem a profissionalização por elas desejada. Vale ressaltar que, conforme afirma a mesma autora, as Escolas Industriais destinaram-se aos alunos que possuíam tempo disponível e estavam ligadas aos ramos técnico-profissionalizantes com uma educação mais completa, enquanto as Escolas de Aprendizes (ligadas ao Senai e Senac) eram

¹¹ Reforma Capanema foi o nome dado à reforma do sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas (1930-1945), sendo o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, e cujas reformas foram promulgadas no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

destinados aos alunos trabalhadores que recebiam um treinamento mais pontual, para melhor execução de seus trabalhos nas atividades de produção.

A Lei 4.073/1942, que instituiu o ensino industrial, com as alterações incluídas pelo Decreto Lei nº 8.680/1946, também previa que além das escolas industriais e escolas técnicas federais, que eram mantidas e administradas pela União, poderia haver outras modalidades de estabelecimentos educacionais sendo estes “os equiparados e os reconhecidos”. Assim ditava a lei no art. 59, em seus parágrafos:

§1º Equiparadas serão as escolas industriais ou escola técnicas mantidas e administradas pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal.

§ 2º Reconhecidas serão as escolas industriais ou escolas técnicas mantidas e administradas pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal (BRASIL, 1942).

Dessa forma, percebe-se que a Lei 4.073/1942 procurou organizar a formação profissional dos estabelecimentos que tivessem condições mínimas de eficiência em suas estruturas, concedendo a essas instituições a equiparação ou o reconhecimento de seus cursos de formação profissional de caráter industrial. Todas essas escolas, públicas ou privadas, ficaram sob a inspeção do Ministério da Educação e caso os estabelecimentos não cumprissem o que determinava a lei, os cursos poderiam ser suspensos ou cassados. Porém, as Escolas industriais ou técnicas federais não incluídas na administração do Ministério da Educação – ressalta-se aqui que havia escolas federais vinculadas a outros ministérios, como o Ministério da Agricultura – receberiam orientações pedagógicas do MEC.

Conforme afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 136, 137) e Amaral e Oliveira (2007, p. 169), com a Reforma Capanema, o Estado continuou se desobrigando de manter e expandir o ensino público e legitimava a dualidade da educação, que por um lado formava os intelectuais com o ensino secundário e de outro, os trabalhadores nos cursos técnico-profissionais. Conforme explica Kuenzer *apud* Oliveira M. (2003, p.34):

A dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da construção do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados, a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola, para exercer sua função de dirigentes; outro, para os que com poucos anos de escolaridades, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional (KUENZER, 1997, p. 124).

Portanto, para atender às exigências do mercado de trabalho, o Estado decretou reformas no ensino industrial, comercial e secundário criando o Senai, em 1942 e o Senac, em 1946. Neste ano também foi promulgada a lei orgânica do ensino primário (Decreto-lei nº 8529/1946), ensino normal (Decreto-lei nº 8530/1946) e agrícola (Decreto-lei nº 9613/1946). Segundo Xavier (1990, p. 113), “estava, assim, criado o sistema paralelo de ensino que levou às últimas consequências o dualismo escolar brasileiro, cuja primeira formulação legal constituíra a criação do ramo médio profissional pela reforma anterior”. Portanto, a Reforma Capanema instaurou um sistema de ensino paralelo à rede formal de educação – iniciado com o Senai e Senac – que posteriormente compuseram o “Sistema S¹²”.

¹² O “Sistema S” é composto, além do Senai e do Senac, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), e atualmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), pelo Serviço Social das Indústrias (Sesi) e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) (AMARAL, OLIVEIRA, 2007, p. 170); (MANFREDI, 2002, p. 179).

Diante das exposições do caráter em que se instaurou a educação profissional no Brasil no início do século XX, percebeu-se que o ensino voltado para o desenvolvimento da formação profissional estava preocupado com o mundo do trabalho, no intuito de colocar os trabalhadores no mercado de produção, ficando a educação propriamente dita em segundo plano. As reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 não estiveram voltadas para um empreendimento de ascensão social da população brasileira, ao contrário, mantiveram o dualismo, que, segundo Xavier (1990, p. 119), “reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político ‘democrático’ como no ‘autoritário’, sob o respaldo ideológico de ‘conservadores’ e ‘liberais’”.

Os rumos percorridos pelas reformas educacionais reforçaram a distinção de escolas para os ricos e para os pobres, concretizando a sua dualidade (Romanelli, 1987). Com isso, as reformas buscaram organizar a educação nacional, introduzindo a educação profissional que, numa visão historicamente preconceituosa, se destinava à classe trabalhadora, acabando por ser desprezada pelos ricos e destinada à massa popular. Além disso, as reformas não conseguiram alcançar seus objetivos completamente, pois encontraram as escolas despreparadas em suas infraestruturas, nos materiais didático-pedagógicos e no corpo docente. Essa situação levou o governo a tomar medidas legais para que as próprias empresas preparassem o contingente de trabalhadores de que necessitavam, bem como sua reserva de mão de obra.

Dessa forma, historicamente, o sistema educacional brasileiro vem sendo definido por políticas públicas de ensino que consolidam a hegemonia de uma sociedade capitalista, numa economia dependente do capitalismo externo que possui o interesse de manter a ordem econômico-social vigente no país.

1.1.3 A educação profissional empreendida no período ditatorial com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação

O período que sucedeu o Estado Novo, principalmente ao longo das décadas de 40 a 70, manteve a lógica dualista do sistema educacional que estava calcada na diferenciação e distinção de classes sociais. Dualidade que veio persistindo desde a promulgação da Constituição de 1937, que consagrou o ensino profissional no país. Desde então, o ensino brasileiro tinha de um lado o ensino secundário, não-gratuito, propedêutico ao ensino superior, e de outro, o ensino profissional, terminal, destinado às “classes desfavorecidas” (PETEROSSO, 1994, p. 37).

Também nesse período, as Escolas Industriais de nível técnico se expandiram, ganhando novas configurações, mesmo com distorções regionais. Seu ensino foi ganhando projeção e proporcionou a criação da Rede Federal de Ensino Técnico (Decreto nº 47.038/59), conferindo às instituições ligadas a ela o estatuto de autarquia (OLIVEIRA, M. 2003, p. 34). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61), a dualidade persistia, porém, houve uma maior flexibilidade entre a educação técnica e a secundária, sendo promovida a equivalência entre esses dois cursos para efeito de ingresso nos cursos superiores (PETEROSSO, 1994, p. 41-42; AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 170; MANFREDI, 2002, p. 102-103).

Conforme afirma Freitag (2005, p. 116-117), a LDB/61 não procurou corrigir as diferenças sociais, ao contrário, acabou por institucionalizar a desigualdade social. Dessa forma, a lei assegurava a equivalência formal do nível médio, de modo que a classe “desprivilegiada” que fazia os cursos profissionalizantes poderia ingressar no nível superior. Porém, a concorrência com os egressos de escolas particulares era praticamente impossível,

ocasionando a exclusão da “classe subalterna” ao ensino formal superior no momento de prestar o vestibular.

O sonho de ascensão da classe baixa aos níveis superiores de ensino em cursos tradicionais (direito, medicina, engenharia) foi ilusório. A classe baixa só poderia cursar o ensino profissionalizante, que normalmente era noturno, podendo trabalhar durante o dia para manter sua subsistência. O ensino médio era, em sua maioria, particular, e mesmo sendo público era diurno, restando aos “desfavorecidos” o ensino profissionalizante noturno. Este lhe dava a chance de concorrer ao vestibular para ingresso no superior, mas não lhe garantia a aprovação. “Dessa maneira se dá às classes subalternas a ilusão de poderem ascender através do sistema educacional na sociedade, institucionalizando chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes” (FREITAG, 2005, p. 121).

Durante o governo ditatorial dos militares foi promulgada a Lei 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Segundo Peterossi (1994, p. 42-43), Manfredi (2002, p. 105) e Amaral e Oliveira M. (2007, p. 171), essa Lei “instituiu a *‘profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário’*, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos”.

Com relação à Lei 5.692/71, Peterossi (1994, p. 43) afirma que a medida de tornar a educação como único ramo de ensino, sendo caracterizado pela profissionalização compulsória, veio desagregar o ensino técnico.

Não se pode negar o avanço que a lei representa em relação à tradição cultural brasileira que, de ensino predominantemente geral e humanístico, passou a ser predominantemente especial e profissional, de um ensino que preparava para a continuidade de estudos passou a preparar para o trabalho, de um ensino dualizado ministrado em escolas sensivelmente diferenciadas, quer se destinassem ao academicismo quer à profissionalização, passou a um ensino integrado e oferecido numa única escola (PETEROSSO, 1994, p. 43).

Segundo Manfredi (2002, p. 106-107), essa lei trouxe de volta a distinção entre formação geral (básica) e a profissional (com habilitações específicas – Parecer MEC 45/72 – e plenas – Parecer MEC 76/75), apresentando a dualidade de modo legal. O ensino médio tornou-se mais ambíguo e precário, segundo a mesma autora, além de desestruturar o ensino técnico dos estabelecimentos estaduais, tendo a rede federal escapado dessa desestruturação por sua relativa autonomia. As escolas da Rede Federal já possuíam experiência no ensino técnico, com isso continuaram a ofertar um ensino de qualidade. Porém, a maioria das escolas públicas e privadas de ensino médio no Brasil, até a Lei 5692/71, sempre estiveram voltadas para uma educação humanística e com a promulgação dessa lei, todas passaram a ter que ofertar o ensino profissionalizante.

A determinação da Lei 5692/71, ao propor um único ramo de ensino que se caracterizou pela profissionalização compulsória, fez com que muitas escolas técnicas fossem desativadas para ofertarem o ensino profissionalizante. Segundo Peterossi (1994, p. 43), redes inteiras de escolas técnicas foram desativadas para se tornarem profissionalizantes, bem como houve uma improvisação de instalações, equipamentos e professores. Essa adaptação acabou ocasionando um ensino profissional de má qualidade nas escolas públicas, exceto as técnicas da rede federal, pois não possuíam infraestrutura para a oferta do ensino profissional.

A profissionalização compulsória foi revogada após 10 anos com a Lei nº 7.044/1982 que reformulou a Lei 5692/1971. Essa Lei substituiu a “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho”. O ensino passou a se preocupar com a preparação do aluno para o trabalho de modo genérico e não mais qualificá-lo apenas para o exercício profissional (PETEROSSO, 1994, p. 44). Segundo Maria Auxiliadora Oliveira (2003, p. 40), “o termo

‘preparação para o trabalho’ é impróprio e impreciso, pois, embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia ‘qualquer coisa’”.

O Ensino Técnico Federal foi se consolidando como uma rede diretamente vinculada ao MEC (PETEROSSO, 1994, p. 42). As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro passaram ao *status* de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), passando a ministrar cursos superiores e de pós-graduação, em 1978 (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 171). A partir da criação desses três Cefets e por ministrarem ensino superior e pós-graduação, deu-se início “a construção do conceito de educação tecnológica” (OLIVEIRA, M. 2003, p. 40). Tal conceito consiste na formação do profissional de nível superior na modalidade de tecnólogo. Esse curso possui uma duração menor, normalmente de 3 ou 4 anos dependendo da área de atuação. A modalidade de ensino tecnológico, no Brasil, foi conferida primeiramente aos Cefets e mais tarde às outras instituições de ensino da rede federal e privada.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, denominada Constituição Cidadã. Esta constituição foi um marco no âmbito educacional, ao criar instrumentos jurídicos com a finalidade de assegurar seu cumprimento. Porém, conforme afirma Oliveira, M. (2003, p. 41), houve um descompasso entre o texto legal e sua aplicação, uma vez que o acesso à educação, a permanência e o sucesso escolar passou a ser direito de todos, mas não houve o cumprimento dessa promessa.

Segundo afirma Oliveira, M. (2003, p. 42), a partir de 1990 notou-se uma massiva intervenção de instituições internacionais no âmbito educacional. Com essas intervenções internacionais, após a participação na 1ª Conferência Mundial de Educação para Todos¹³, em 1990, realizada em Jomtien (Tailândia), o governo assumiu as tarefas exigidas pelo capital internacional e nacional, elaborando projetos de valorização da educação, como o Plano Decenal de Educação para Todos. Segundo Menezes e Santos (2001), este plano teve por objetivo assegurar conteúdos mínimos de aprendizagem a crianças, jovens e adultos, a fim de garantir a estes um atendimento a suas necessidades elementares na vida contemporânea. Dessa forma, essas instituições internacionais vieram interpor negociações com os países pobres, promovendo desmandos tanto na política econômica, como na educacional.

Os caminhos percorridos pela nação brasileira para sair de uma produção primitiva que a acompanhou por quatro séculos, com uma economia agrário-exportadora e com o poder político-social nas mãos dos grandes latifundiários, sempre numa característica de dependência econômica de países principalmente europeus, fez com que o país buscasse modernizar sua economia para acompanhar o crescimento do capitalismo internacional. Sempre vivendo numa economia dependente, como acontece com os países periféricos, o Brasil buscou modernizar sua economia junto ao capital internacional. Este, possuindo o interesse de ampliar seu campo de atuação e manter sua econômica cada vez mais crescente, atuou inexoravelmente para a manutenção de sua hegemonia.

Historicamente no Brasil, a escola esteve voltada para as classes privilegiadas com uma educação humanística e acadêmica, com a finalidade de formar os novos dirigentes da nação. A massa da população foi alvo de manobras para a manutenção do *status quo* da minoria da classe privilegiada que detinha o poder econômico-político. Com isso o sistema educacional esteve voltado para a formação dos dirigentes da nação, restando a poucos da massa populacional apenas o ensino primário. Com a entrada do país no processo de industrialização na década de 30 do século XX, o sistema educacional teve que passar por diversas “reformas” educacionais para atender a nova economia que se instaurava

¹³ Essa Conferência foi realizada pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial, seu documento trazia um conjunto de diretrizes políticas para promover a recuperação da escola fundamental nos países participantes (www.educabrasil.com.br).

principalmente nos grandes centros. A essas reformas coube traçar os caminhos da educação nacional, introduzindo a educação profissional que atendesse à nova economia.

Com o avanço do capitalismo mundial, no final do século XX e início do XXI, num processo de transformações aceleradas, as escolas já não estavam dando conta de acompanhar as mudanças. O mercado mundial passou a articular, por meio de instituições internacionais, intervenções no âmbito educacional que no Brasil influenciou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.2 Educação Profissional no Brasil a partir da LDBEN de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97¹⁴ instituíram as bases para a reforma da educação profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁵. Segundo Manfredi (2002, p. 114); Oliveira, M. (2003, p. 42-43); Amaral e Oliveira (2007, p. 171-172), a implantação da reforma do ensino médio e profissional foi fruto de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. De um lado havia a proposta que contemplava as várias sugestões e reivindicações dos diversos setores societários brasileiros, e de outro o projeto elaborado por Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa. Estando este segundo projeto mais afinado com os propósitos governamentais de FHC, acabou sendo consubstanciado na Lei 9.394/96.

1.2.1 Educação Profissional de nível básico

Na LDBEN, a educação escolar é composta pela educação básica e pela educação superior. A educação básica é formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996). A educação profissional é tratada nesta Lei nos artigos 39 ao art. 42. Para a educação básica, os cursos de educação profissional e tecnológica abrangerão o curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (inciso I do art. 39); e o curso de educação profissional técnica de nível médio (inciso II do art. 39).

Conforme aponta Manfredi, (2002, p.151), por causa das transformações advindas dos processos de reestruturação da economia mundial, dos processos de reestruturação produtiva e organizacional, assim como a universalização da informática e de outros meios eletrônicos de comunicação e de produção da informação, nasceram novas necessidades educacionais tanto no mundo do trabalho quanto no campo dos direitos sociais e civis. Isto levou à necessidade de repensar e propor mudanças para o sistema educacional, no intuito de investir em estratégias de requalificação/qualificação e de formação contínua, até mesmo fora do espaço escolar.

¹⁴ Este Decreto sofreu várias críticas dos educadores, pois nele a dualidade estrutural do ensino foi estabelecida de modo inequívoco; sua proposta visou capacitar os jovens e adultos (re)qualificando-os para o exercício de atividades produtivas no mercado de trabalho (TOLEDO; RUMMERT, 2009).

¹⁵ O governo de FHC estruturou estratégias para afastar a grave crise social que existia do conflito entre capital e trabalho. Buscando estratégias para incutir no imaginário coletivo que a má qualificação dos trabalhadores e os altos índices de desemprego têm somente uma saída que se dá com a apropriação pela população do novo capital cultural. Dessa forma, a população ficaria habilitada a disputar uma vaga no mercado de trabalho em melhores condições (OLIVEIRA, R. 2003. p. 23-24). Frigotto (2010, p. 202), acentua que a escola, sendo uma instituição de formação social, atua como mediadora dos interesses do capital, pois ela está inserida numa relação de produção capitalista com interesses antagônicos. Para esse autor, “numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber”.

A partir de 1995, o governo brasileiro instituiu, conforme afirma Ramon Oliveira (2003, p. 24), várias reformas “para garantir a conquista de um desenvolvimento econômico com maior equidade social”. Dessa forma, vários projetos e políticas públicas educacionais de nível básico surgiram para sanar os altos índices de analfabetismo e os baixos índices de escolarização. Dos projetos existentes no país, pode-se destacar o Plano Nacional de Formação (Planfor) que possui a finalidade de executar ações de qualificação e requalificação profissional no âmbito do Seguro-Desemprego (portalfat.mte.gov.br). Essas ações possuem uma demanda de um público bem conhecido na trajetória da educação brasileira, conforme aponta Oliveira, R. (2003, p. 24): “o público-alvo desse programa é selecionado em meio aos setores sociais que apresentam dificuldades para entrar ou permanecer no mercado de trabalho”.

As reformas instituídas pelo governo de FHC através do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), principalmente o Planfor, conforme afirma Oliveira, R. (2003, p. 25), criou uma nova institucionalidade para os governos estaduais e diversas organizações da sociedade; além de implementar uma reestruturação no ensino profissionalizante nas escolas de nível médio ao desarticular educação básica da educação profissional. Essa nova institucionalidade pode ser percebida ao se incumbir ao MTE tarefas destinadas à qualificação profissional dos grupos populacionais que possuem dificuldades de manterem-se com vínculo empregatício. Dessa forma, o Planfor atende àqueles que possuem um baixo nível de escolaridade, uma vez que são impossibilitados de se matricularem em curso profissionalizante que exige pelo menos o ensino fundamental.

Para a implementação do Planfor, o MTE deslocava recursos do Fundo de Assistência ao Trabalhador (FAT) para utilização em instituições públicas e privadas, a fim de que estas atendessem ao público de jovens e adultos desempregados ou em risco de desemprego. Dessa forma, a implantação do Planfor ocasionou o deslocamento de atividades de competência do MEC para o MTE e provocou o surgimento de uma formação pontual (MARTINS, 2000; OLIVEIRA, M. 2003), numa perspectiva de uma política compensatória na área educacional.

Nesse sentido, também surgiu o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que foi instituído pelo governo Lula em 2003, visando à execução de ações de Qualificação Social e Profissional (QSP). As ações de QSP envolvem ações de educação profissional (formação inicial e continuada) de caráter incluyente e não compensatório, contribuindo para a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho. Diversas Resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT reestruturaram o PNQ. São alguns dos objetivos deste plano a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as; o aumento da probabilidade de se ter emprego e trabalho decente; gerar oportunidade de trabalho e de renda para se reduzir os níveis de desemprego e subemprego; elevar a escolaridade dos trabalhadores. Este plano passou a denominar-se, conforme Resolução nº 783 de 26 de abril de 2017 e Resolução 803 de 27 de dezembro de 2017, Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional – QUALIFICA BRASIL, voltado à promoção de ações de qualificação e certificação profissional no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, como parte integrada do Sistema Nacional de Emprego (SINE) (portalfat.mte.gov.br).

Percebe-se que o MTE, órgão do trabalho, vem articulando políticas de ensino profissional elementar e/ou básico para os trabalhadores/as e desempregados sem qualificações, evidenciando que o MEC, que é o órgão oficial da educação, está à margem deste tipo de educação. Não é intuito nosso fazer uma análise aprofundada dos projetos de reformas para o ensino profissional de nível básico, pois não é o nosso objeto de estudo, mas foi preciso citá-los para compreendermos o que ocorre na educação brasileira nessa modalidade de ensino.

1.2.2 Educação Profissional de nível médio

Conforme afirma Manfredi (2002, p. 161), até meados dos anos 90 o sistema de escolas públicas, federal, estadual e municipal, tinha certo destaque e importância na rede de Educação Profissional de nível técnico (médio). Embora sabendo que a Educação Profissional de nível médio abrange as escolas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, bem como as instituições privadas, vamos nos ater aqui à rede federal de ensino, objeto de nosso estudo.

A educação profissional pública não possui um sistema homogêneo. A reforma educacional de 1996, conforme afirmam os autores Manfredi (2002, p. 160) e Ramon Oliveira (2003, p. 25), pautou-se pela desarticulação entre a educação geral e a educação profissional reforçando a dicotomia entre elas. Nesse sentido, a LDBEN/96 buscou a modernização da educação profissional para poder atender às necessidades do mercado, impulsionando sua modernização, aproximando-a do setor produtivo, além de colocar as escolas técnicas na lógica do mercado, concedendo-lhe autonomia para gerir-se financeiramente (MANFREDI, 2002, p.160).

Na LDBEN/96, a educação profissional foi desvinculada do Sistema de Educação Nacional, como aponta Oliveira, M (2003, p. 56), sendo retratada separadamente no capítulo terceiro, com apenas quatro artigos (de 39 a 42). Segundo a mesma autora, a educação profissional na LDBEN não foi considerada competência de nenhuma das instâncias governamentais, ou seja, nem da União, nem dos estados e dos municípios. Isso mostra que a educação profissional “pode” vir a ser competência da iniciativa privada, como querem os organismos internacionais.

As Escolas Técnicas Federais constituem um sistema de ensino médio já bem estruturado e de destaque nessa modalidade educacional no país. Os Cefets foram constituídos com a transformação das escolas técnicas de Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro em centros, conforme já citado. Depois outros foram sendo criados. Segundo afirma Manfredi (2002, p. 162), quando se criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei 8.948/1994), a previsão era que todas as escolas técnicas federais e a maior parte das escolas agrotécnicas federais, após uma avaliação de desempenho, se tornassem Cefets. Nesse sentido, o Decreto nº 2.406/1997 regulamentou a Lei 8.948/94, porém a maioria das transformações das escolas técnicas e agrotécnicas em Cefets não chegaram a ocorrer, vindo, pois, a serem reorganizadas em IFs em dezembro de 2008.

Com a criação dos IFs, houve uma ampliação da oportunidade de estudos na rede federal em todos os estados brasileiros. Conforme Pacheco (2011, p. 15), os IFs têm como base em seus objetivos “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Os IFs ofertam educação superior, básica e profissional, sendo pluricurriculares e multicampi. São especializados em ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, sendo equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008c).

O Programa de Expansão do Ensino Profissional (Proep), estruturado pelo MEC em parceria com o MTE, foi criado para o período de 1997 a 2003 para garantir a reestruturação do sistema federal de ensino técnico no contexto da reforma do ensino médio e profissional. Segundo Manfredi (2002, p. 173); Amaral; Oliveira (2007, p. 173), alguns pontos fundamentais da reforma do ensino médio e profissionalizante foram melhorar a qualidade da Educação Profissional, aumentar as vagas no ensino profissional, diversificar a oferta de ensino profissional para atender ao mercado produtivo e às exigências da tecnologia moderna, construir e fortalecer parcerias entre Estado e sociedade, entre escola e setor produtivo.

Conforme afirmam Amaral e Oliveira (2007, p. 174), muitos pesquisadores da área fizeram várias críticas ao Decreto 2.208/97, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a

42 da LDBEN/96, artigos destinados à educação profissional. Uma delas foi a diminuição da qualidade do ensino ministrado nas instituições federais, inviabilizando a prática da “educação tecnológica” que se consubstanciava na integração entre a educação geral e a profissional. Outra crítica que se fez foi a desresponsabilização das instâncias administrativas do governo no custeio da educação profissional, tendo incumbido às empresas esse papel. Segundo Ramon Oliveira (2003, p. 17), “hoje, mais do que nunca, percebe-se um aumento da pressão dos setores empresariais para que a educação deixe de ser um direito público e passe a ser tratada como qualquer outro bem de consumo”.

O Decreto 2.208/97 foi revogado com a promulgação do Decreto 5.154/2004, no governo Lula. Este governo pretendeu corrigir as distorções decorridas na educação profissional com as medidas adotadas pelo governo anterior. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1089), a revogação do Decreto n. 2.208/97 foi relevante por propor restabelecer “a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico”. Porém, outras medidas foram tomadas pelo MEC, mostrando que a política de integração não estava tão clara na abordagem do tema. A forma integrada foi reconhecida como matrícula única para o curso único, no entanto, os conteúdos foram considerados de “naturezas diversas” para a educação profissional de nível técnico, bem como para o ensino médio. Percebe-se a dicotomia, concebendo uma educação que forma para a cidadania e outra, para o mundo do trabalho. E na atualidade, a Educação Profissional de nível médio na LDBEN 9.394/96 está fundamentada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho 2008. Esta Lei alterou os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDBEN/96 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 (BRASIL, 2008a).

1.2.3 Educação Profissional de nível tecnológico

Os cursos profissionalizantes de nível tecnológico são cursos superiores de curta duração (três ou quatro anos) ofertados nas Faculdades de Tecnologia – Fatecs, nas escolas técnicas federais, atualmente Cefets, nos Centros de Educação Tecnológica criados pelos estados e iniciativa privada. Nos dias atuais, essa modalidade de ensino está em todas as instâncias educacionais com atendimento de ensino presencial, ensino semipresencial e de Educação a Distância (EAD).

A modalidade de ensino tecnológico se expandiu na rede federal com os Cefets e com o oferecimento de cursos regulares tecnológicos em áreas como engenharia, mecânica, administração, eletrônica, assim como a formação de professores para o ensino técnico e especialização do ensino técnico do 2º grau. Essa modalidade de cursos tecnológicos se proliferou com a criação dos Centros Universitários – após o Decreto 2.306/97 – e também está nos IFs que se espalharam por todo o Brasil.

Levando-se em conta o âmbito das instituições federais de ensino, conforme Manfredi (2002, p. 173–174) explica, para atingir os objetivos da reforma, o Proep contemplou a expansão e a melhoria de infraestrutura nas instituições de ensino, capacitação de docentes e técnicos, atualização e adequação curriculares por meio da *transformação das instituições federais de educação tecnológica* – constituindo programas que englobaram ensino, pesquisa e extensão em educação e trabalho, para fazer da rede federal de ensino uma referência para a Educação Profissional no País.

Segundo Moraes, a expansão do ensino superior desde a reforma dessa modalidade em 1968 até a promulgação da LDBEN em 1996, tem sido influenciada por políticas induzidas pelo BM e Unesco, com políticas nacionais de cunho neoliberal. Conforme afirma a autora

A diferenciação e diversificação institucional também foram apontadas como princípios orientadores do processo de alteração do campo de educação superior brasileira, privilegiando e estimulando cada vez mais as políticas para a educação superior às demandas do mercado e do setor produtivo (MORAES, 2015, p. 25).

Dessa forma, o governo de FHC buscou diversificar a oferta de cursos superiores, criando as modalidades de curso sequencial, tecnológico e a distância, para expandir as vagas, atendendo aos interesses das IES privadas, às recomendações dos organismos internacionais, com a justificativa de dar possibilidade de acesso ao ensino superior a “massa reprimida”. Segundo Carvalho (2015, p. 77), “no intuito de aumentar a escolaridade líquida tornava-se necessário dar oportunidade educacional às camadas mais pobres e de trabalhadores em cursos não tradicionais, mais curtos e voltados, precipuamente, ao mercado de trabalho”.

A continuidade do ensino tecnológico no âmbito federal, que já se consubstanciava com um reconhecimento pela sociedade civil e empresarial, foi colocada em risco, conforme aponta Oliveira:

as instituições que integram a Rede Federal de Educação Tecnológica conseguiram, com trabalho e dedicação, manter um ensino de qualidade, consubstanciado na denominada educação tecnológica, reconhecida tanto pela sociedade, quanto pelo setor produtivo. Entretanto, a Reforma da Educação Profissional, empreendida pelo governo Federal a partir de 1997, vem promovendo a reversão desse ensino, por meio do desmoronamento da referida educação tecnológica (OLIVEIRA, M. A. 2003, p.17-18).

As intervenções massivas na educação profissional vêm retratando como o poder público vem promovendo ações acordadas com as determinações de organizações internacionais, a fim de dar uma “formação adequada¹⁶” ao trabalhador para o novo cenário globalizado. Dessa forma, as políticas públicas em educação pautaram-se nos interesses desse cenário, ocasionando a queda da qualidade de ensino e provocando, segundo Oliveira, M. (2003), o “desmantelamento da educação tecnológica”.

Assim, a educação vem sendo concebida com direcionamento mais para a formação para o trabalho, deixando de cumprir seu papel de promover conhecimentos práticos e teóricos que possam contribuir para que os educandos sejam capazes de se posicionar de modo crítico e organizado na sociedade, e de se constituir como verdadeiros cidadãos. Segundo a mesma autora, com a expectativa de viabilizar o avanço da educação profissional, as medidas propostas pelo governo acabaram ocasionando um ensino aligeirado e pontual para a população carente e colocando a educação profissional atrelada ao setor produtivo.

1.2.4 A Educação Profissional, Científica e Tecnológica empreendida no governo Lula

Segundo Eunice Durham (2010), o ensino técnico e tecnológico surgiu para formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, no período do governo militar. Durante este período, uma rede de escolas técnicas foi criada e, possuindo um excelente nível de ensino médio propedêutico e técnico em tempo integral, seus alunos passaram a ser os jovens

¹⁶ Com a influência das ideias de cunho neoliberal nas políticas públicas educacionais e os interesses monetários para expandir o capital, a formação adequada é consequência de exigências para que se formem trabalhadores mais “qualificados”, segundo a concepção neoliberal, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento econômico. Deste modo, com uma “formação adequada” o trabalhador se tornaria uma pessoa apta, mais “competente” e com habilidades que o colocaria em condições de competir no mercado de trabalho e de “garantir” sua sobrevivência.

de classe média, que tendo estudado em escolas particulares, disputavam as vagas com os alunos da rede pública. Essa situação fez com que os alunos, ao se formarem em um curso técnico, não ingressassem no mercado de trabalho, indo para as universidades. Diante disso, as escolas criadas para formar trabalhadores e técnicos para atender o mercado de trabalho acabaram tornando-se cursos pré-vestibulares.

O governo de FHC buscou separar a formação técnica da propedêutica, sendo esta obtida nos cursos médios regulares. Essa medida encontrou resistência por parte das escolas técnicas e no governo Lula houve a junção do ensino técnico ao propedêutico. O ensino tecnológico de nível superior, até 2008, era absorvido pelas redes em apenas 3% das matrículas devido ao tamanho reduzido da rede (DURHAM, 2010, p.172). O governo Lula promoveu a expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico, ampliando o número de matrículas.

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008c). Essa medida representou um avanço para o ensino profissional, pois todos os IFs passaram a ofertar ensino profissional, científico e tecnológico, atendendo numa mesma instituição uma educação que vai do nível médio ao superior, além de ofertarem pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Segundo Pacheco (2011, p. 12), os IFs sintetizam o que a Rede Federal construiu de melhor em toda sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal.

Os IFs possuem uma estrutura multicampi com ações que abrangem todo o território nacional para proporcionar a educação do nível básico ao superior, com o compromisso de intervir nas regiões em que estão inseridos. Para isso, os IFs devem identificar problemas regionais e criar soluções técnicas e tecnológicas, a fim de promover o desenvolvimento sustentável e a inclusão social (PACHECO, 2011, p.14). Dessa forma, as ações de ensino, pesquisa e extensão dos IFs devem estar articuladas com projetos sociais regionais para poderem promover o desenvolvimento local e regional, uma vez que estas instituições são propícias para essa tarefa. Assim, os elementos essenciais que definem a proposta curricular da educação profissional e tecnológica dos IFs perpassam a formação acadêmica e a preparação para o trabalho, propondo uma formação contextualizada em que os conhecimentos, valores e princípios fortaleçam a ação humana na busca de vidas mais dignas.

1.2.5 O destaque das propostas de Educação Profissional no governo Dilma Rousseff

Segundo Lima (2012), no contexto da crise global, a política educacional tem buscado uma solução para resolver os problemas de formação profissional que venha atender ao mercado “por meio da criação de mercado de formação”. Houve o aumento da rede federal de Educação Profissional (EP), como um investimento estratégico para proporcionar o crescimento do país. E segundo esse autor, a EP tem sofrido um processo de mercantilização que não contradiz o produtivismo; antes o inclui. Criou-se o direito à educação, ocultando a formação para o mercado, acabando por criar o mercado de formação. Para Lima, “a formação profissional, quando engendrada pela condição de mercadoria, submete à lógica da mercantilização”. Assim, as mudanças ocorridas nas propostas educacionais criaram o direito à educação profissional, porém ao mesmo tempo a operacionalização da EP foi mercantilizada através de serviços que deveriam ser públicos, universais, gratuitos e de qualidade.

Após os mandatos de Lula, que mesmo de modo incipiente, procurou reestruturar o direito à educação profissional ofertada, principalmente pela Rede Federal, aos jovens brasileiros, assumiu a presidência Dilma Rousseff, que durante seu primeiro mandato apostou

na educação profissional criando novas estratégias por meio do PNE, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) e da instituição, com a Lei 12.513/2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O PRONATEC surgiu como política de qualificação em âmbito nacional, mas sem que houvesse a inserção da sociedade nas discussões, elaboração e execução, ao contrário da política do governo anterior com o PNQ. Segundo Lima e Pacheco (2017), os processos decisórios do PRONATEC ficaram centralizados no governo federal. Esse programa tem visado o suprimento das demandas do mercado de trabalho e seus resultados têm sido mais quantitativos que qualitativos e, apesar de buscar um tratamento da questão de exclusão social, tem se mostrado um programa em que a formação é aligeirada e os recursos públicos “se materializaram em resultados de privatismo”. Dessa forma, o governo Dilma se destacou com uma política de educação em que a maior parte dos recursos públicos para uso na educação foi destinado às entidades privadas para que o PRONATEC fosse implementado.

Diante disso, a formação humana passou a ter uma fragmentação e uma desarticulação curricular com uma formação aligeirada, desprezando vínculos epistêmicos entre teoria e prática, entre formação geral e específica. Também houve o esvaziamento da intervenção do Estado que financia bolsas de estudos reiterando as parcerias público-privadas.

1.2.6 As propostas de Educação Profissional no governo Michel Temer

Após o processo conturbado de *impeachment* de Dilma Rousseff, o governo Temer promulgou a Medida Provisória nº 746/2016 no âmbito educacional, que se transformou na Lei nº 13.415/2017 e está incorporada a LDBEN/96. Reaparece a proposta da não integração do ensino médio com a educação profissional, porém sendo possível sua continuidade nos IFs, uma vez que tais instituições possuem autonomia pedagógico-administrativa. Segundo Ferreti e Silva (2017), as disputas ocorridas em torno da reforma do ensino médio têm demonstrado uma disputa por “hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores”. Nesse sentido, a correlação de forças que agiu no governo Temer privilegiou atender aos setores produtivos. Porém, o empresariado tem voltado sua atenção para a educação, especialmente o ensino médio, porque possui interesse em um trabalhador com perfil decorrente das novas demandas tecnológicas na gestão de produção. No entanto, isso já ocorria desde o governo FHC, Lula e Dilma.

Dessa forma, a Lei 13.415/2017 é marcada por uma “disputa pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro” (FERRETI; SILVA, 2017). Tudo isso vem reforçar os interesses da economia capitalista para promover uma formação profissional aos jovens, sem, contudo, dar-lhes formação humana num sentido mais amplo, na busca de uma transformação social e verdadeiramente cidadã.

1.3 A dualidade como marca na história da educação brasileira

A dualidade da educação brasileira vem sendo marcada historicamente pela diferenciação da educação para a elite e a educação para a massa populacional. Essa distinção vem persistindo ao longo das políticas públicas voltadas para a educação, que têm se mostrado comprometidas historicamente com os ditames do capital, buscando suprir as suas necessidades. Sendo assim, a formação profissional que envolve o ensino fundamental esteve sempre voltada às necessidades do mercado de trabalho, objetivando inserir profissionais no

mundo do trabalho, ou seja, formando apenas para os interesses da produção capitalista. Com isso, as instituições de ensino acabam por se organizar para atender mais a um mercado empresarial que ao aluno como cidadão brasileiro.

Como se pode perceber, a educação no Brasil não tem conseguido sanar a dualidade que vem carregando ao longo de sua história. A educação profissional obteve “certa valorização” somente com o processo de industrialização a partir da década de 30 do século XX. Mesmo com o crescimento industrial e comercial, a educação profissional encontrou diversos obstáculos para ser valorizada, pois, historicamente ela sempre foi destinada às camadas pobres da população. Também houve dificuldades para ser implantada e implementada nas regiões do país, devido às suas diversidades e a falta de infraestrutura ou de sua precariedade.

Dessa forma, a educação profissional e tecnológica esteve marcada pela prática da dualidade como uma das características da divisão social do trabalho para formar o grupo de trabalhadores diferenciado do grupo privilegiado. Nesse sentido, cabe destacar que o mercado produtivo impõe as necessidades de formação de mão de obra especializada para o meio de produção. E, conforme Althusser afirma, toda formação social é considerada o resultado do modo de produção dominante. Desse modo, “o processo de produção aciona as forças produtivas existentes em e sob relações de produção definidas” (ALTHUSSER, 1985, p. 54). Ressalta-se que a dualidade na educação é uma prática da sociedade capitalista que utiliza desse meio para manter sua hegemonia.

A superação da dualidade no processo de formação nessa modalidade requer ações desafiadoras para promover uma real articulação e integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação científico-humanística. Tais ações devem ser iniciadas com uma educação básica de qualidade, que, conforme afirma Pedro Demo e é de consenso dos educadores e estudiosos, é o diferencial para o desenvolvimento da população¹⁷. Diante disso, o autor ressalta que duas competências são essenciais: “saber inovar e saber educar a inovação, colocando o conhecimento a serviço dos excluídos” (DEMO, 2008, p. 52). Conforme afirma Gentili (2010, p. 176), “um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado”.

Dessa forma, seguindo o pensamento destes autores, partindo do que consideramos uma educação básica de qualidade, a educação profissional e tecnológica deverá estar pautada em promover um ensino voltado para a pesquisa, a elaboração e a reconstrução do conhecimento com uma qualidade formal e política com vista à superação da dualidade, num ambiente educacional que seja favorável a esses desafios de superação, proporcionando a real democratização do direito à educação.

Como vimos, o início da criação de novas escolas nas capitais dos estados pelo governo federal, como citado por Oliveira (2003, p. 30) referenciando-se a Cunha (2000a), tinha mais cunho político, como troca de favores, do que propriamente atender às classes populares. Porém, mais recentemente, com a expansão da Rede Federal de Ensino, que viabilizou a criação dos IFs em todos os Estados da federação, espera-se que a oferta de ensino profissional e tecnológico, como vem sendo ofertado nas IFs, ou seja, integrado ao ensino médio, possa amparar os anseios de mudança dessa dualidade. No entanto, sabemos que isso não é tarefa fácil, dado às forças político-econômico-sociais hegemônicas que procuram assegurar a manutenção do *status quo* do sistema capitalista de produção.

¹⁷ Tese defendida arduamente pelos relatórios do desenvolvimento humano da ONU. Veja Ipea/Pnud 1996. Veja também contrateixo de Demo 1997^a.

Sobre isso, Althusser diz que “a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente” (ALTHUSSER, 1985, p. 58). Concernente a isso – a escola, como outras instituições sociais – conforme o autor explica, ensina o *know-how* que mantém a submissão dos educandos à ideologia dominante. Nesse sentido, o autor retrata a escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Os AIEs constituem-se em instituições distintas e especializadas que disseminam a ideologia dominante. Dessa forma, os AIEs funcionam por meio da propagação da ideologia, “moldando” através de metodologias de sanções, seleções e exclusões o seu público de atendimento (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Althusser também destaca o aparelho (repressivo) do Estado, remetendo-se à distinção da teoria marxista em que o Aparelho de Estado (AE) é compreendido pelo governo, pelo exército, pelos tribunais, pela administração, pela polícia e pelas prisões (ALTHUSSER, 1985, p. 67). A denominação repressiva se distingue por funcionar “através da violência”, ou seja, da repressão física ou ideológica. Assim, a “classe dominante” possui o poder do Estado e dispendo do AE (repressivo) mantém sua hegemonia, inculcando sua ideologia através do AIE. Segundo Althusser (1985, p. 71), “*nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado*” (grifo do autor). Nesse sentido, o AIE pode se tornar o lugar da luta de classes, em que as classes exploradas podem encontrar meios e ocasiões para se manifestar neles.

Dessa forma, diante do contexto histórico da educação no Brasil, torna-se imprescindível que a formação do docente para o ensino profissional assumam um papel que leve em consideração os anseios de mudanças, de justiça social, de uma verdadeira vivência da cidadania. Lembrando que o conhecimento tem sido a “chave” para a mudança, conforme afirma Moacir Gadotti:

Não se muda a história sem o conhecimento, mas tem-se que educar o conhecimento e as pessoas para tornarem-se sujeitos da sua história e intervir no mercado como sujeitos, e não como povo sujeitado, massa de manobra da lógica interna da razão econômica. O mercado precisa estar submetido à cidadania (GADOTTI, 2000, p. 142).

Segundo Imbernón, a preparação do professor nas próximas décadas deverá ser desenvolvida em uma “sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento” (IMBERNÓN, 2011, p. 34). Sendo assim, a formação do professor será na mudança e para a mudança (*ibid.* p. 35). Considerando que as mudanças na sociedade têm ocorrido de forma acelerada, principalmente no campo tecnológico-científico, os professores, na contemporaneidade, devem buscar sempre a atualização, o que muitas vezes pode demandar esforços pessoais e institucionais para se alcançar toda a classe. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve ser persistente e dinâmico, favorecendo a troca de experiências que contribuam para uma reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos. Pois, pode-se notar que o conhecimento é dinâmico, está em constante processo de construção e reconstrução, num crescente movimento de inovação.

No próximo capítulo serão abordados os conhecimentos/saberes que fazem parte da formação do docente, visto de modo abrangente e especificamente para o ensino profissional no Brasil na atualidade.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Historicamente a educação profissional tem sido alvo de políticas educacionais direcionadas por medidas e normas que provêm de uma demanda do mercado em consonância com os interesses capitalistas. Dessa forma, o capítulo anterior trouxe um embasamento para compreendermos como essa educação vem sendo tratada no Brasil pelos órgãos governamentais e privados no âmbito de atuação e de influência nas políticas públicas de educação. Sabendo-se que o profissional que irá atuar no mercado de trabalho é preparado por um professor, torna-se imprescindível conhecer que formação e/ou conhecimentos são necessários ao docente que atua na educação profissional. Assim, este capítulo vem abordar a formação do professor que atua na educação em preparação do novo profissional para a contemporaneidade. Para tanto, serão apresentadas algumas abordagens de formação de docentes para o exercício de sua profissão, expectativas e críticas de alguns autores como Tardif (2014); Linhares (1993); Freire (2002); Imbernón (2011); Pimenta (2012); Gadotti (2000); Rehem (2009); Moraes (2002); Gariglio e Burnier (2012).

Segundo Tardif (2014, p. 33), a posição ocupada pelo professor é “estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Assim, o extraordinário desenvolvimento da modernidade ocidental não seria possível sem que houvesse recursos educativos que correspondessem para isso e, consideravelmente, sem o trabalho desempenhado pelos professores e formadores capazes de assumir os processos de aprendizagem, sejam estes individuais ou coletivos que compõem a base da cultura intelectual e científica contemporânea.

O trabalho do professor na atualidade requer desse profissional muitas funções que serão desempenhadas em um contexto de trabalho complexo, diversificado e até mesmo contraditório. Dessa forma, conforme afirma Imbernón (2011, p. 14), o profissional docente exerce as funções de: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...”. Toda essa gama de atividades desempenhadas pelo professor vai exigir dele uma nova formação: inicial e permanente, ou continuada. Assim, a formação docente não pode compactuar com uma formação de um profissional passivo, em que o professor se torna apenas o “transferidor de conhecimentos”, pois, segundo Freire (2002, p. 25), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, a formação do professor deverá estar amparada por recursos, procedimentos, atividades, reflexões que busquem uma atuação pedagógica ativa tanto do profissional docente, quanto do discente.

Torna-se cada vez mais importante que o professor conheça sua profissão, reflita em grupo sobre sua prática, debata, pois, a reflexão em grupo sobre os aspectos de atuação técnica e do processo coletivo que regulam as ações, as tomadas de decisões e os juízos sobre o ensino, estão constantemente a sua volta e são cada vez mais complexos; as dúvidas, as incertezas e a divergência são aspectos consubstanciais de convivência do profissional da educação (IMBERNÓN, 2011, p. 14-15). E ainda, conforme afirma Pimenta, (2012, p. 30), “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”. Os saberes serão mobilizados partindo dos problemas colocados pela prática, uma vez que esta antecede a teoria que depende daquela. Sendo assim, Gadotti afirma que o futuro da humanidade só pode ser imaginado pela inferência dos educadores, pois “eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2000, p. 252).

A pesquisa científica e erudita está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação vigentes. Conforme aponta Tardif (2014, p. 34), essa inter-relação vem expressa na existência de instituições que assumem as tarefas de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos. Para essa finalidade há uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas que são destinadas a promover o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais que estão disponibilizados ao interessado. As necessidades estruturais próprias da cultura contemporânea estão enraizadas nessa rede de formação e de educação. Assim, o autor considera os processos dos saberes sociais e os processos sociais de formação como “dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea”.

Segundo Linhares (1993, p. 12), há muitas questões implícitas na formação de professores que requerem caminhar num espaço complexo de uma cultura em crise, em que a ética é extraviada para construir sujeitos coletivos e pessoais, reconhecendo-se criticamente como produtores de sua própria história. Nesse processo, Freire nos explica que os seres humanos são “seres históricos e inacabados”. Dessa forma, professor e educando estão no mundo e com o mundo e são capazes de intervir no mundo, conhecendo-o, pois o conhecimento do mundo tem historicidade. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 2002, p. 31).

Nessa movimentação que perpassa o conhecimento, estão os saberes já constituídos historicamente, bem como outros novos a serem construídos. Nesse sentido, a formação docente requer atualização e formação contínuas, por ser o conhecimento construído ao longo da carreira de docência. É preciso compreender essa dinâmica que perpassa os saberes que o professor possui ainda antes de se engajar na carreira de docência. Para tanto, destacamos as contribuições de Maurice Tardif (2014), que traz algumas definições de saberes utilizados e mobilizados pelos professores no cotidiano de seu trabalho.

2.1 Concepções de saberes

Tardif aponta que os professores são possuidores de diversos saberes. O professor que irá atuar no ensino técnico ou profissional demandará ter certo saberes próprios da área de sua atuação. Porém só o saber de uma área específica não será suficiente para que este profissional tenha uma boa atuação, além de haver outras exigências que, muitas vezes, são impostas pelos meios sociais. Da mesma forma, um professor possui uma formação com saberes que vão além de sua área específica. De certo modo, conforme aponta Tardif (2014, p. 36), os docentes possuem a função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas suas tarefas não se reduzem só a essa função, pois a prática docente vai integrar diferentes saberes com que o corpo docente mantém diferentes relações. Assim sendo, o autor define o saber docente como um “saber plural”, formado de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

2.1.1 Saberes profissionais e pedagógicos

Maurice Tardif (2014, p. 36) define saberes profissionais como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Nesse sentido, as instituições que formam o profissional para a docência têm como objetos de saber das ciências da educação e das ciências humanas o professor e o ensino.

Para Tardif (2014, p. 37), algumas ciências além de produzirem conhecimentos procuram incorporá-los à prática do professor, sendo eles transformados em saberes que são direcionados à formação científica ou erudita dos professores. Esses conhecimentos são incorporados à prática docente, que pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem. A articulação entre essas ciências e a prática docente é estabelecida de modo concreto, pela formação inicial e continuada dos professores no plano institucional.

A prática docente também é uma atividade mobilizadora de diversos saberes, chamados pedagógicos. E segundo Tardif (2014, p. 37), os saberes pedagógicos são apresentados “como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Pimenta (2012, p. 26–27) diz que a didática das disciplinas adquiriu importância quando se passou a valorizar os saberes pedagógicos que envolvem os temas do relacionamento professor-aluno; a pedagogia se baseando na psicopedagogia; o foco nas técnicas de ensinar, constituindo em uma tecnologia; e o poder dos saberes científicos. Essa posição corrobora com as colocações de Tardif (2014), entendendo-se que os saberes pedagógicos partem de reflexões do cotidiano da prática docente, de suas ações com os alunos, com os colegas de profissão, os de trabalho, a equipe escolar, o relacionamento com a família de seus alunos, etc. e que promoverão uma reelaboração da prática profissional.

2.1.2 Saberes disciplinares

Tardif chama de saberes disciplinares os saberes sociais definidos e selecionados pelas universidades, nas diversas disciplinas que fazem parte da formação inicial e contínua do professor. Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, dos quais dispõe a nossa sociedade. Para o autor, a tradição cultural e os grupos sociais são os entes que farão emergir esses saberes, uma vez que são os produtores de saberes (TARDIF, 2014, p.38).

2.1.3 Saberes curriculares

Os saberes curriculares correspondem aos saberes que são apresentados nos manuais e nos programas escolares – constituídos com seus objetivos, conteúdos, métodos – que serão aprendidos pelo professor e colocados em prática por meio de sua atuação profissional (TARDIF, 2014, p. 38). Assim, a cultura erudita constitui parte dos saberes curriculares, uma vez que os currículos trazem essa cultura como parte integrante de seus conteúdos, ou seja, os saberes sociais são selecionados e definidos por meio dos conteúdos advindos da cultura erudita e compõem os currículos escolares.

Não se pode deixar de acrescentar que os saberes curriculares podem e devem conter saberes populares, pois tanto alunos quanto professores possuem um “universo cultural”, que, segundo Moreira (1993, p. 40), produz novos saberes à medida que eles se debruçam sobre os desafios que o mundo lhes apresenta. Dessa forma, responder a esses desafios constitui a produção de novos saberes que poderão ser integrados aos currículos escolares. Portanto, os manuais e os programas escolares além de trazerem a cultura erudita devem conter em seu bojo a cultura popular, pois esta está inserida nas experiências vivenciadas pelo professor e pelos alunos.

2.1.4 Saberes experienciais

Há saberes específicos que são desenvolvidos pelo professor em sua prática pedagógica, no cotidiano do seu trabalho e no conhecimento do seu meio. Esses saberes são chamados por Tardif (2014, p. 39) de experienciais ou práticos, sendo incorporados tanto à experiência individual ou coletiva em forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. O autor mostra que os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Com isso, ele confere à profissão docente o *status* de prática erudita, articulada, ao mesmo tempo, com diferentes saberes.

Imbernón aponta o conhecimento pedagógico como sendo o utilizado pelos profissionais da educação, construído e reconstruído constantemente no decorrer da vida profissional do professor em sua interação como a teoria e a prática. Segundo ele, “o conhecimento pedagógico comum existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores” (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

Segundo Selma Pimenta, na construção da identidade do profissional professor, que ocorre num processo de construção historicamente situado, os alunos – futuros professores – vão mobilizando os saberes das experiências que já possuem sobre o que é ser professor. Saberes dessa profissão que foram sendo adquiridos ao longo de sua vida escolar. A autora define-os como *saberes da experiência* que também são produzidos no cotidiano do docente, nas permanentes reflexões sobre suas práticas, mediadas com as práticas de outrem (PIMENTA, 2012, p. 21–22).

Nota-se que os saberes experienciais partem da prática docente com suas múltiplas articulações com os outros saberes, num processo de construção e reconstrução do conhecimento, numa interação da teoria com a prática. Também a vivência dos educandos juntamente com a experiência educativa do professor, conforme afirma Freire (2002, p. 65), vão virando sabedoria. Dessa forma, os saberes experienciais constituem os conhecimentos que são produzidos na vivência tanto do professor quanto do aluno e que podem enriquecer, mobilizar e integrar a prática pedagógica.

2.1.5 Saber cultural

Tardif ainda acrescenta o saber cultural, que é constituído pelo saber herdado da trajetória de vida e de pertença a uma cultura particular dos professores que partilham com seus alunos em maior ou menor grau durante as atividades de ensino (TARDIF, 2014, p. 297). Dessa forma, a trajetória de vida pela qual passou o professor e o aprendizado que foi acumulando com suas experiências marcam o traço de sua personalidade em sua ação pedagógica. Assim, seus saberes são apropriados e incorporados à sua profissão, a sua prática cotidiana.

Da mesma forma, o aluno traz uma cultura própria do seu lugar de convívio que também pode ser partilhada durante a prática pedagógica do professor e contribuir para a diversificação do saber cultural na construção do conhecimento. Essas concepções de saberes fazem parte da produção do conhecimento que a profissão docente requer. Tal conhecimento estará envolto nas contradições sócio-político-econômicas, aos conceitos e pré-conceitos, às crenças, a especificações próprias do confronto de pensamentos, a um movimento dialético e dinâmico no pensar-fazer-pensar.

2.2 Relacionamento dos professores com seus saberes diante da prática pedagógica

Tardif (2014) faz alguns questionamentos acerca da valorização do professor, uma vez que os professores deveriam ser reconhecidos por serem possuidores de saberes que integram suas práticas. O professor possui uma posição estratégica, mas desvalorizada nos diferentes grupos de atuação do campo do saber. O autor questiona que os saberes dos professores não são controlados por eles, são apenas transmitidos, o que torna os saberes próprios desses profissionais como de “segunda mão”.

Maurice Tardif chega a comparar o professor com os técnicos e executores de tarefas que a elas são destinadas, ou seja, a transmissão do saber. O saber próprio do professor se apresenta nos procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Nesse sentido, os saberes que são transmitidos por intermédio dos professores não são de suas responsabilidades, no sentido de defini-los e selecioná-los. Esses saberes são exteriores a eles e já se encontram determinados em forma e conteúdo, são “produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (TARDIF, 2014, p. 40-41).

As ciências da educação e correntes pedagógicas, que são os saberes instituídos para a formação profissional de professores, vão depender da universidade e de seu corpo de formadores, assim como do Estado e de seus agentes de decisão e de execução. Assim, o autor afirma que:

as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (TARDIF, 2014, p. 41).

Segundo Tardif (2014, p. 42), a relação dos professores com os saberes parece ambígua, pois como pode ser o saber socialmente estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado, ser a prática erudita e ao mesmo tempo parecer desprovida de um saber específico com base na prática dos professores e por ela produzido? Procurando responder essas questões, o autor traz alguns elementos explicativos, os quais ressaltam a questão da educação infantil, valorizada a partir do processo de industrialização do século XIX; e a comercialização do saber, principalmente de nível superior. Esses elementos explicativos perpassam a educação numa sociedade capitalista, não sendo específicos de um determinado país, mas possuindo uma especificidade do capitalismo para manter sua hegemonia.

A partir dos séculos XIX e XX, as instituições escolares passaram a se preocupar com a educação infantil, que se tornou uma preocupação social, sendo planejada pelo Estado. O sistema escolar passou a ser destinado a toda população com uma instrução uniforme, garantida por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. O modelo fabril da produção industrial tornou-se o paradigma do modelo de instituição de ensino, e demandou a ampliação por educação, traduzindo-se numa formação rápida de corpos de agentes e especialistas escolares. Nesse sentido, segundo Tardif (2014, p. 45), houve uma exigência interna do desenvolvimento do sistema escolar cujo corpo docente passou a ser laico. Sendo assim, as instituições privadas, em sua maioria religiosa, dão lugar às instituições públicas (escolas normais e universidades), bem como a uma ideologia de caráter profissional centrada na profissão e em suas condições.

Tardif afirma que “o professor generalista viu seu campo de atuação restringir-se e especializar-se com o aparecimento de novas categorias de docentes e de especialistas (escola

maternal, ortopedagogia, orientador escolar, psicologia, etc.)” (TARDIF, 2014, p. 46). O papel do professor, no entanto, parece continuar sendo o de executor no interior da escola-fábrica, além de ter apresentado uma diferenciação técnica e pedagógica de suas tarefas e funções, ocasionando com isso a restrição do campo de atuação e a diminuição da sua competência neste campo.

Outro fenômeno apresentado por Tardif (2014, p. 47), com relação à aparente ambiguidade da tarefa do docente, refere-se à “erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores”. O autor apresenta essa erosão tendo sido iniciada com a crise econômica no início dos anos de 1980, que, segundo ele, veio causando a destruição da crença de que havia uma conexão lógica ou necessária entre os saberes escolares e os saberes necessários para a renovação das funções sociais, técnicas e econômicas.

Nessa perspectiva, os saberes transmitidos pela escola não correspondiam ou não eram adequados aos saberes socialmente úteis para o mercado de trabalho. Conforme afirma Tardif (2014, p. 47), como estratégia de acesso a funções sociais elitizadas, a escolarização não seria mais suficiente, “surge então a necessidade de micro estratégias cujo desafio consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares”. Essa situação leva a uma lógica de consumo dos saberes escolares, sendo estes considerados como uma mercadoria a ser consumida pelos alunos, pais e a outros interessados no produto (saberes) que os colocaria no mercado de trabalho. Com isso, a função do professor tornou-se, primordialmente, equipar os alunos para esse mercado, ficando em segundo plano ou inexistindo a formação desses como indivíduo social e cultural.

Diante disso, Tardif questiona que os professores possuem um papel de transmissores de informações das quais os clientes escolares utilizarão em suas atividades. Isso implica que o papel do professor como formador integral da personalidade não é mais uma prioridade na educação, estando ela voltada mais para o mercado produtivo.

Por outro lado, o autor destaca que a atividade docente é exercida em uma rede de interações reais com outras pessoas, em que o ser humano é determinante e dominante e onde aparecem os sentimentos, atitudes, valores. Estes são passíveis de interpretações e decisões que normalmente são urgentes para serem resolvidos. Dessa forma, Tardif (2014, p. 50) afirma que as interações nessa atividade docente são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. As interações vão exigir dos professores não só o saber acerca de um objeto de conhecimento e o saber das suas práticas, mas também a “capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”.

Ao atingir o aluno em particular e ao grupo como o todo, conforme afirma Linhares (1993, p. 28), a escola, por meio do professor, deve levar o conhecimento da produção histórica de negações e afirmações que constituem a vida dos alunos. Conhecendo essas marcas pode-se mexer e intervir nelas, de modo a colocar os sonhos e os desejos pessoais e coletivos, de modo a potencializar novos processos de emancipação.

Como Freire (2002, p. 29) ressalta, educadores e alunos sendo sujeitos do processo de ensino-aprendizagem tornam-se reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. Com isso, por mais que o mercado queira direcionar o trabalho do professor, este, com suas intervenções, é capaz de levar o educando ao conhecimento da realidade vivenciada para compreensão de sua complexidade e para a sua transformação.

Para Tardif (2014, p. 132), o ato de ensinar leva o professor a fazer escolhas, “ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos”. Uma vez que o aluno é um ser social, ele sofre inúmeras influências que não podem ser controladas pelo professor. Pois o convívio do aluno fora da sala de aula não está ao alcance do trabalhador (professor), cujo resultado do trabalho, uma vez que estando “imbricado num conflito de

interpretações” (TARDIF, 2014, p. 134), revela inúmeras expectativas sociais produzidas pela escola.

Para Paulo Freire (2002, p. 25), apesar dos diferentes papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, estes se explicam e “não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Ambos ensinam e aprendem, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O ato de ensinar, nessa perspectiva, é mútuo, devendo ser produzido por ambos. E segundo Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (FREIRE, 2002, p. 52).

Freire (2002, p. 64) diz que os seres humanos se sentem inacabados e inconclusos, por isso a educação torna-se um ato permanente. Sendo consciente de sua inconclusão, o ser humano busca permanentemente se educar, se instruir, aprender. Dessa forma, o autor afirma que somos seres capazes de *apreender*, daí a aprendizagem torna-se uma aventura criadora e não uma mera repetição de *lição dada*. “Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2002, p. 77).

A prática educativa só existe com a existência de sujeitos, que, como explica Freire (2002, p. 77-78), trata-se de “um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”. Também envolve a existência de conteúdos que serão ensinados e aprendidos; o uso de métodos e técnicas; implica sonhos, utopias, ideias. Por isso, o autor diz que essa prática possui sua “*politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra”.

Diante do que foi exposto, é imprescindível que o trabalho docente seja reconhecido, principalmente pelos próprios profissionais da educação. O professor possui saberes e adquire outros saberes para sua prática pedagógica e também ao longo desta. Esses saberes não são estáticos e vão adquirindo outros contornos de acordo com a ideologia do mercado, bem como a influência da própria prática da docência. A tarefa do docente não é apenas a de transmitir os saberes que são produzidos por terceiros. Assim, o profissional da educação teria apenas o papel de executor de tarefas, o que é questionado por Tardif (2014), Freire (2002), Imbernón (2011) dentre outros estudiosos da educação.

Tanto Tardif quanto Freire destacam a importância da interação que existe na atividade docente, cujo papel do professor vai exigir além de saber o objeto de conhecimento, saber também de sua prática. Nessa relação há a participação do professor e do aluno numa verdadeira interação de pessoas. Além dessa relação, é importante que haja a interação e troca de experiências das práticas pedagógicas entre os professores. Assim, Tardif vê no ato de ensinar a atitude de fazer escolhas diante da complexidade e dos conflitos de interpretações das inúmeras expectativas que a escola produz.

Os saberes dos professores estão relacionados não só com os conhecimentos adquiridos pelas produções históricas transmitidas pelas universidades, mas também com os saberes de sua prática pedagógica, sua experiência de vida pessoal, experiências vivenciadas pela prática dos colegas e na própria experiência dos/e com os alunos. A prática pedagógica do professor está envolvida num emaranhado complexo de disputas hegemônicas, contraditórias e a maioria das vezes injustas e perversas, porém, o trabalho do professor pode contribuir para essa superação à medida que leva em consideração a capacidade dos alunos, seus sonhos, atitudes e experiência de vida. É uma tarefa difícil, mas não impossível, e como diz Freire (2002, p. 88), e esse é nosso sonho.

2.3 Saberes necessários ao docente da Educação Profissional (EP) na atualidade

A formação de professores para a EP é um tema pouco abordado na produção intelectual, segundo Gariglio e Burnier (2012), fato que contribui para reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação. Para esses autores, as pesquisas nessa área tendem a fazer referência à questão da profissionalização do ensino e do magistério, de modo que os pesquisadores busquem definir a natureza dos conhecimentos profissionais, os quais seriam a base do exercício da docência. Dessa forma, os autores chegam a concluir que a omissão ou o silenciamento nas pesquisas corroboram para o esfriamento da luta por conquista da profissionalização do magistério de EP.

O pouco interesse do campo da educação em produzir estudos e ações propositivas ao desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da EP tem contribuído ou reforçado a visão de que esses profissionais não pertencem ao campo da educação e que estes podem ser substituídos por instrutores ou monitores (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

A formação pedagógica dos professores de EP vem ocorrendo de modo emergencial, como algo especial, não havendo integralidade própria. Assim, para Gariglio e Burnier, isto não tem contribuído para a construção de referenciais e diretrizes claras sobre um modelo de formação inicial e continuada específicas da atuação do docente da área de EP. Eles consideram essa lacuna de certo modo responsável pela “desprofissionalização” da atividade docente, ou seja, “para a visão de que o ofício docente na EP é *um ofício sem saberes*” (grifo dos autores).

Se compreendermos que o exercício docente na EP constituiu um *ofício feito de saberes*, o desvio da profissionalização desses professores deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

No entanto, em suas investigações com docentes que atuam na EP, Gariglio e Burnier constataram que os saberes oriundos da produção, da empresa, do mercado são valorizados pelos docentes da EP, sendo de grande utilidade na sala de aula dos cursos técnicos. São esses saberes que dão vida aos conhecimentos transmitidos aos alunos, com exemplos práticos e reais do mundo do trabalho (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Há uma percepção na atualidade, segundo Imbernón (2011, p. 11), de que tanto para o setor privado quanto para o público, a educação tem demandado uma maior proximidade dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”. Segundo esse autor, o docente passou a ser valorizado pela sua participação e pela bagagem sociocultural assumida para a educação (possuindo facilidade para se comunicar, trabalhar em equipe, ter tolerância, elaborar projetos em grupo, tomar decisões democráticas etc.) (IMBERNÓN, 2011, p. 12). Diante da especificidade da educação profissional, que saberes e/ou conhecimentos tornam-se necessários ao professor da EP?

É certo que o professor não está alheio e muito menos distante do mundo em que vive. Mundo esse que é cheio de adversidades e situações, a maioria das vezes injustas e desumanas, que precisam ser mudadas. A mudança demanda atitudes que são difíceis, porém não impossíveis de se colocar em prática. Pois, conforme ensina Freire (2002, p. 88), “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Segundo o autor, é possível mudar à medida que se vai programando a ação político-pedagógica do professor progressista, sendo sua tarefa a provocação do grupo para estimulá-

lo a uma nova compreensão do contexto em que vive. Tarefa envolta em respeito mútuo, com relações justas, sérias e humildes em que o professor faz uso de sua autoridade com ética, bem como o predomínio da liberdade do aluno. A tarefa de ambos promoverá o caráter formador do espaço pedagógico. Desse modo, conforme diz Freire (2002, p. 105), “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”.

Para ensinar bem, o professor deve possuir conhecimentos específicos. Segundo Pimenta (2012, p. 23), valendo-se da contribuição de Edgar Morin (1993), pode-se entender que o *conhecimento* possui o primeiro estágio que é a informação. No segundo estágio, as informações serão trabalhadas de modo a serem classificadas, analisadas e contextualizadas. O terceiro estágio envolverá a inteligência, a consciência ou sabedoria, numa trama que leva a entender as relações entre conhecimento e poder.

Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (PIMENTA, 2012, p. 23).

As transformações técnico-organizacionais que ocorrem atualmente vêm repercutindo em novos requisitos para o processo educacional. As políticas públicas educacionais no Brasil têm mostrado, ao longo da história, um discurso em que a educação é universalizada para o ensino médio, porém estudiosos apontam que as ações concretas estão voltadas para a universalização do ensino fundamental, o que equivale dizer o ensino nas séries iniciais. Atualmente, o ensino fundamental abrange desde as séries iniciais até o ensino médio. Manfredi (2002) já apontava que havia perspectivas de projetos diferenciados para a formação básica e a profissional, mostrando divergências dos princípios político-filosóficos para as concepções de trabalho, de sociedade, de educação.

Entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos (MANFREDI, 2002, p. 57).

Essa situação apontada por Manfredi vem sendo apresentada em toda a trajetória das políticas educacionais, como foi mostrado no capítulo anterior. A educação profissional está permeada de uma tarefa compensatória e assistencialista para o trabalhador, para o pobre, para os que não tiveram escolarização. Por outro lado, traz um ensino voltado para o sistema produtivo com exigências de profissionais bem preparados para o mercado. Mas, diante disso, não se pode colocar a mercê da complexidade da vivência no contexto social. É preciso um agir e interagir com consciência crítica para que se faça escolhas conscientes diante da realidade social e até mesmo a busca de sua transformação.

Nesse sentido, Gadotti ressalta que o educador deve fazer uma leitura crítica da realidade e não uma leitura dogmática para que possa transformá-la. Diante disso, o autor afirma que

Dependendo do tipo de leitura que se fizer da realidade, dependerão nossas opções políticas e nosso engajamento. Reconhecê-las, analisá-las criticamente, estudá-las e experimentá-las podem ajudar a encontrar caminhos para enfrentar os grandes desafios que são colocados, hoje, para a educação brasileira (GADOTTI, 2000, p. 219).

Segundo Maria Cândida Moraes (2002, p. 30), uma realidade é complexa e irá requerer pensamento abrangente, com muitas dimensões, para que se possa ser capaz de compreender a complexidade do real, construindo um conhecimento também amplo. Segundo a autora, o conhecimento deve ser colocado à disposição do maior número possível de pessoas, num ambiente de comunicação que funcione também como “ferramenta instigadora, que colabore para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, que facilite uma aprendizagem contínua, permanente e autônoma” (MORAES, 2002, p. 190).

Cabe ressaltar, porém, que a aprendizagem pode ficar comprometida com a fragmentação dos saberes. Assim sendo, Morin (2001, p.130) *apud* Rehem (2009, p. 61-62), destaca que a complexidade como um todo envolve os aspectos econômicos, políticos, sociológicos, afetivos, etc. e isto é inseparável.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornam-se invisíveis os conjuntos complexos, as interações e retroações entre partes e todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais.

Os saberes para se aprender uma profissão estão relacionados a essa complexidade. Dessa forma, os saberes são fragmentados quando são dissociados e descontextualizados, ou seja, ficam fora da realidade. E assim, conforme afirma Rehem (2009, p.63), pode-se dizer que os saberes (conteúdos) da educação profissional contemporânea não podem partir de conhecimentos fragmentados em disciplinas que não se integram, não se articulam e não se pautam na realidade.

Pode-se perceber que a educação profissional possui saberes específicos, podendo ser ao mesmo tempo amplos. Dessa forma, o professor de educação profissional deve possuir o conhecimento específico de sua área, bem como uma bagagem sociocultural. Sua atuação deve envolver sua autonomia e ao mesmo tempo uma capacidade de trabalhar em equipe. O trabalho pedagógico deve envolver a estimulação do grupo e a compreensão do contexto social, uma abordagem crítica, ética, com o predomínio da liberdade do professor e dos alunos.

Assim, o conhecimento no processo educacional para a educação profissional deve ser contextualizado, ou seja, não poderá estar fora da realidade de contexto do educador e do educando. E com os avanços científico-tecnológicos, o professor da educação profissional deve buscar conhecer novas tecnologias, mantendo uma aprendizagem permanente ao longo de sua vida profissional. Bem como desenvolver a aptidão para buscar a integração e a contextualização de seus saberes com os demais professores de outras áreas, promovendo uma reflexão e interação de todos os educadores. Esse percurso para o docente será sempre de uma ação desafiadora.

Portanto, para que o professor da EP possa desempenhar suas atividades é preciso que ele tenha a oportunidade de trabalhar em equipe, discutir suas práticas pedagógicas, trocar experiências e participar de um processo contínuo de formação. Para isso é necessário que as políticas públicas de educação propiciem ações de formação continuada e que essas ações sejam realmente colocadas em prática. Todavia, colocar em prática essas ações implica em que as condições de ordem sócio-político-econômicas também oportunizem a formação continuada para o professor de EP.

2.4 O professor no processo de educação continuada

A educação está inserida num contexto de produção capitalista, em que o capital e o trabalho situam-se em campos antagônicos. Dessa forma a educação para o sistema capitalista vem disciplinar a produção e a reprodução da força de trabalho. Já o trabalho, numa perspectiva contra-hegemônica, demanda a superação das determinações estruturais do capitalismo por meio de sua apreensão e compreensão. Assim, segundo Kuenzer (2011, p. 669),

Mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista. (...)... 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.

Segundo Rehem (2009, p. 66), a educação profissional vem apresentando “tendências transformacionais em sua entrega”, buscando atender as exigências contemporâneas e dando respostas aos desafios, para formar o novo profissional que saiba mergulhar no complexo contexto da produtividade.

Imbernón (2011, p. 41) aponta que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Nesse sentido o autor nos coloca que o eixo fundamental do currículo de formação é desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática docente para interpretá-la, compreendê-la e refletir sobre a realidade social e a docência. Dessa forma, uma nova proposta de formação do professor consistirá em levar em consideração “o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e atitudes do professorado” (*ibid*, p. 42). O autor citando Gimeno (1988) nos diz que

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor (GIMENO, 1988, p. 61 *apud* IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Imbernón destaca cinco linhas ou eixos de atuação na formação permanente:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2011, p. 50–51).

Destaca-se que a reflexão sobre a prática docente será a base de sua formação, implicando no exame de teorias implícitas, com seus funcionamentos, atitudes, etc., num

processo de auto avaliação constante para orientação de seu trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Dessa forma, o contexto social, econômico e político em que estamos inseridos na atualidade vêm requerer dos profissionais novos papéis e novas capacidades exigidas para uma atuação efetiva nos processos sociais e produtivos. Nessa visão, a formação do docente não fica fora dessas exigências, principalmente aqueles que atuam na preparação dos profissionais que irão atuar na vida produtiva. A educação profissional centrada na formação das técnicas, na disciplina fragmentada, na transmissão do conhecimento, na dicotomia teoria/prática, já não consegue mais formar o novo profissional requerido pelo mercado.

O que a história veio nos mostrando é que os nossos professores de ensino técnico, em sua grande maioria, não tinham uma preparação adequada para atuar na docência. Nesse sentido, Guacira Abreu (2009) destaca que a característica dos docentes do ensino técnico sempre se pautou por profissionais que atuavam no mundo produtivo. Podemos assim dizer que os professores do ensino técnico eram retirados do seu campo de trabalho para a sala de aula, ou laboratório de ensino técnico, atuando como meros repetidores de seus ofícios, sem considerar a capacidade de mudança e muito menos que “os saberes da docência vão sendo aprimorados através do exercício diário de seu fazer pedagógico”. A autora também aponta que no cenário atual, os saberes necessários ao professor da educação profissional devem ser levados em consideração para que assumam um papel de compromisso com a formação de um aluno-cidadão autônomo, que saiba refletir, criticar e se posicionar diante das situações complexas e inesperadas, que saiba tomar decisões, bem como se preocupe com questões sociais que estão envoltas nas atividades cotidianas.

Cabe ressaltar que as escolas e as universidades, nos dias de hoje, não são as únicas produtoras e difusoras do conhecimento. Segundo Gadotti, isto aponta importantes problemas por não serem mais as únicas fontes do conhecimento. Diante desse contexto o autor nos diz que:

o professor não é tanto o transmissor do conhecimento, mas aquele que seleciona a informação e apresenta-a de forma crítica. Ele se tornou um mediador, um articulador e formador de capacidades, dentre elas a capacidade da imaginação criadora. Por sua vez, o aluno precisa de autonomia intelectual para fazer a sua própria síntese, para formular propostas e para utilizar os diferentes meios de informação. Diante de múltiplas formas de conhecimento, ele não pode ser apenas um receptor de mensagens, mas um provocador de mensagens (GADOTTI, 2000 p. 144).

É neste contexto que a formação do professor está inserida e não há como fugir dessa realidade. Porém, é desafiadora a tarefa de formar o professor que atuará na educação técnica e profissional diante de tantas obscuridades e tarefas impostas pelos verdadeiros impetrantes da política educacional e profissional. Os saberes do professor tornam-se matéria de estudo, de investigação para compreensão do seu papel na atuação profissional escolar de preparação do novo profissional. E por fim resta-nos saber que profissional realmente pretendemos formar para agirmos de modo adequado em sua preparação?

3 ESTUDO DE CASO

O *campus* São João Evangelista, como parte integrante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), tem se mostrado como uma instituição reconhecida na região em que está situada, já há mais de 65 anos. Neste capítulo trataremos da percepção dos docentes sobre a relação estabelecida entre sua formação e a dos alunos, bem como sobre a repercussão na comunidade local e os incentivos que lhes são proporcionados para a continuidade de seus estudos.

O Programa de Expansão do Ensino Profissional (Proep) foi criado para contribuir com a expansão e melhoria das instituições de ensino, a partir da preocupação com a capacitação dos docentes e técnicos administrativos das antigas escolas técnicas e agrotécnicas para transformá-las em centros de educação tecnológica. Conforme previsto na Lei 8.948/1994, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, era pretensão dos dirigentes da então Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista que esta também se transformasse em Cefet, o que não chegou a acontecer. No entanto, em dezembro de 2008, esta instituição tornou-se *campus* do IFMG, com a criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008).

A carreira de magistério do ensino federal passou por uma estruturação, transpondo a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus (Lei nº 7.596/1987) para a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 11.784/2008), a partir de 1º de Julho de 2008 (BRASIL, 2008b). Com essa estruturação, o quadro de pessoal docente do ensino técnico passou, em tese, também a compor o quadro docente de ensino tecnológico. Dessa forma, os docentes com pós-graduações *stricto sensu* que compunham o quadro de servidores do *campus* SJE também se tornaram professores dos cursos superiores. Porém, para que o *campus* SJE pudesse abrir novos cursos tecnológicos superiores em licenciaturas e bacharelados, foi preciso que se aumentasse o nível de graduação de seus docentes. Uma vez que já possuía um curso tecnológico em Silvicultura, que deu lugar ao curso superior de Bacharelado em Engenharia Florestal, o *campus* buscou aumentar gradualmente a oferta de outros cursos superiores, tais como Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas, Bacharelado em Sistemas de Informação, em Agronomia e Administração.

Nesse sentido, diante de seu crescimento, o IFMG, desde a sua criação, veio promovendo ações de incentivo à promoção de formação continuada tanto para docentes, quanto para técnico-administrativos em nível *stricto sensu*.

Nos capítulos anteriores, abordamos a fundamentação teórica e a contextualização referentes à educação profissional, bem como à formação docente para a EP, buscando embasar a investigação proposta neste trabalho. Conforme explicitado em nossos objetivos, buscaremos também identificar a repercussão da formação dos docentes em nível de doutorado para o *campus* SJE, bem como para a comunidade local e as circunvizinhas, por meio da percepção dos docentes e gestores, identificando as bases legais que propiciaram a formação continuada do grupo aqui em recorte, bem como a verificação de tipos de incentivos que foram aplicados.

Para isso, abordaremos neste capítulo a percepção dos docentes e gestores sobre a formação continuada que foi proporcionada aos professores do IFMG do *campus* SJE. Para tanto, foi usada a metodologia de abordagem qualitativa, com técnicas de pesquisa de análise documental, estudo de caso, e busca de depoimentos dos participantes, com respostas aos questionários propostos aos docentes e gestores. Conforme nos ensina Minayo (2016, p. 58), “a observação é feita sobre aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente; a entrevista tem a fala de alguns interlocutores como matéria-prima”.

Em 2010, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação Tecnológica (PRPPG) do IFMG, em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), lançou Edital promovendo a seleção de 20 doutorandos na área de Fitotecnia. Essas vagas foram destinadas aos funcionários do IFMG, IF Sul de Minas e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), devendo estes servidores serem estáveis ou alcançarem a estabilidade até agosto de 2012 (IFMG, 2010).

O *campus* SJE teve a participação de 11 docentes que contribuíram para a efetivação desta pesquisa. Para preservar suas identidades, aqui foram retratados como Prof. 1, Prof. 2 e, assim, sucessivamente. Esse grupo é composto por 5 (45,45%) mulheres e 6 (55,55%) homens. Tal fato demonstra a força que vem adquirindo a mulher na busca por conhecimento e sua inserção na pesquisa.

Também houve duas entrevistas com gestores que aqui foram identificados como Gestor “A” e Gestor “B”, para apuração de dados relevantes para a compreensão da implantação do doutorado em Fitotecnia e do impacto da formação continuada para o IFMG e o *campus* SJE.

O estudo bibliográfico feito anteriormente possibilitou o embasamento teórico sobre o tema na visão de diversos autores, vindo a dar sustentação a esta pesquisa, para além da pesquisa documental (Leis, Decretos, Editais, Portarias, etc.), que também deram suporte ao estudo.

3.1 Caracterização dos docentes

Partindo do Quadro 1, que trata dos níveis de graduação dos docentes ativos no *campus* SJE no final de 2008 e início de 2010, percebeu-se um crescimento de bacharéis com graduações *stricto sensu* de 3,34% para mestrado e 2,46 % para doutorado, decorrente da nomeação de novos servidores, uma vez que os docentes que estavam cursando esses níveis em 2009 ainda não o haviam concluído em janeiro de 2010. Nesta data, o IFMG-SJE possuía o total de 53 professores, sendo 11 deles o foco dos nossos estudos. Portanto, os dados retratados a seguir estarão se referindo a esse recorte.

3.1.1 Perfil por faixa etária e experiência na docência

Buscamos analisar, primeiramente, quais as características desses professores no que concerne à faixa etária e ao tempo de docência fora do IF e dentro do IFMG, conforme dados constantes nos quadros 3 e 4, a seguir.

Quadro 3 - Faixa etária dos docentes.

Em anos →	FAIXA ETÁRIA						
	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 a 55	Mais 55
Total de professore (11)	0	0	0	2	2	3	4
100%				18,18%	18,18%	27,27%	36,36%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Quadro 4 - Tempo de docência.

Em anos →	TEMPO DE DOCÊNCIA							
	NO IFMG-SJE			ANTES IFMG-SJE				
	10 a 14	15 a 19	Acima 20	Menos de 1 ano	1 a 5	6 a 10	11 a 15	Acima de 15
Total de professores (11)	3	1	7	5	1	3	0	2
100%	27,27%	9,09%	63,64%	45,45%	9,09%	27,27%	0,00%	18,18%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Pode-se perceber que os professores, aqui pesquisados, já se encontram na fase adulta, com idade superior a 40 anos. Ressalta-se também que o término do curso de doutorado ocorreu em 2014, portanto há 5 anos. Dessa forma, os professores possuíam idade acima de 35 anos ao terminarem o doutorado, sendo que 63,63% já estavam na faixa etária acima de 45 anos.

Quanto à experiência na carreira de magistério, pode-se notar que antes de ingressar no IFMG-SJE, todos esses professores já possuíam experiência pedagógica. Cerca de 45,45% trabalharam como professor por menos de 1 ano, enquanto 9,09% teve experiência de 1 a 5 anos e 45,45% acima de 5 anos. Torna-se relevante destacar que o tempo de trabalho dentro do IFMG de todos esses docentes supera os 10 anos, o que vale dizer que eles ingressaram no doutorado com uma experiência acima de 5 anos no IFMG-SJE. Como a maioria desses docentes (63,64%) possuem mais de 20 anos na carreira, pode-se considerar que os mesmos se encontram no final da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou seja, na classe Titular.

3.1.2 Perfil por área de atuação e habilitação

Atualmente, o IFMG-SJE oferta o Ensino Médio concomitante com 03 cursos técnicos da Educação Profissional (Agropecuária, Nutrição e Dietética, e Manutenção e Suporte em Informática); 01 curso técnico subsequente (pós-médio) (Agrimensura); cursos superiores nas modalidades licenciaturas (Matemática e Ciências Biológicas) e bacharelados (Sistema de Informação, Agronomia, Engenharia Florestal e Administração). Estes cursos aqui referenciados são presenciais e a área de atuação dos docentes tem variado desde o ensino médio e técnico até o superior, conforme mostra o quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Área de atuação dos docentes

		ÁREA DE ATUAÇÃO	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8	Prof. 9	Prof. 10	Prof. 11	
Educação Básica	Ensino Médio	Ensino Médio			X			X				X	X	
		Agropecuária	X			X	X	X		X	X			
	Ensino Técnico	Nutrição e Dietética	X	X	X			X		X				
		Manutenção e Suporte em Informática						X	X					
		Agrimensura												
Licenciatura	Matemática								X					
	Ciências Biológicas													
Bacharelado	Sistema de Informação								X					
	Agronomia	X			X	X				X	X	X	X	
	Engenharia Florestal										X			
	Administração													

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Dentro do grupo pesquisado, nota-se que todos os professores atuam (ou atuaram¹⁸) na Educação Profissional (EP), sejam no ensino médio/técnico ou superior. Assim, na EP de nível médio temos 06 com atuação em Agropecuária; 05 em Nutrição e Dietética; 02 em Manutenção e Suporte em Informática, sendo que três deles atuam em mais de um curso técnico. Não há atuação de nenhum deles no curso de Agrimensura, provavelmente por ser um curso recente, iniciado no primeiro semestre de 2018. Dos 04 professores com atuação no EM, 02 atuam (ou atuaram) na EP de nível médio e 02 no de nível superior.

Os professores aqui identificados como Prof. 2, 3 e 6, possuem atuação apenas na Educação Básica de nível médio/técnico, sendo que apenas o Prof. 2 não atua no Ensino Médio. Esses três professores possuem em comum a atuação no curso de Nutrição e Dietética. Verificou-se também que o Prof. 6 atua no Ensino Médio e nos Técnicos em Agropecuária, Nutrição e Dietética e Manutenção e Suporte em Informática. Portanto, estes professores não estão atuando, no momento pesquisado, no ensino superior.

Quanto à modalidade de ensino superior, ressalta-se que apenas o Prof. 7 atua na modalidade de Licenciatura em Matemática. É importante frisar que a Licenciatura em Ciências Biológicas foi autorizada em 2018, sendo o ingresso da primeira turma em 2019. Dos 11 professores, 08 atuam na modalidade de bacharelado, sendo que o que atua na licenciatura também aparece como único atuante em Sistema de Informação. Desse grupo de atuação no curso superior, 07 são professores da área de Agronomia. Também se pode pontuar que no curso de Administração não há atuação de nenhum deles, ressaltando-se aqui que este curso iniciou-se em agosto de 2018.

Comparando-se as áreas de atuação, ensino médio/técnico e superior, nota-se que a maioria desses professores que fizeram o Dinter em Fitotecnia são atuantes no ensino superior, num total de 8 (72,72%). Pontua-se aqui também que esses professores podem ficar um semestre sem atuação no superior, porém sua atuação é recorrente nessa modalidade.

Ao se perguntar sobre a habilitação que possibilitou esse grupo a ingressar como docente no IFMG-SJE, notou-se que houve 01 bacharel, 01 tecnólogo com licenciatura e 09 licenciados. Com isso, a habilitação de 81,81% desses professores foi em licenciatura e todos trabalham em área técnica. Ao serem questionados se os conhecimentos adquiridos na

¹⁸ Ressalte-se aqui que três docentes dessa amostragem aposentaram em 2018; um foi removido para outro campus e outro foi redistribuído.

graduação os havia preparado para a docência, o bacharel não se sentia preparado; o tecnólogo se sentiu preparado para tal carreira, pois sua área correspondia à licenciatura, tendo visto disciplinas pedagógicas. Observou-se que dos 09 licenciados, 07 se sentiram preparados para a docência. Outros 02 licenciados se sentiram parcialmente preparados e tiveram como justificativas:

Os conhecimentos adquiridos na graduação são abordados de forma rápida, com uma quantidade considerável de disciplinas nos proporcionando uma visão do todo. Somente após formados e definida a área de atuação é que vamos consolidar os conhecimentos e assim, nos sentirmos realmente adequados para tal. (Prof. 4).

A formação ideal só vem com o tempo e a experiência. (Prof. 9).

Segundo Azzi (2012, p. 46), é no exercício da docência que o professor se constrói. Para Imbernón (2011, p. 33), “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”. Com isso, pode-se destacar que os professores, mesmo sendo licenciados, só se sentiram preparados para a docência com a experiência. Contudo, o ato de se estar preparado para a docência não é um ato finalístico, trata-se de um processo sempre em construção, principalmente pela troca de experiências com os pares, com os educandos e com todas as ações que refletem no processo educativo.

Conforme afirma Pimenta (2012, p. 26), “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Diante disso, temos a narrativa de alguns dos professores pesquisados que ressaltaram a importância das disciplinas didático-pedagógicas em seus cursos de formação, bem como a atuação de seus formadores. Vejamos:

Graduação foi a base para minha preparação. (Prof. 1).

Tive bons professores e uma boa grade curricular. (Prof. 2).

Foram ministradas várias disciplinas formativas de docência e realização de estágio em sala de aula. (Prof. 3).

Os conhecimentos adquiridos na graduação me proporcionou a aprovação em dois concursos, ambos para ministrar aula. (Prof. 6).

As disciplinas do núcleo de Educação da licenciatura (...) contribuíram muito em minha formação pedagógica. (Prof. 10).

Formação consistente técnica e também como suporte para atuação pedagógica como professor. (Prof. 11).

Foram apurados, por meio do questionário e de registros do setor de Gestão de Pessoas, que, dos docentes aqui retratados com formação na modalidade de licenciatura, apenas 02 deles possuem formação para o Núcleo Comum (Matemática/Física e Biologia), os outros 08 são licenciados para a Educação Profissional (Economia Doméstica e Ciências Agrícolas). Verificou-se também que a maioria desses licenciados em área técnica são ex-alunos de Escolas Agrotécnicas, correspondendo a 06 no total, podendo esse elemento ter influenciado na escolha da docência de Formação Profissional.

3.2 Relação do doutorado em Fitotecnia com a atuação dos docentes

O dicionário Aurélio traz o significado de fitotecnia como “arte de cultivar e multiplicar plantas”. Com isso, procurou-se saber se o DINTER em Fitotecnia teve alguma relação direta com a área de atuação desses docentes na instituição, como também com os planejamentos das atividades. Sabendo-se que os participantes do DINTER são de áreas diversificadas, os gráficos 3 e 4 retratam a visão que eles demonstraram na relação do doutorado com sua atuação.

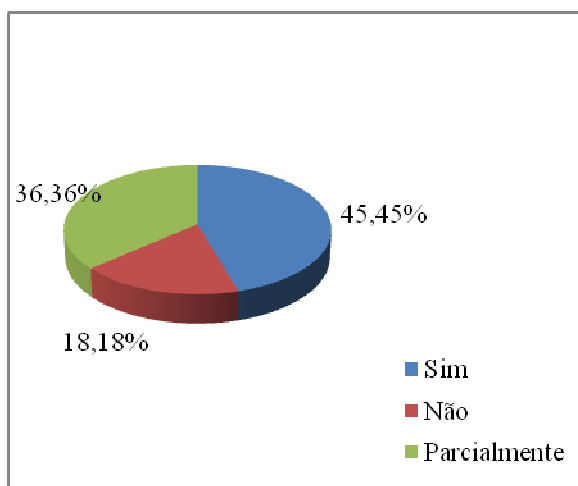


Gráfico 3 – Relação do DINTER em Fitotecnia com a Área de atuação

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

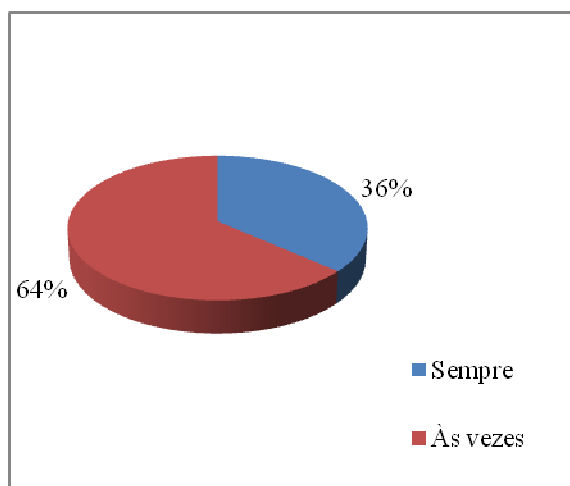


Gráfico 4 – Relação do DINTER em Fitotecnia com planejamento de atividades

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Como se pode perceber, o DINTER em Fitotecnia possui uma relação direta com a área de atuação de 45,45% (5); para 36,36% (4), a relação é parcial; já para 18,18% (2), esta formação não possui nenhuma relação direta. Dentre as áreas de atuação apontadas pelos professores no quadro 5, citado anteriormente, temos Manutenção e Suporte em Informática, Sistema de Informação e Matemática, que não estão ligadas diretamente com a área de

Agrárias. Porém, há uma interdisciplinaridade em que essas áreas contribuem para a colocação dos conhecimentos adquiridos no doutorado na prática pedagógica, pois, apesar de haver professores em que a área de Fitotecnia não possui relação direta com sua área de formação e atuação, no planejamento de suas atividades, eles procuram considerar as experiências adquiridas no doutorado, como pode ser observado pelas respostas do gráfico 4, uma vez que não houve resposta negativa neste quesito.

Destacamos a seguir os projetos de pesquisa que foram desenvolvidos pelos 11 docentes com os objetivos propostos pelos mesmos. A realização desses projetos ocorreu nos seguintes ambientes: 05 no *campus* SJE, 02 com produtores familiares de SJE, 01 com produtor da região e com a comercialização em SJE e Guanhães, 01 com comerciantes de Guanhães, 01 com produtores das microrregiões de Belo Horizonte / Sete Lagoas e Itaguara e 01 na região do Vale do Rio Doce. Todos os pesquisadores tiveram sob o acompanhamento um orientador(a) e co-orientadores da UFV.

Quadro 6 – Projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes do DINTER em Fitotecnia

Título da Tese	Objetivos
Levantamento das tecnologias de produção de pepino e berinjela nas microrregiões de Belo Horizonte, Sete Lagoas e Itaguara	<i>Procurou conhecer as tecnologias utilizadas pelos produtores de hortaliças frutos pepino e berinjela na região referencia, visando identificar as possibilidade de minimizar os efeitos sazonais da oferta.</i>
Perdas pós-colheita de bananas ‘Prata-Anã’ na propriedade rural e no mercado varejista: um estudo de caso	<i>Procurou avaliar e quantificar as perdas de banana ‘Prata-Anã’, em sua cadeia de produção e comercialização nos municípios de Cantagalo-MG (área de produção) e São João Evangelista e Guanhães (locais de comercialização), visando propor adequações nas condições de manejo e minimizar os prejuízos encontrados.</i>
Avaliação de cultivares de feijão-guandu (<i>Cajanus cajan</i> (L.) Millsp.) para produção de forragem no período seco, em São João Evangelista-MG	<i>Teve como objetivo avaliar o desenvolvimento, fenologia, produção e composição nutricional de três cultivares de feijão-guandu cultivadas em São João Evangelista.</i>
Aplicação de método de diagnóstico e gestão na comercialização da alface na feira livre de São João Evangelista-MG	<i>A finalidade foi de analisar a aplicabilidade do Método de Entendimento Global da Associações – MEGA na comercialização da alface, na feira livre, em São João Evangelista-MG, com o intuito de identificar os problemas relativos às perdas e outros fatores que impedem o ciclo da produção com qualidade. Foi uma pesquisa de campo que envolveu agricultores familiares feirantes que produziam tal hortaliça.</i>
Perdas na comercialização de quatro hortaliças tuberosas em supermercados de Guanhães-MG	<i>O objetivo foi analisar as perdas pós-colheita de quatro raízes tuberosas: batata baroa, batata-doce, beterraba e cenoura, ocorridas no processo de comercialização em 2 supermercados na cidade de Guanhães-MG; quantificar e caracterizar danos nos produtos ao chegarem ao mercado atacadista;</i>

	<i>caracterizar as causas das perdas dos produtos durante a comercialização.</i>
Zoneamento Agroclimático para a cultura da banana na mesorregião Vale do Rio Doce-MG	<i>Teve como objetivo identificar através do zoneamento a aptidão edafoclimática da mesorregião Vale do rio Doce para a comercialização da fruta.</i>
Espaçamento e densidade de plantio de milho-silagem consorciado com <i>Brachiara Brizantha</i>	<i>Procurou avaliar o efeito de espaçamento e populações de plantas de milho consorciado com <i>Brachiara Brizantha</i> em sistema de plantio direto sobre a produção e a qualidade da silagem, assim como a formação de pastagem.</i>
Espaçamento e população de plantas de milho consorciado com <i>Brachiara Brizantha</i>	<i>Procurou avaliar o efeito de diferentes espaçamentos e populações de plantas de milho consorciado com <i>Brachiara Brizantha</i> em sistema de plantio direto sobre a produtividade de milho e a formação de pastagem</i>
Coloração do fruto, tratamentos pré-germinativos e sua relação com a germinação e qualidade de mudas de <i>Aegiphila sellowiana Cham</i>	<i>Aegiphila sellowiana Cham conhecida como papagaio ou tamanqueira. Planta utilizada para recuperar locais atropisados. Os objetivos foram verificar a relação entre cor dos frutos e a germinação das sementes; avaliar a eficiência de tratamentos pré-germinativos (escarificação química e mecânica, calor e baixa temperatura – 15° C); verificar a presença de inibidores da germinação no pericarpo e/ou na semente; avaliar o efeito do tempo de armazenamento em temperatura ambiente na germinação; determinar o melhor tipo de substrato para a emergência das plântulas e para obtenção de mudas de qualidade.</i>
Efeito do hidrorresfriamento na conservação pós-colheita de hortaliças folhosas	<i>Teve como objetivo avaliar o efeito do hidrorresfriamento como técnica de pré-resfriamento na conservação da qualidade pós-colheita de 4 hortaliças folhosas: alface crespa (<i>Lactua sativa L.</i>) da cultivar Escarola, couve (<i>Brassica oleracea var. acephala DC.</i>) da cultivar Comum e rúcula (<i>Euruca sativa Miller</i>) da cultivar Folha Larga- cultivadas por agricultores familiares em São João Evangelista-MG e comercializadas na feira livre na mesma cidade.</i>
Crescimento e qualidade microbiológica de alface cultivada com soluções de urina de vaca	<i>Teve como objetivo avaliar o efeito da aplicação de soluções de urina de vaca sobre características de crescimento de planta e qualidade microbiológica da alface.</i>

Fonte: Dados constantes nas teses dos participantes da pesquisa.

Mediante consultas feitas nas publicações dessas teses, notou-se que a maioria das pesquisas ocorreu dentro do *campus* SJE (05), na cidade de SJE e/ou em seu entorno (Guanhães e Cantagalo-MG) (04) e duas ocorreram fora do entorno. As pesquisas realizadas no *campus*, na cidade de SJE ou no seu entorno, demonstraram ter relação direta com as atividades da maioria dos docentes. Sendo que as atividades indiretas, percebidas na realização fora do entorno, podem ter influência no momento de comercialização dos produtos que chegam à região de SJE.

Vejamos como esses professores consideram esses conhecimentos em seu planejamento de atividades. Conforme as justificativas relacionadas no quadro 6 a seguir, pode-se apontar que todos eles, em maior ou menor frequência, consideram os conhecimentos e experiências adquiridos no DINTER, seja nas atividades em sala de aula, na pesquisa e extensão, no planejamento.

Quadro 7 – Como os docentes consideram os conhecimentos do DINTER em Fitotecnia no planejamento de atividades

Docentes	Como?
Prof. 1	<i>Visão de pesquisador.</i>
Prof. 2	<i>Em trabalhos de pesquisa.</i>
Prof. 3	<i>Vários conhecimentos adquiridos no DINTER me auxiliam na abordagem de alguns assuntos em sala de aula.</i>
Prof. 4	<i>Devido aos conhecimentos adquiridos de forma teórica e prática e as metodologias utilizadas, vem contribuindo positivamente na minha atuação como professor.</i>
Prof. 5	<i>Planejando as aulas tendo como foco a aplicabilidade prática e efetiva.</i>
Prof. 6	<i>Em função de várias leituras feitas para desenvolver a pesquisa e escrever a tese, com certeza o planejamento das atividades, bem como a execução das mesmas ficaram com uma qualidade melhor.</i>
Prof. 7	<i>Na preparação de material didático para as orientações de pesquisa e extensão.</i>
Prof. 8	<i>Quando necessário.</i>
Prof. 9	<i>Depende muito do assunto em foco.</i>
Prof. 10	<i>Atuava em disciplinas da área de tecnologia de sementes, a mesma do meu doutorado DINTER.</i>
Prof. 11	<i>Planejando aulas com base em aspectos teóricos e práticos vivenciados na formação.</i>

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

As considerações dadas pelos professores aos conhecimentos e às experiências também podem ser confirmadas pelo gráfico 5 abaixo, que retrata o valor que eles atribuíram à decisão de realizar o DINTER.

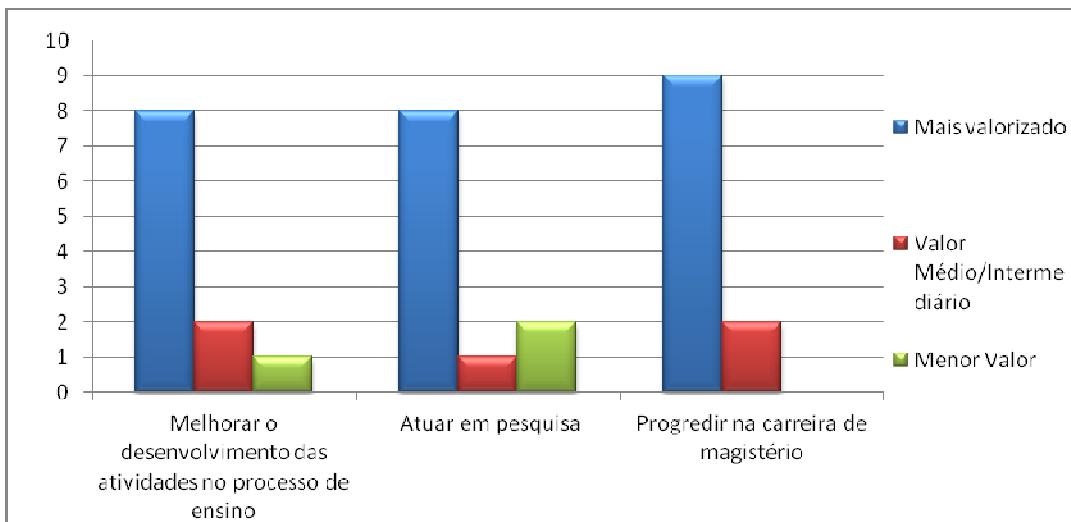


Gráfico 5 - Valor atribuído na decisão de realizar o DINTER em Fitotecnia

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Os dados apurados quanto à possibilidade de melhoramento nas atividades no processo de ensino mostram que 08 (73%) dão maior valor a esse quesito, enquanto 02 (18%) dão um valor médio/intermediário e apenas 01 (9%) dá menor valor. Para o quesito de possibilitar a atuação do professor na pesquisa, temos 08 (73%) que dão maior valor a esse quesito, enquanto 01 (9%) dá um valor médio/intermediário e 02 (18%) dão menor valor. Quanto ao quesito de possibilitar a progressão na carreira de magistério, temos 9 (82%) que dão maior valor e 02 (18%), valor médio/intermediário.

Segundo Imbernón (2011, p. 47), a formação será legítima quando “contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”. Corroborando com esta visão do autor, pode-se considerar que, mesmo em algumas situações adversas, o doutorado em Fitotecnia vem contribuindo para o melhoramento desses docentes, no que tange ao desenvolvimento de suas atividades pedagógicas tanto em sala de aula, quanto na pesquisa. Isso pode ser verificado também quando eles responderam ao questionamento se o curso tem facilitado o desempenho nas atividades docentes. Vejamos o gráfico 6:

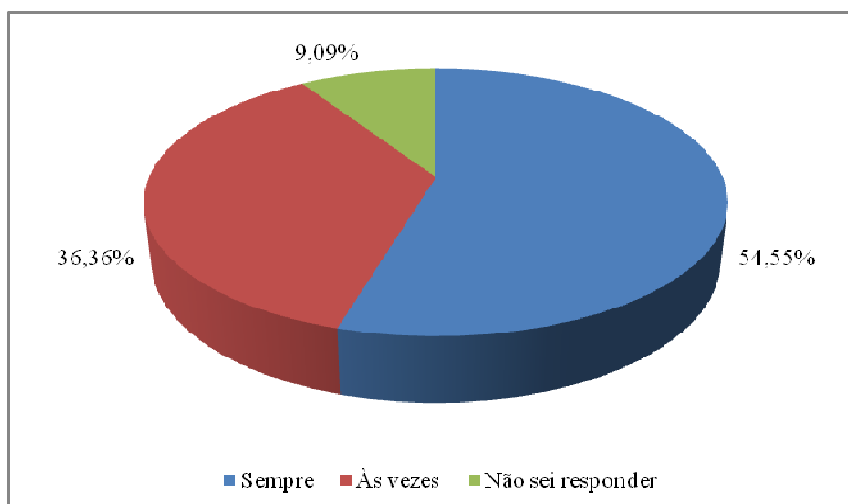


Gráfico 6 – O doutorado tem facilitado o desempenho das atividades docentes.

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Mesmo tendo um professor que não soube responder se o doutorado em Fitotecnia tem facilitado o desempenho das atividades docentes, ele justificou se sentir “mais motivado”. Os professores que responderam que às vezes o curso de doutorado em Fitotecnia tem facilitado o desempenho nas atividades docentes tiveram como justificativas:

Experiência com redação, pesquisa, orientação. (Prof. 1).

Você busca estabelecer uma dinâmica diferente em suas aulas. (Prof. 6).

Na realização de orientações de projetos de pesquisa, extensão e nas orientações de TCC. (Prof. 7).

Quando necessário. (Prof.). 8.

Enquanto os que disseram que o curso de doutorado sempre tem facilitado o desempenho nas atividades docentes justificaram:

O trabalho de pesquisa de campo facilita no planejamento das atividades de sala de aula, através da vivência prática e orientação dos estudantes para obtenção de resultados, agindo em todo o processo de ensino-aprendizagem. (Prof. 3).

Devido ao conhecimento, experiência e vivência adquirida. (Prof. 4).

Proporcionou um olhar diferente em relação à didática e também me proporcionou um trato mais humano em relação aos discentes. (Prof. 5).

Em usar sempre a pesquisa como uma das principais metodologias de ensino aprendizagem. (Prof. 9).

Acréscimo de informações técnicas úteis nas práticas e na teoria das disciplinas ministradas. (Prof. 10).

Dinamizando aulas teóricas e práticas. (Prof. 11).

Diante das respostas e justificativas, pode-se dizer que os professores das áreas técnicas de Agrárias e de Nutrição e Dietética encontraram maior facilidade para abordarem os conhecimentos adquiridos no curso de doutorado em Fitotecnia em suas atividades de sala de aula, enquanto os demais, atuantes em outras áreas técnicas, procuram explorar o lado da metodologia de pesquisa para orientações dos discentes em projetos de pesquisas e de extensão, bem como fazer uma interdisciplinaridade com a área estudada no doutorado. Percebeu-se que a afinidade das áreas de Agrárias e Nutrição no trato de plantas possibilita com maior frequência a vivência na prática, além de utilizar a pesquisa como uma metodologia de ensino-aprendizagem. Segundo Imbernón (2011, p. 66), as práticas devem ser elementos destacáveis nas instituições educativas para se converterem em “aprendizagens prática”.

Portanto, o doutorado em Fitotecnia tem influenciado nas atividades pedagógicas dos professores do *campus* SJE, demonstrando que, mesmo tendo participado profissionais de áreas não afins, é possível se trabalhar com os conteúdos estudados, ou metodologias aplicadas durante a formação. Destaca-se também a valorização que os docentes têm demonstrado em se colocar em prática projetos de pesquisa e de extensão com seus alunos. Conforme afirma Azzi (2012, p. 49), o saber pedagógico é construído no dia a dia do trabalho do professor, sendo fundamentado na sua ação docente e possibilitando a interação com seus alunos, quer na sala de aula, quer no contexto onde ele atua. Isso reforça que os docentes, agora doutores em Fitotecnia, têm mostrado empenho em colocar na prática do cotidiano de sua atuação os conhecimentos adquiridos, como também estão em constante busca de formação que possa auxiliá-los em seu trabalho pedagógico.

3.3 O papel do IFMG-SJE na Formação Continuada

Para que a pós-graduação, ou seja, o doutorado em Fitotecnia pudesse acontecer no *campus* SJE foram necessárias algumas negociações. Primeiramente, segundo as informações dos Gestores “A” e “B”, a PRPPG do IFMG procurou saber do interesse do *campus* SJE em sediar um programa DINTER em Fitotecnia em parceria com a UFV. Essas informações foram socializadas, na época, com os gestores do *campus*, principalmente o Diretor de Desenvolvimento Educacional e a Coordenação Geral de Ensino, que, juntamente com a PRPPG, escreveram o projeto de DINTER em Fitotecnia e o submeteram à UFV, que o aprovou. Segundo o Gestor “A”, o *campus* SJE tinha a necessidade de capacitar seus docentes num doutorado, uma vez que esta instituição é de “*identidade agrícola*” e havia “*vários docentes da área agrária precisando se capacitar*”. Ressaltou também que Bambuí possui a mesma identidade que SJE, porém, lá já estava em negociação o DINTER em Engenharia Agrícola com a mesma universidade. Dessa forma, as aulas aconteceram no *campus* SJE, de modo que os professores desse *campus* não precisavam se deslocar para Viçosa. Porém, as defesas foram realizadas na UFV.

Diante da realização do doutorado em Fitotecnia procurou-se verificar, junto aos participantes, com que frequência o *campus* SJE tem possibilitado a colocação dos conhecimentos adquiridos no doutorado em prática. Dentre eles, 18% (02) responderam que a instituição sempre dá condições para que os conhecimentos sejam colocados em prática; já 82% (09) disseram que isso ocorre às vezes. No entanto, em suas justificativas eles ressaltam a colocação desse conhecimento na prática quando surgem os editais de pesquisa e extensão e no desenvolvimento de projetos. Assim, nas justificativas de que o *campus* SJE às vezes dá condições de se colocar em prática os conhecimentos adquiridos no doutorado tivemos: 04 professores justificando que é “por meio de Editais de Pesquisa”; 02 professores, “por meio de Editais de Projetos” e 02 professores “Por meio de Trabalhos de Extensão”.

Para exemplificarmos a colocação em prática e a valorização dos projetos de pesquisa e extensão por esses doutores, apresentamos no Anexo II alguns exemplos desses projetos que foram desenvolvidos durante o período em que estavam finalizando as teses e concluindo suas defesas, o que ocorreu no final de 2013 e início de 2014, bem como as pesquisas desenvolvidas pós-defesa. Eles foram identificados como Orientador “A”, Orientador “B” e assim sucessivamente. Os dados foram obtidos por meio de consulta à COPEX (Coordenação Geral de Pesquisa e Extensão) no site do *campus* SJE (www.sje.ifmg.edu.br).

Os outros professores, com a mesma opinião de que o *campus* às vezes dá as condições para se colocar em prática os conhecimentos adquiridos nesse doutorado, justificaram que “*ainda temos uma estrutura bem aquém das universidades para desenvolvermos pesquisas*” (Prof. 9); bem como isso ocorre quando o professor “*atua na área de sua formação*” (Prof. 10) ou atua “*na área para a qual se especializou*” (Prof. 11). No entanto, os 02 professores que responderam que a instituição sempre tem dado condições para que os conhecimentos do doutorado sejam colocados em prática justificaram que foram: “*Através da aquisição e disponibilização de ferramentas (pacotes tecnológicos), recursos humanos e espaços físicos*” (Prof. 4) e “*Através da execução prática de projetos*” (Prof. 5).

Percebeu-se que mesmo os professores não estando atuando diretamente com os conteúdos específicos de Fitotecnia, sempre que ocorrem editais para projetos de pesquisa e extensão, os conhecimentos do doutorado vêm possibilitando a sua colocação na prática. Segundo Imbernón (2011, p. 28), assumir a profissão de docência implica em assumir o exercício de ensinar, colocando seu conhecimento a serviço da mudança e da dignidade da pessoa. Com isso, torna-se imprescindível que a atuação desses docentes esteja comungando com uma formação que realmente leve o educando a uma vida digna, ou que lute por ela de modo crítico e consciente.

Sabe-se que fazer um doutorado demanda muita dedicação aos estudos por parte dos doutorandos, com isso procurou-se saber o grau de relevância para os docentes de estarem atuando em seu ambiente de trabalho enquanto realizavam o curso.

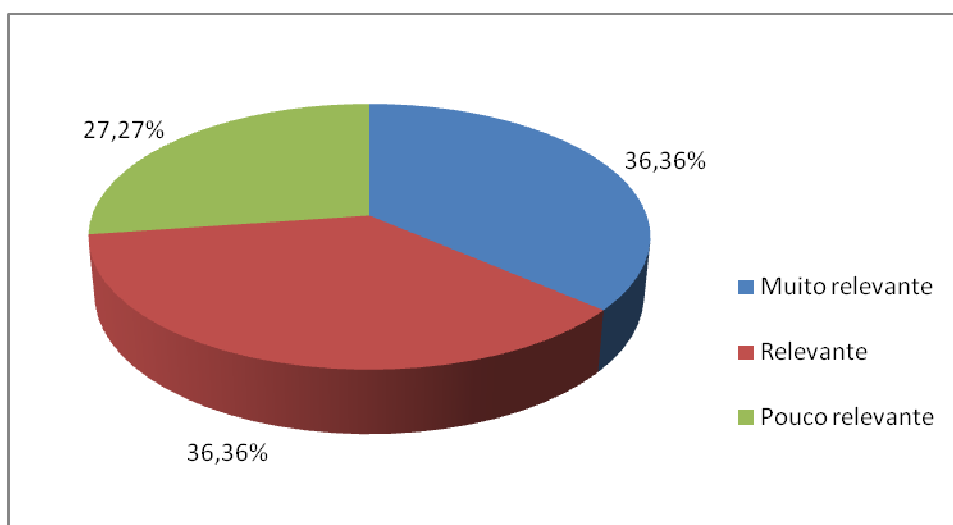


Gráfico 7 – Grau de relevância para os docentes estarem atuando no ambiente de trabalho e cursando doutorado.

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Atuar no ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se esteve cursando o doutorado foi muito relevante para 04 (36,36%) dos professores; para outros 04 (36,36%) foi relevante, enquanto para 03 (27,27%) foi pouco relevante. As justificativas sempre ressaltavam a dificuldade pelo cansaço em conciliar trabalho e estudo. Vejamo-las:

Quadro 8 – Grau de relevância para o docente permanecer no trabalho durante o curso de doutorado.

Muito relevante	<i>Foi muito relevante, uma vez que não foi necessário me deslocar com minha família para uma cidade distante da parentela e dos amigos. (Prof. 5).</i>
	<i>Realizei os experimentos no campus enquanto lecionava normalmente. (Prof. 8).</i>
	<i>Atuava enquanto se aprendia. (Prof. 10).</i>
	<i>Praticava enquanto aprendia. (Prof. 11).</i>
Relevante	<i>Difícil, mas pude crescer profissionalmente. (Prof. 1).</i>
	<i>Pela facilidade de integração com os colegas e pela estrutura que o IFMG tem a nosso dispor. (Prof. 2).</i>
	<i>O contato com os colegas profissionais, sempre ajudava a enriquecer os conhecimentos que estavam sendo adquiridos. Existiam muitas discussões de assuntos abordados no curso que influenciavam de forma positiva. (Prof. 4).</i>
	<i>Usar experiências novas simultaneamente com as antigas. (Prof. 9).</i>
Pouco relevante	<i>O curso demanda esforço, dedicação e muito estudo, portanto, conciliar as atividades foi um pouco difícil. (Prof. 3).</i>
	<i>Desenvolver uma pesquisa e continuar no espaço de trabalho em sala de aula é muito cansativo. (Prof. 6).</i>
	<i>Pois o curso não tem muito vínculo com a atividade de ensino. (Prof. 7).</i>

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Segundo o Gestor “A”, buscar programas de MINTER e DINTER para acontecerem em um dos *campi* do IFMG é muito importante, pois se tem a perspectiva de as aulas acontecerem no *campus* e facilitar para que o docente esteja trabalhando normalmente e não precise estar viajando para os estudos. É “*em função dessas ações, dessa facilitação que se busca parcerias*”.

Portanto, mesmo os professores tendo encontrado dificuldades, principalmente o cansaço para conciliar estudo e trabalho, pode-se constatar a relevância dessa formação para eles, por permanecerem em contato com seus alunos, sua família, bem como pela interação com os colegas. Destaca-se primordialmente a importância das pesquisas e dos experimentos terem acontecido no próprio ambiente de trabalho, o que facilitou a formação para o professor.

Segundo Rehem (2009, p. 160), o processo formativo do professor deve ser orientado pelos saberes disciplinares da academia, saberes da experiência profissional com a área de formação e saberes pedagógicos e didáticos integrados aos ambientes da aprendizagem, na escola e nas empresas. Assim, esses eixos devem constar no currículo de formação do professor. Para a autora, a *educação inicial* (grifo do autor) não é completa, mas constitui-se numa primeira etapa, que é decisiva para o profissional. Dessa forma, corroborando com a autora, defendemos que, sendo esta preparação bem feita, o professor será capaz de transpor as dificuldades de aprender na prática, refletindo sobre ela para verificar seus efeitos e gerar ferramentas inovadoras. Com isto, pode-se ressaltar que os professores, juntamente com a instituição investigada, têm tido disposições para buscar a valorização da formação continuada.

Assim, procurou-se saber dos professores pesquisados qual a importância que a formação continuada trouxe para as suas atividades de docência. Foram retratados por eles os seguintes aspectos:

Quadro 9 – Qual (quais) importância(s) que a formação continuada trouxe para as atividades de docência.

<i>Maturidade profissional. (Prof. 1).</i>
<i>Agregar conhecimento e práticas de ensino. (Prof. 2).</i>
<i>A amplitude de conhecimento e a vivência de atividade de ensino, pesquisa e extensão. (Prof. 3).</i>
<i>Maior bagagem de conhecimentos. (Prof. 4).</i>
<i>Um olhar mais humanitário e mais científico. (Prof. 5).</i>
<i>Organização, foco e disciplina. (Prof. 6).</i>
<i>Trouxe aprendizado em pesquisa e extensão. (Prof. 7).</i>
<i>Enriqueceu a visão sobre pesquisa. (Prof. 8).</i>
<i>A importância da experimentação, a teoria sempre a favor da prática e vice versa. (Prof. 9).</i>
<i>Aprofundou meu conhecimento teórico e prático na área de especialização. (Prof. 10).</i>
<i>Dinamizou as aulas e ampliou o suporte para orientações de pesquisas. (Prof. 11).</i>

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Mediante este quadro, pode-se perceber que os professores têm dado importâncias à formação continuada, principalmente no que concerne à vinculação da teoria à prática; à ampliação dos conhecimentos; à vivência, ao aprendizado e ao enriquecimento nas atividades de pesquisa e extensão. É relevante destacar aqui a importância dada quanto a “*um olhar mais humanístico e mais científico*” (Prof. 5). Essas colocações nos remetem à posição de Imbernón (2011, p. 68) sobre a bagagem do professor dever ser sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, de modo a capacitá-lo para assumir a complexidade da tarefa educativa

com atitudes reflexivas, flexíveis e com o rigor necessário, ou seja, as ações do professor estarão apoiadas numa fundamentação válida, evitando cair no paradoxo de “ensinar a não ensinar”.

3.3.1 Ações de incentivo à qualificação e capacitação no IFMG-SJE

Conforme pôde-se verificar no PDI do IFMG, este instituto possui uma política de formação de docentes por meio de programas de qualificação e fomento à pesquisa, objetivando a oferta de cursos de pós-graduação. Uma das ações do PRPPG tem sido a “Qualificação para os servidores”, que tem abrangido todos os *campi* deste IF. Para isso, há ofertas de bolsas, apoios financeiros para participação em eventos científicos nacionais e internacionais, tendo contemplado apresentações de trabalho de alunos e professores da instituição (IFMG-PDI, 2015).

Tendo como referência a importância dada pelos professores pesquisados quanto à formação continuada para a sua prática docente, ressaltam-se aqui as iniciativas dos diversos gestores do IFMG no sentido de valorizar e incentivar a capacitação e a qualificação dos docentes e técnicos administrativos. Segundo o Gestor “A”, para “*melhor qualificar os docentes como um todo*” o IFMG tem-se preocupado e buscado programas principalmente de MINTER e DINTER, “*não só para docentes, mas também para os técnico-administrativos*”, isto é, para “*aqueles que tiverem com vontade de ficar estudando e aperfeiçoando mais*”. O Gestor “B” ressaltou que desde a criação do IFMG “*os gestores, seja da reitoria ou dos Campi, sempre tiveram a preocupação em auxiliar a capacitação dos servidores*”, firmando parcerias para realização de MINTER e DINTER.

Os Gestores “A” e “B” relataram algumas parcerias que ocorreram, desde 2009 até o presente momento, para propiciar cursos *stricto sensu* aos docentes e técnico-administrativos do IFMG: MINTER em Economia Doméstica com a UFV; MINTER em Administração com a FUMEC; DINTER em Engenharia Agrícola com a UFV; DINTER em Fitotecnia com a UFV; DINTER em Ensino de Ciências com UNICSUL; DINTER em Educação com a UFES; DINTER em Produção Vegetal com a UFVJM; DINTER em Ciências da Computação com a UFMG; DINTER em Ciências e Tecnologia com a UNICAMP e MINTER com a UFRRJ.

A PRPPG do IFMG também proporcionou ofertas de bolsas oriundas do Programa Institucional de Capacitação do IFMG, bem como duas cotas de bolsas no Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD) da FAPEMIG, em 2011/2012.

Outros incentivos foram destacados pelos gestores como o afastamento parcial ou afastamento integral¹⁹, conforme preconiza a legislação; redução da carga horária do professor, com ajustes de horário para possibilitar a frequência nas aulas presenciais e a dedicação à pesquisa; lançamento de editais de apoio financeiro para capacitação, que tem beneficiado os servidores docentes e administrativos que fazem graduação ou pós-graduação em instituição de ensino superior pública ou privada.

Dessa forma pode-se ressaltar que a instituição tem dado prioridade na formação continuada de seus servidores, principalmente os docentes, bem como possibilitado aumentar o grau de escolaridade de seus administrativos com o apoio financeiro para capacitação, além de proporcionar o mestrado profissional (PROFEPT). O tópico a seguir aborda o reflexo da formação continuada na prática pedagógica dos docentes do IFMG-SJE, percebido pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

¹⁹ O afastamento parcial se refere ao afastamento que ocorre durante as semanas em que há aulas presenciais. Já no afastamento integral o servidor é dispensado de suas atividades por um período mais prolongado mediante a emissão de portaria de competência do Gestor, seja da reitoria ou do *campus*.

3.4 Reflexos da Formação Continuada no IFMG-SJE

Todas as ações promovidas e que envolvem os seres humanos deixam as suas marcas, sejam estas positivas ou negativas. Partindo desse pensamento, primeiramente, procurou-se identificar como a formação continuada, por meio do doutorado em Fitotecnia, tem influenciado na prática pedagógica dos professores do *campus* SJE e, conseqüentemente, no que se refere à formação dos discentes e à educação profissional.

Para isso, partiu-se da identificação da ordem de valorização atribuída pelos professores em relação à política de formação continuada do IFMG-SJE, nos quesitos em que essa formação tenha levado a: dinamizar a prática docente; ampliar o conhecimento acadêmico; desenvolver habilidades nas relações interpessoais; refletir melhor sobre a profissão docente; ampliar a criticidade diante da prática de ensino; e aprofundamento na área de pesquisa. O gráfico 8 nos mostra a ordem de classificação apontada pelos professores.

No entanto, distingue-se neste tópico uma ordem de classificação de cada quesito numa equivalência que vai da valorização dada da primeira até a sexta colocação. O que não significa que seja a opinião majoritária e nem tão pouco o quesito mais importante para a carreira do docente; assim também, que um item menos pontuado seja o menos importante na prática pedagógica. Além disso, se considerou as duas primeiras ordens de classificação de alguns itens que tiveram igualdade de apontamentos como critério de desempate para efeito das ordenações seguintes, o que também não significa que seja uma colocação estática. Ressalte-se aqui que todos os quesitos formam um conjunto muito importante para a carreira docente. Dessa forma, as ordens de valorização dada pelos professores foram tomadas pela pesquisadora para situá-las numa classificação que lhe permitisse fazer considerações acerca do que fosse mais perceptível para os docentes e que não configura uma unanimidade de suas opiniões. Assim também, considerou-se que tendo um quesito já situado em uma ordem de classificação superior, a sua colocação na ordem inferior foi considerada sobreposta pela anterior, passando-se a ordenação para os quesitos restantes.

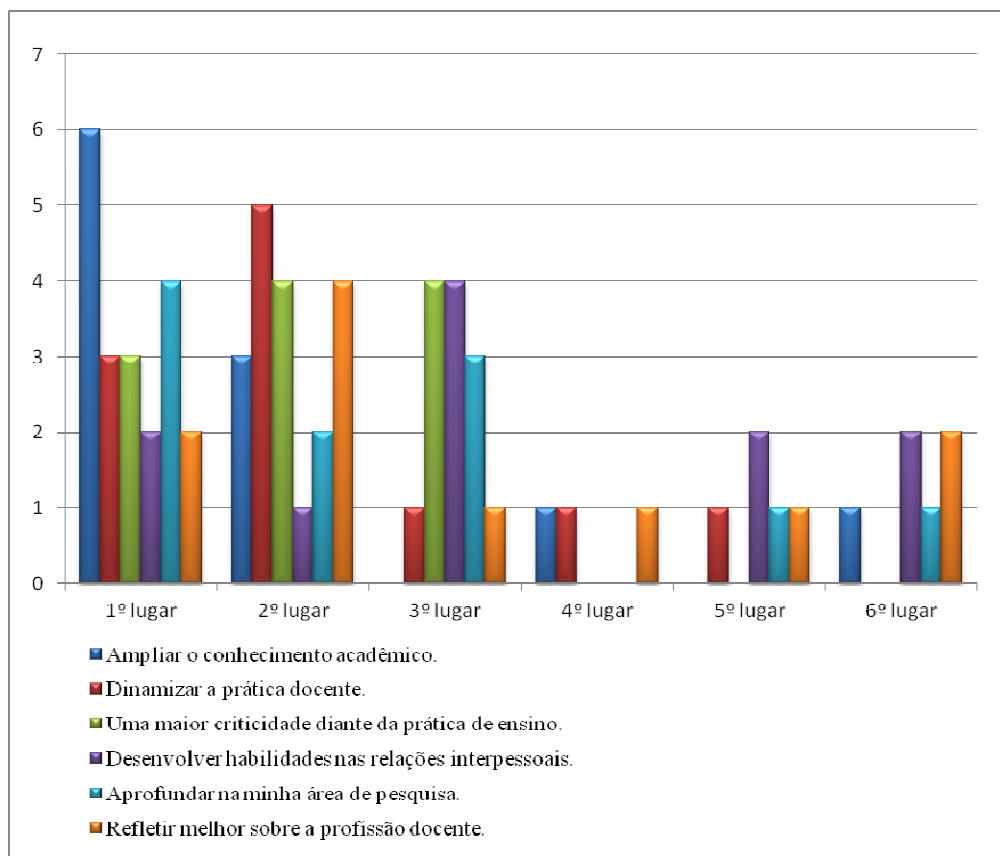


Gráfico 8 - Oportunidade de acesso à política de formação Continuada- Ordem de Valorização.

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Diante da ordem de classificação dada, temos na coluna que aponta o primeiro lugar a ampliação do conhecimento acadêmico, colocado por 06 docentes; a dinamização da prática docente e uma maior criticidade diante da prática de ensino foram apontados por 03 docentes; o desenvolvimento de habilidades nas relações interpessoais, por 02; “aprofundar na minha área de pesquisa” foi colocado por 04 docentes e “refletir melhor sobre a profissão docente”, por outros 02. Tendo todos os quesitos apresentados sendo apontados no primeiro lugar, considerou-se que “ampliar o conhecimento acadêmico” possui uma maior valorização por parte dos pesquisados, uma vez que foi destacado pela maioria dos participantes.

Na segunda colocação, os mesmos quesitos tiveram as seguintes pontuações: “ampliar o conhecimento acadêmico” foi colocado por 03 docentes; “dinamizar a prática docente”, por 05; “uma maior criticidade diante da prática de ensino”, por 04; “desenvolver habilidades nas relações interpessoais”, por 01; “aprofundar na minha área de pesquisa”, por 02 e “refletir melhor sobre a profissão docente”, por 04. Considerando que o quesito de ampliação do conhecimento acadêmico foi considerado na primeira colocação, tem-se na segunda colocação a dinamização da prática docente, pois obteve 05 apontamentos nesta ordem.

Nota-se que os seis quesitos aparecem na primeira e segunda ordem de classificação. A terceira colocação começa a apresentar a diminuição do aparecimento de algum dos quesitos, sendo apontados apenas cinco quesitos. Dessa forma, os quesitos “dinamizar a prática docente” é pontuado por 01; “uma maior criticidade diante da prática de ensino”, por 04; “desenvolver habilidades nas relações interpessoais”, por 04; “aprofundar na minha área de pesquisa”, por 03 e “refletir melhor sobre a profissão docente”, por 01. Sendo assim, considerou-se que “uma maior criticidade diante da prática de ensino” situa-se na em terceiro

lugar e que mesmo tendo sido apontado por um mesmo número de pesquisados (4), no critério para desempate o outro quesito foi considerado na colocação superior.

Nas ordenações de quarto, quinto e sexto lugar não aparecem pelo menos dois quesitos das classificações. Isso reforça a consideração feita de que cada um desses quesitos é fundamental para a prática pedagógica, uma vez que todos eles são apontados em primeiro e segundo lugares.

Diante das considerações feitas acima, a ordenação dos quesitos pode ser flexível, demonstrando a valorização de todos eles pelos professores. Assim, pela ordem de classificação considerada pela pesquisadora, em primeiro lugar, tem-se a ampliação do conhecimento acadêmico, apontado por 06 docentes; em segundo a dinamização da prática docente, apontado por 05 docentes; em terceiro aparecem juntos com os apontamentos de 04 professores para cada quesito, e usando o critério de desempate citado acima tem-se uma maior criticidade diante da prática de ensino na terceira colocação e o desenvolvimento de habilidades nas relações interpessoais na quarta. Para os quesitos “aprofundar na minha área de pesquisa” e “refletir melhor sobre a profissão docente”, considerou-se respectivamente como quinto e sexto lugares, tendo como critério a ordem em que eles foram citados na primeira colocação.

Como citado anteriormente, essa ordem não representa uma classificação fixa, nem tão pouco pode ser considerada como uma unanimidade, ao contrário, mostra-nos que todos esses quesitos são bem valorizados pelos docentes do *campus* SJE. Segundo Imbernón,

Os professores não são um grupo uniforme aonde todos fazem e pensam a mesma coisa, mas como grupo, passaram por etapas muito difíceis em sua trajetória comum. O fato de educar gera uma forma determinada de ver a realidade social, de refletir e levar a refletir sobre o que acontece (IMBERMÓN, 2016, p. 35).

Pode-se ressaltar também que em um quesito como levar a uma maior criticidade a prática de ensino esteja embutido a reflexão sobre a profissão docente; assim como ao ampliar a área de conhecimento se esteja dinamizando a sua prática docente, bem como aprofundando em sua área de pesquisa. Dessa forma, da mesma maneira que os quesitos parecem se dispersarem, na prática eles se coadunam.

Pelas colocações apontadas no decorrer da descrição desta pesquisa notou-se que os professores têm utilizado os conhecimentos adquiridos no doutorado em sua prática diária. Com isso, procurou-se verificar, junto a eles, em que medida os conhecimentos adquiridos no doutorado tem possibilitado influenciar na formação dos discentes.

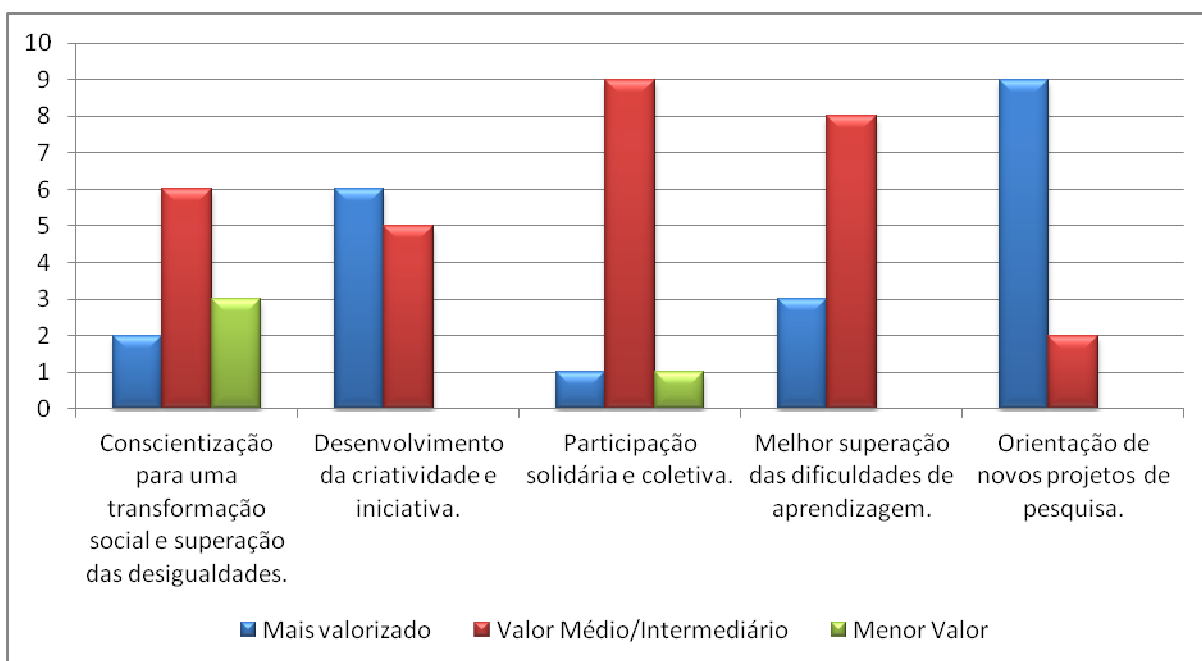


Gráfico 9 – Valor atribuído quanto à influência dos conhecimentos do doutorado na formação dos discentes

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Pode-se extrair pelas respostas dadas, apresentadas no gráfico 9, que a possibilidade de uma conscientização para a transformação social e superação das desigualdades foi considerada por 18% (02) como mais valorizado, 55% (06) como valor intermediário e 27% (03) como menor valor. Na possibilidade de desenvolvimento da criatividade e iniciativa, foram considerados 55% (06) como mais valorizado e 45% (05) com valor intermediário. A participação solidária e coletiva foi apontada por 82% (09) professores como valor intermediário e 9% (01) para o mais valorizado e de menor valor. Quanto à possibilidade de melhor superação das dificuldades de aprendizagem, tivemos 27% (03) professores que pontuaram como mais valorizado e 73% (08) como valor intermediário. Já para a orientação de novos projetos de pesquisa, 82% (09) apontaram como mais valorizado e 18% (02) como valor intermediário.

Para a análise desta classificação considerou-se, primeiramente, as colocações nos valores mais altos, ou seja, o mais valorizado. Assim, diante dos apontamentos dados pelos docentes pesquisados, pode-se considerar que as possibilidades mais valorizadas por eles foram as possibilidades de “orientação em novos projetos de pesquisa” e o “desenvolvimento da criatividade e iniciativa”. Quanto ao valor médio/intermediário pontuam-se “a participação solidária e coletiva” e a possibilidade de “melhor superação das dificuldades de aprendizagem”. Já a possibilidade de “conscientização para uma transformação social e superação das desigualdades” teve a pontuação com menor valor mais acentuada em comparação aos demais quesitos. No entanto, não se pode afirmar que os docentes não vejam importância na conscientização dos discentes para uma transformação social e superação das desigualdades, pois 55% dos participantes da pesquisa colocaram esse quesito como um valor intermediário.

Quando questionados se o curso de doutorado trouxe alguma contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda a carga de compromisso científico, político, ético e moral, a resposta foi positiva para 73% e para 27% foi parcialmente, como demonstra o gráfico 10.

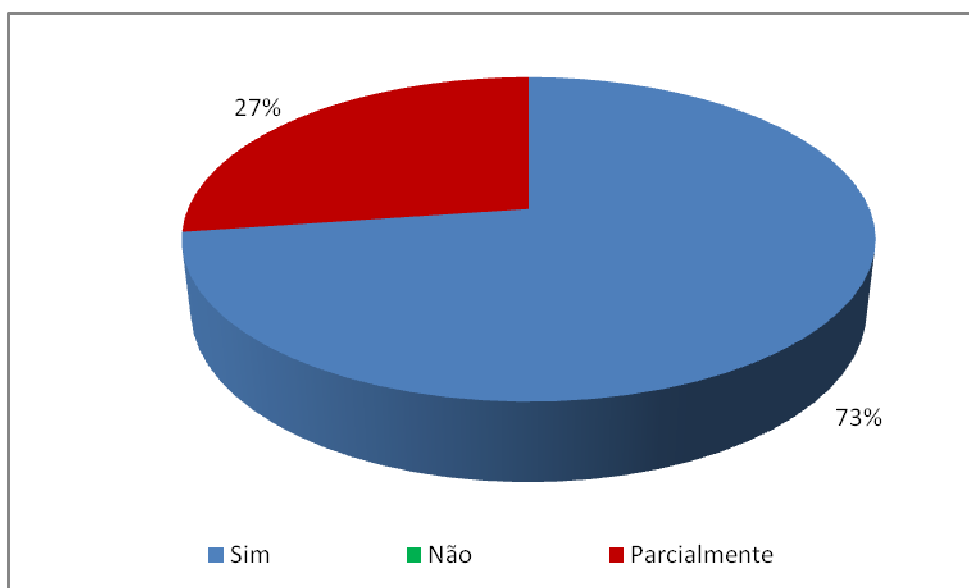


Gráfico 10 – Contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral.

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Destacam-se, a seguir, as justificativas dos professores que consideraram positivamente a contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com seus aspectos de compromisso científico, político, ético e moral:

Quadro 10 – Justificativas da contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral, consideradas positivas.

Ampliação da nossa visão de mundo, maturidade profissional, melhor qualidade das aulas dadas. (Prof. 1).

Na relação aluno professor. (Prof. 2).

Todo conhecimento nos faz mudar a postura sobre a forma de ensinar e precisamos estar atualizados para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer com maior fluidez. (Prof. 3).

Devido aos conhecimentos adquiridos e as vivências durante o tempo de Dinter. (Prof. 4).

Através de um olhar mais humano na arte de educar. (Prof. 5).

Você passa a observar o ambiente de trabalho com um olhar mais crítico. (Prof. 6).

Porque trouxe um amplo conhecimento das normas, práticas e experiências científicas. (Prof. 7).

A formação obtida foi de ordem técnica. Os aspectos políticos, ético e moral do papel do educador, essenciais à sua prática, foram obtidos em outros momentos/escolas durante meu trajeto profissional. (Prof. 10).

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Enquanto aqueles que consideraram como parcialmente, justificaram conforme o quadro 10, a seguir.

Quadro 11 - Justificativas da contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral, consideradas parcialmente.

Foi um reforço. (Prof. 8).

O meu Dinter foi mais científico e não teve envolvimento pedagógico. (Prof. 9).

Compromissos político, ético e moral, essenciais à atividade docente, foram obtidos em outros momentos de atuação profissional. A formação do Dinter para mim foi de natureza técnica. (Prof. 11).

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Mediante os apontamentos e justificativas dos professores, percebe-se que no trabalho pedagógico o compromisso científico é muito valorizado pelos professores e colocado em prática, principalmente nas áreas técnicas. O compromisso social, ético e político, mesmo tendo sido ressaltado pela maioria (73%) não foi uma prioridade da área em que eles cursaram o doutorado, porém ressalta-se que esses compromissos estão presentes em suas ações cotidianas e que eles são trabalhados e foram obtidos em outros momentos de sua formação durante a sua trajetória profissional. Nesse sentido, Demo, se referindo à educação política, diz que esta “não se esgota na face propriamente política (da qualidade política), mas inclui sempre a face técnica, ligada à informação e ao ensino” (DEMO, 2011, p. 83).

Conforme mostram os gráficos 09 e 10, as posições observadas reforçam as colocações dos professores ao pontuarem a valorização das atividades em orientação de projetos de pesquisa e ao desenvolvimento da criatividade e iniciativa dos alunos. Situação esta que implica uma participação solidária, coletiva e que tem possibilitado a superação de dificuldades de aprendizagem. E como relatou um professor: “*Você passa a observar o ambiente de trabalho com um olhar mais crítico. (Prof. 6)*”. Portanto, pode-se inferir que, em maior ou menor quantidade, mesmo tendo sido um curso de doutorado mais técnico, a formação trouxe contribuições para o conhecimento que concorreram para uma prática educativa com compromissos científicos, políticos, ético e moral desses profissionais da educação. Ou seja, como ressalta Pimenta (2012, p. 24), “a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante”.

Como estamos vivendo um período de mudanças tecnológicas e científicas num avanço vertiginoso para os setores produtivos e sabendo-se das influências que essas transformações geram no sistema educacional, principalmente para a educação profissional, procurou-se saber dos professores como eles têm considerado a sua formação didático-pedagógica para atuar nessa modalidade de educação.

Cabe assinalar que quase a totalidade dos professores (91%) considera como satisfatória a sua formação didático-pedagógica para atuação na Educação Profissional Técnica, e 9% amplamente satisfatório.

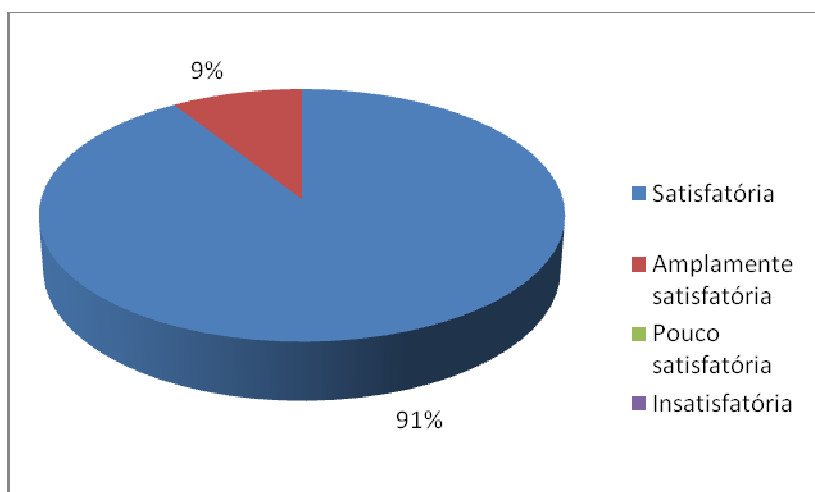


Gráfico 11 – Consideração da formação didático-pedagógica para atuação na Educação Profissional e Técnica.

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

As justificativas perpassam o amplo desejo de se estar sempre em preparação, em busca de novos conhecimentos e atualizações, pois os docentes não se encontram prontos e as empresas estão sempre à frente do processo educacional. Tem-se também a satisfação de poder participar de projetos de pesquisa e eventos. Contudo, um professor destacou não preferir participar em projetos de pesquisa.

Quadro 12 – Justificativas da satisfação da formação didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica.

<i>A maioria dos projetos que busquei executar foram bem sucedidos. (Prof. 5).</i>
<i>Nossa formação sempre fica aquém da evolução do mercado, mas estas capacitações são fundamentais para diminuir estas desigualdades. (Prof. 1).</i>
<i>Prefiro não realizar projetos de pesquisa. (Prof. 2).</i>
<i>Acho que precisamos estar sempre em transformação, pois se acharmos que estamos prontos haverá um comodismo e o processo educacional não acontecerá. (Prof. 3).</i>
<i>Mesmo com anos de experiência e com vários cursos, ainda tenho muito que conhecer e aprender. (Prof. 4).</i>
<i>Leituras e participação em eventos. (Prof. 6).</i>
<i>Porque atualmente tenho conhecimento técnico e o principal, experiência profissional que foi adquirida com os 17 anos de desempenho da profissão docente. (Prof. 7).</i>
<i>Satisfatória para a lecionação e condução de projetos de pesquisa. (Prof. 8).</i>
<i>Muita experiência adquirida principalmente nas empresas, que estão bem além das academias. (Prof. 9).</i>
<i>É necessário estudar/atualizar sempre. Na docência a formação é (deveria ser) permanente. (Prof. 10).</i>
<i>A formação do educador é necessariamente permanente, durante sua trajetória profissional e não apenas por determinado curso realizado. (Prof. 11).</i>

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de março a abril de 2019.

Os Programas de Pós-Graduação do IFMG, conforme consta em seu PDI, buscam propiciar o desenvolvimento local, regional e nacional, num relacionamento com as empresas e no oferecimento de oportunidades aos profissionais inseridos no mercado de trabalho, de

modo que as demandas empresariais sejam levadas para as academias para que se tenham retornos com respostas, soluções criativas e práticas. Essa proposição é uma das finalidades e características constante na lei de criação dos Institutos Federais, Lei 11.892/2008, que traz em seu Art. 6º, inciso I:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Diante disso, procurou-se saber, junto aos gestores, quais os benefícios que a capacitação dos docentes tem trazido para o *campus* e a comunidade que a circunda. Ambos os Gestores “A” e “B” entendem que os profissionais mais capacitados, sejam docentes ou técnico-administrativos, prestam serviço de melhor qualidade aos seus clientes internos e externos e à comunidade. Eles consideram de extrema importância a capacitação, principalmente em programas de Mestrado e Doutorado, pois traz para o IFMG muitos benefícios, favorecendo e possibilitando a oferta de programas de pós-graduação, quer seja de especialização (*lato sensu*), quer de mestrado ou doutorado (*stricto sensu*), que acontecem nos *campi*.

Além disso, foi ressaltada pelos gestores que a capacitação tem possibilitado a melhoria na qualidade dos trabalhos de orientação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e de participação em programas de iniciação científica pelos alunos. Conforme as falas dos Gestores:

A gente percebe que todos os docentes têm uma vontade maior de orientar, e o estudante que participa aqui na graduação, iniciação científica ou na extensão, ele se prepara melhor e já cria aquela veia de pesquisador, etc. (Gestor “A”).

Uma melhora na capacitação dos docentes, com envolvimento nas atividades de pesquisa e extensão, tem refletido positivamente na vida dos egressos do IFMG. (Gestor “B”).

Ressaltou-se também o reflexo na caminhada acadêmica dos egressos do *campus* SJE que têm dado continuidade aos estudos e que, nos últimos anos, tem havido um aumento no número de graduados que tem ingressado no mestrado. O Gestor “A” fala com muita satisfação dos egressos que entraram no mestrado e deste foram convidados pela universidade para o curso de doutorado, sendo eles das cidades de São João Evangelista e das cidades circunvizinhas Peçanha e Santa Maria do Suaçuí.

O nosso curso de Agronomia, que é um curso relativamente muito novo, com 04 turmas formadas apenas, e nós temos uma situação lá (em Diamantina) que dentro do programa de doutorado, somente 4 alunos de mestrado deste programa tiveram/preencheram os pré-requisitos, ou seja, foram convidados para irem direto para o doutorado, sem fazer prova. Isso chama: mudança de nível lá. Então dos 4 estudantes de mestrado que conseguiram essa façanha 03 são egressos de São João Evangelista. (Gestor “A”).

Muitos de nossos egressos tem conseguido dar sequência em seus estudos de pós-graduação em renomadas universidades por esse Brasil a fora. (Gestores “A” e “B”).

Pontua-se também a entrada para o mercado de trabalho:

Muitos de nossos egressos têm conseguido excelentes colocações no mercado de trabalho. (Gestor “A”).

Os nossos egressos dos cursos superiores estão conseguindo boas colocações no mercado de trabalho, seja como professores, seja em empresas privadas e públicas. Isso é um retorno muito positivo para o campus. (Gestor “B”).

Outros pontos importantes foram ressaltados pelos gestores, como tendo sido beneficiados pela capacitação dos docentes do *campus* SJE. Convém ressaltar aqui que essas falas abrangem o corpo docente como um todo e não apenas aqueles que cursaram doutorado em Fitotecnia:

Maior participação de docentes em editais para captação de recursos em agências de fomento. (Gestor “B”).

Nós vamos conseguir dar aulas de melhor qualidade para os alunos dos cursos regulares, investir mais na questão de pesquisa e extensão; o programa de doutorado e mestrado tem latente nas pessoas uma via de pesquisadores, de extensionista; o programa de doutorado só aflora (...) faz com que o docente caminhe mais para as atividades de pesquisa e extensão. (Gestor “A”).

Outras considerações foram destacadas pelo Gestor “A”, como a evolução da pessoa no sentido humano, por estar “*abrindo a cabeça, vendo novos horizontes*”. Isto também pôde ser constatado na justificativa do professor mostrando a contribuição dos conhecimentos de doutorado para a prática docente sendo positivo “*através de um olhar mais humano na arte de educar*” (Prof. 5). Também se vislumbra a verticalização dos cursos ofertados: “*o docente com mestrado, doutorado, vai nos auxiliar na criação de cursos de especialização, curso de mestrado e quem sabe até doutorado*” (Gestor “A”).

Também foi ressaltada a percepção do retorno dos egressos ao *campus* para ocupação de cargos efetivos e de professor substituto das áreas de Sistema de Informação, Matemática, Agronomia:

*Alguns desses alunos já estão vindo com o mestrado concluído, participar de concursos públicos para trabalhar aqui no campus;
Já temos casos de ex-alunos aí que fez curso superior aqui, fez mestrado, já é concursado e efetivo, trabalhando conosco;
Tem ex-alunos vindo, voltando também como professor substituto, participando conosco (...) foram ex-alunos nossos ontem, hoje já são colegas nossos como docentes, como técnicos administrativos (Gestor “A”).*

O *campus* SJE possui uma história de mais de 65 anos e tem sido reconhecido pelas cidades circunvizinhas e outras do seu entorno pela educação nele oferecida, que é de base humanístico-técnico-científica, promovida em seus diferentes níveis e modalidades, proporcionando uma verticalização do ensino dentro desta instituição. Assim como é ressaltado no PDI do IFMG nas Políticas de Extensão, pode-se destacar que a educação profissional de nível médio e superior do *campus* SJE tem dado relevância à prática de pesquisa e extensão, proporcionando “a difusão, a socialização e a democratização dos conhecimentos acadêmicos e tecnológicos, oportunizando uma relação dialógica”. Com isso, o *campus* SJE tem respondido às demandas da comunidade local, regional e seu entorno na promoção de uma prática acadêmica com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Mediante as apurações dos dados coletados nas entrevistas, percebeu-se que é também uma preocupação do IFMG e que perpassa aos *campi* o investimento na capacitação de seus servidores tanto docentes, quanto técnico-administrativos por meio de ações de capacitação. Essas ações de capacitação do IFMG constituem o conjunto de ações pedagógicas que são compreendidas como aperfeiçoamento e qualificação, sendo vinculadas ao planejamento institucional. Elas visam à promoção permanente do desenvolvimento integral dos servidores para um melhor desempenho de suas atividades como servidor público. Dessa forma, conforme a Resolução nº 28 de 30 de março de 2012, que aprova o Programa Institucional de

Capacitação (PIC) do IFMG, alterada pela Resolução nº 001 de 17 de fevereiro de 2016, traz em seu Art. 3º quais os tipos de ações que têm sido considerados e promovidos pela instituição:

Consideram-se ações de capacitação: cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários, congressos e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, desde que tenham relação direta com o cargo e ambiente organizacional de lotação do servidor, que coadunem com as necessidades institucionais e contribuam para o desempenho e desenvolvimento profissional dos servidores.

Também conforme essa Resolução, as formas de desenvolvimento dos servidores constituem na:

- I- elevação do nível de sua escolarização formal;
- II- realização de cursos de capacitação e qualificação tecnológica e preparação para certificação;
- III- desenvolvimento de competências comportamentais, tais como liderança, trabalho em equipe, desenvolvimento interpessoal, entre outras;
- IV- desenvolvimento profissional, envolvendo treinamento e aperfeiçoamento nos conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho das atribuições profissionais;
- V- desenvolvimento gerencial, entendida como formação que propiciará ao servidor preparação e qualificação para o exercício de funções de natureza gerencial;
- VI- desenvolvimento em sentido amplo, permitindo aos servidores o acesso ao conhecimento socialmente produzido, envolvendo, dentre outros, a participação em seminários, encontros, congressos, palestras, fóruns ou simpósios; e
- VII- participação em programas de desenvolvimento voltados para a melhoria da qualidade de vida.

Ou seja, é inegável que o IFMG, além de buscar ampliar a oferta de mais cursos em seus *campi*, também proporciona ações de capacitação para seus servidores tanto do seguimento docente, quanto do administrativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado buscou investigar e analisar os processos de formação continuada dos docentes do *campus* São João Evangelista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, identificando o impacto (reflexo) da formação no DINTER em Fitotecnia, realizado em parceria com a Universidade Federal de Viçosa, na formação dos discentes, no desenvolvimento pessoal, institucional e na comunidade local. Para essa finalidade, foram aplicados questionários aos professores do *campus* SJE que participaram desse programa de doutorado, e realizadas entrevistas com gestores dessa instituição, que estiveram diretamente ligados às negociações de implementação desse doutorado.

Para subsidiar esse estudo foi feita primeiramente uma abordagem teórico-histórica da Educação Profissional (EP) no Brasil, tendo como marco o início do processo de industrialização do país, no século XX, até o momento atual. A contextualização mostrou que a EP perpassou por momentos complexos, difíceis, sucessos e retrocessos marcadamente presentes nas políticas públicas de educação. Tais políticas têm sido influenciadas pela economia mundial por meio de organismos internacionais e nacionais. A trajetória da EP tem mostrado que o sistema educacional brasileiro vem reproduzindo a discriminação e reforçando o privilégio econômico-social da elite, demonstrando que o interesse do capital tem sobressaído ao interesse social e democrático de educação. Dessa forma, o ideário neoliberal tem exercido fortes influências, no Brasil e no mundo, nas políticas educacionais, buscando preparar um trabalhador mais flexível, com autonomia intelectual, numa competitividade desumana. E o que realmente tem ocasionado é o aumento do desemprego, uma maciça reserva de trabalhadores, a miséria se alastrando cada vez mais, enquanto o capital é acumulado nas mãos de poucos.

Nossa pesquisa aponta também uma EP que não acompanha o acelerado avanço científico-tecnológico. O cenário da crise social e do conhecimento se vê abalado pelo capital liberal que perpetua o dualismo escolar. Conforme afirma Frigotto (2007), “a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual”.

Com as reformas educacionais ocorridas com a Lei 10.172/2001 (PNE – 2001-2010), tendo já iniciado o processo de ampliação da oferta de ensino em todos os níveis para aumentar os níveis de escolarização da população brasileira; com a criação e expansão dos IFs em 2008, houve uma necessidade do IFMG em elevar o nível de graduação de seus docentes objetivando a criação e ofertas de novos cursos, bem como ampliação da oferta de curso *lato* e *stricto sensu* em seus *campi*. Diante disso, procurou-se analisar os pressupostos que nortearam a formação em nível *stricto sensu* no DINTER em Fitotecnia dos professores do *campus* SJE.

O processo de formação dos professores da EP tem sido um tema pouco abordado na literatura, bem como o professor da EP nem sempre possui a formação pedagógica para atuar na área profissional técnica e tecnológica. Segundo Gariglio e Burnier (2012), “se a compreensão dos saberes que fundamentam o exercício da docência é tarefa que ainda se coloca para a pesquisa na educação básica, muito mais incipiente se encontra tal reflexão em relação à docência na Educação Profissional”.

O normal é que os professores de áreas técnicas e tecnológicas tenham formações distantes do campo pedagógico. No entanto, o grupo pesquisado possui atuação em área técnica e a maioria possui licenciatura dentro da própria área de formação. Assim, tivemos 11 professores participantes da investigação, sendo apenas um bacharel e 10 licenciados; e destes

8 em áreas técnicas. Esses docentes se caracterizam por serem já adultos, com idade superiores a 40 anos e mais de 10 anos na carreira de magistério no IFMG, bem como se trata de um perfil composto por 05 mulheres e 6 homens. Dado que mostra a inserção feminina no campo da pesquisa científica.

Sendo o campus SJE de “identidade agrícola”, a maioria desses professores atua em uma das áreas técnicas da educação básica ou da educação superior. Os licenciados da área técnica correspondem a 72,72%, sendo as áreas de formação Ciências Agrícolas e Economia Doméstica, e veem a preparação didático-pedagógica em seus cursos como tendo sido de grande importância para a atuação em sala de aula. No entanto, consideram que é na prática pedagógica do dia a dia que realmente vai se construindo os saberes com o aprendizado, a formação, as trocas de experiências. Mesmo tendo a maioria desses professores ingressado na carreira de magistério do IF com licenciatura, em suas justificativas eles evidenciaram que as disciplinas de formação pedagógica e o estágio em sala de aula durante a graduação, mesmo tendo contribuído para a docência, não foram o suficiente para a sua atuação pedagógica, pois foi na experiência em sala de aula que esses conhecimentos foram se consolidando.

O *campus* SJE é uma escola-fazenda e suas atividades estão voltadas para o meio rural, mas também oferta cursos que não são dessa área. Com isso, verificou-se que dos 11 professores com doutorado em Fitotecnia, 08 trabalham em áreas voltadas para o meio rural, porém em disciplinas que são voltadas para a criação zootécnica, o que se pode inferir uma influência parcial apenas quando se trata da alimentação animal, ou para a área de mecanização agrícola, ou extensão. Outra característica incide em que os licenciados em Economia Doméstica também consideram os conteúdos de Fitotecnia nas Disciplinas do curso de Nutrição e Dietética. Com isso, percebeu-se que o DINTER em Fitotecnia tem influenciado na prática pedagógica da maioria dos docentes que o fizeram. Ressaltando-se que alguns apontaram como tendo facilitado o desempenho nas atividades de docência. Porém, essa facilitação muitas vezes tem ocorrido mediante as condições de abertura de editais para pesquisa e extensão, e iniciação científica, bem como nos projetos de áreas afins que são desenvolvidos pelos professores e alunos.

A carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 11.784/2008) possui uma grande vantagem no desenvolvimento da carreira para os docentes que possuem doutorado e mais de vinte anos na carreira, pois mediante o cumprimento desses dois quesitos e estando o professor há 02 anos na Classe/Nível “D-404”, o mesmo poderá montar um processo para se chegar à Classe Titular. Sendo esta classe almejada por todos os participantes, pois se trata de uma melhoria salarial vantajosa. Caso o professor possua o doutorado e estando na última Classe/Nível, porém não tendo o tempo de 20 anos no magistério, ele poderá concorrer à Classe Titular mediante a apresentação de Tese Inédita. Esta situação ocorreu com um desses doutores. Com isso, percebe-se que obter o título de Doutor traz benefícios pessoais para o profissional da educação de uma IFE.

Os dados apurados pelas entrevistas mostraram que a formação continuada tem sido uma preocupação do IFMG, que tem buscado por intermédio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRPPG), programas de pós-graduação *stricto sensu* em parcerias com diversas universidades dentro e fora do estado. Dessa forma, o IFMG, por meio de diversas iniciativas, tem procurado ampliar o conhecimento de seus servidores com a formação continuada, valorizando e incentivando a capacitação e a qualificação tanto de docentes, quanto dos técnico-administrativos. Ele tem promovido vários programas de MINTER e DINTER para atender seus servidores, firmando parcerias com diversas universidades do Brasil. Além dessas parcerias, foram destacados como incentivos para a formação continuada: os afastamentos parcial ou integral, redução de carga horária ou ajustes de horários dos docentes, apoio financeiro para capacitação, mestrado profissional, além de diárias e passagens para ações de capacitação.

Pacheco (2011, p. 53), já dizia que “o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente”. Paradoxalmente, é possível perceber nos discursos dos pesquisados e principalmente no documento que regulamenta a capacitação dos servidores a influência da ideologia capitalista. Dessa forma, os Institutos Federais estão desempenhando a função de reproduzir a força de trabalho existente por meio da educação profissional e a ideologia capitalista, que se encontra enraizada nas normativas de desenvolvimento do servidor. Porém, compete a todos educadores que formam os IFs, bem como aos das outras redes públicas e privadas, buscar vivenciar a democracia que tanto tem sido ameaçada pelo governo atual, assim como lutar pela justiça social, na construção de uma sociedade em que o ser humano seja valorizado, respeitado e possa ter uma vida digna, vivenciando a cidadania de fato.

Esse estudo tem nos mostrado a dependência que o nosso país possui diante do imperialismo do capitalismo, que com a sua perversidade de exploração da classe trabalhadora e dominação das instituições educacionais, vem se mantendo vivamente. Pela história da EP brasileira se percebe a sagacidade da influência do capital concebendo “escolas” para atendimento aos trabalhadores, preparando-os para o exercício de sua profissão. Assim surgem as escolas paralelas (Sistema S), e outros programas de escolarização mínima como o PRONATEC na atualidade. E conforme afirma Frigotto (2010, p. 230), “o trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que ele vive, é uma forma de poder”. Não se retrata aqui um saber mínimo, mas o saber que se constitui na apropriação do conhecimento científico e tecnológico capaz de construir a verdadeira cidadania para o trabalhador e a soberania de nosso país. O autor coloca a escola como um “espaço possível” dentro do seu interior para que se estruture dentro dos interesses da classe trabalhadora.

Para o *campus* SJE foi muito importante que o doutorado pudesse acontecer na instituição, pois com a participação de 11 professores foi possível a capacitação de um maior contingente de docentes, sem que os mesmos precisassem se afastar de suas atividades pedagógicas, ou que se afastassem por um tempo menor. Na visão de 03 docentes, estar trabalhando e cursando o doutorado não foi relevante, pois o cansaço e às vezes a falta de vínculo com a área de atuação dificultava a dedicação à pesquisa. No entanto, os demais, que disseram ser relevante e muito relevante, retrataram que eles atuavam em sala de aula ou em campo e desenvolviam suas pesquisas até mesmo na prática pedagógica. Também não se pode deixar de considerar que os professores, ao estarem em seu ambiente de trabalho, tiveram a possibilidade de se integrarem com os colegas, enriquecendo seus conhecimentos.

O doutorado em Fitotecnia, conforme evidências apontadas pelos pesquisados, levou os docentes a ampliarem seus conhecimentos; a dinamizarem sua prática docente tanto nas aulas teóricas, quanto nas práticas; a darem importância ao experimento interagindo teoria e prática, além do olhar humanitário e crítico; e a ampliarem a participação em projetos de pesquisa e extensão que têm envolvido docentes e discentes. Essas colocações dadas podem ser percebidas como um conjunto, pois todas essas categorias têm importância para a carreira docente e se coadunam em sua prática. Conforme afirma Pimenta (2012, p. 32), o professor é um intelectual em processo contínuo de formação. Para a autora, a formação é também uma autoformação, que ocorre à medida que são reelaborados os saberes iniciais confrontados com as experiências práticas, que são vivenciadas no cotidiano dos contextos escolares. Assim, será pela troca de experiências e práticas coletivas e seu confronto que os professores constituirão seus saberes como *praticum*, isto é, o professor estará refletindo constantemente *na e sobre* a prática (grifo do autor).

Os saberes profissionais e pedagógicos que são próprios da formação de professores aparecem de modo implícito nas falas dos pesquisados. Para eles, a formação em licenciatura contribuiu para a sua prática docente. Com isso, ressalte-se que esses saberes são

imprescindíveis para a carreira dos docentes, que numa instituição de ensino técnico e tecnológico são em sua maioria com formação em bacharelado. Conforme afirma Pimenta (2012, p. 26), “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Dessa forma, o professor de EP precisa ter o domínio de sua formação técnica/tecnológica, bem como o conhecimento didático-pedagógico.

Pode-se inferir que a atuação dos professores pesquisados tem refletido na formação discente, principalmente na participação dos alunos em projetos que são orientados pelos professores. Nesse processo, os alunos desenvolvem sua criatividade e iniciativa ao participarem em projetos de iniciação científica promovido pela COPEX ao publicar editais de pesquisa e extensão com fomento, do Programa Institucional de Bolsas de Instituição Científica (PIBIC, PIBIC JR) e do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX, PIBEX JR) e nos editais de pesquisa sem fomento (Pesquisa Aplicada) (Anexo II).

Ressalte-se também que num projeto de pesquisa desenvolvido pelos alunos há um envolvimento coletivo e solidário, contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagem. Apesar do curso em Fitotecnia ter sido voltado mais para o conhecimento científico-técnico, ele não deixou de influenciar na carreira docente, o que refletiu nas atividades com os discentes no que diz respeito à visão de mundo para um melhor relacionamento professor-aluno, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem mais “fluído” e num olhar mais crítico e no desenvolvimento de pesquisa e extensão.

A situação político-econômica, principalmente a partir de 2016, tem colocado em risco o processo de ensino por meio da iniciação científica, uma vez que tem havido cortes cada vez maiores em verbas para a educação, causando a diminuição da pesquisa com fomento e causando um desmonte na educação.

A formação didático-pedagógica, e pelo que se tem apurado nessa pesquisa, a formação técnico-científica proporcionada pelo doutorado em Fitotecnia tem sido considerada satisfatória para a atuação na Educação Profissional. Segundo os professores aqui retratados, apesar da formação didático-pedagógica não estar conseguindo acompanhar as transformações científico-tecnológicas, o processo de capacitação e formação continuada são fundamentais na diminuição dos distanciamentos entre o conhecimento técnico-pedagógico e a produção do conhecimento científico-tecnológico. A experiência profissional deve ser renovada com novos estudos, participação em eventos e principalmente com a formação permanente.

Os saberes da experiência profissional dos docentes tem sido outro fator evidenciado na pesquisa, pois a vivência e a experiência dos anos de docência facilita a compreensão do novo. Ressaltando-se que essas experiências devem ser sempre renovadas para poderem acompanhar as mudanças que ocorrem com mais rapidez nas empresas, conforme ressaltado por um dos pesquisados. Segundo Imbernón (2011, p. 80), os professores pesquisadores possuem mais condições de decidirem o melhor momento para se aplicar os resultados de sua pesquisa, e a experiência concorre para a colaboração de uns para com os outros, fazendo com que se tornem professores melhores, transcendendo o imediato, o individual e o concreto. Dessa forma, a experiência de docência na EP, incluindo a troca de experiências dos profissionais dessa área, pode contribuir para avanços almejados em uma educação profissional para construir um saber que vai além do trabalho. Ou seja, um saber que mesmo levando à preparação para a inserção no mercado de trabalho, possa estar formando um profissional com identidade realmente humana e cidadã, comprometido com sua liberdade e a dos demais, numa visão crítica de sua vivência. Assim, poderá dirimir a passividade e alienação do trabalhador, proporcionando-lhe um maior engajamento na luta pela vivência democrática nos aspectos sociais, educacionais, políticos e econômicos.

Há uma complexidade para a formação de professores da EP, uma vez que as áreas técnicas não possuem uma formação didático-pedagógica. Assim, o doutorado em Fitotecnia teve o estudo voltado para a formação técnico-científica, mas que pela experiência pedagógica dos docentes participantes não constituiu um entrave e tem sido levado a sua prática de sala de aula. Segundo Tardif (2014, p. 53), a prática docente cotidiana, além de favorecer o desenvolvimento de certezas “experenciais”, permite também avaliar outros saberes pela retradução em função das condições limitadoras da experiência. Dessa forma, este doutorado pode ser visto como um processo de aprendizagem em que os professores retraduziram sua formação e a adequaram à profissão, retirando o que lhes pareceu abstrato ou sem relação com a realidade vivida, conservando aquilo que lhes serviu de um modo ou de outro.

Ressalte-se também que a formação permanente ou continuada dos docentes tem refletido na vida acadêmica dos discentes do IFMG-SJE. Pois se constatou, conforme depoimentos, a melhoria nos TCC, uma maior participação nos projetos de iniciação científica e projetos de pesquisa e extensão. Além de se estar influenciando na continuidade de estudos dos egressos dos cursos superiores que tem procurado o mestrado, tem-se a entrada para o mercado de trabalho em empresas privadas ou públicas, bem como a atuação na docência. Também se destaca aqui a entrada dos egressos dos cursos técnicos nos cursos superiores ofertados pelo IFMG-SJE, possibilitando a verticalização do ensino dentro deste *campus*.

Ficou evidenciado nesse estudo que a formação continuada é um processo reconhecido pelos gestores do IFMG e dos *campi* como necessário para o melhor desempenho dos servidores em suas atividades, bem como para os docentes como necessário para as atividades pedagógicas, para atualização e acompanhamento da empresa que se mostra sempre à frente das instituições de ensino. Nessa perspectiva de análise, evidencia-se a ideologia de que investir na educação e na formação continuada, promove a melhoria do desempenho do trabalhador (servidor). É certo que o conhecimento erudito e o domínio da cultura convergem para o desenvolvimento pessoal e institucional, porém essa convergência deve ultrapassar os muros da escola para alcançar o desenvolvimento local e regional.

Mesmo tendo sido positiva a participação desses 11 professores no processo de formação continuada e tendo recebido incentivos, seja por afastamento, ou diminuição da quantidade de aulas semanais, é importante ressaltar que sempre haverá algo a ser melhorado para a EPT. Pois, esta é imprescindível para a população brasileira e tem sido ameaçada, sofrendo “desmantelamento” pelo governo. Esses professores concorreram para ingressar nesse programa DINTER, e outros buscaram por diversos meios dar continuidade a sua formação, tendo contado com apoio institucional. Porém, há outros docentes que ainda poderão passar por esse processo de formação continuada, seja para o mestrado ou doutorado, pois não tem como possibilitar a formação a todos e ao mesmo tempo. Com isso, há uma concorrência, principalmente para se obter o afastamento total das atividades de docentes, que ocorre por meio de edital que é aberto semestralmente ou anualmente, conforme a demanda de solicitações a cada final de semestre letivo.

Pensar a educação a partir do mundo produtivo, numa preparação do trabalhador “qualificado” é conveniente para o desenvolvimento e a acumulação da empresa capitalista. Porém, formar o trabalhador verdadeiramente cidadão ativo, participativo, crítico e atuante na defesa de seus direitos também é tarefa da Educação Profissional. As propostas pedagógicas devem ir além da concepção mercantilista, transpondo as barreiras impostas pelas normatizações e imprimindo à educação o papel de construção do trabalhador (e servidor) humano e social, de reivindicador de seus direitos de cidadão.

Segundo Moraes (2015, p. 39), as análises sobre o desenvolvimento da educação superior mostram um movimento de expansão desse nível de ensino, revelando as tensões e disputas pelo controle hegemônico do ensino superior por parte dos diferentes setores da sociedade. Também mostram que as medidas ora voltam para a expansão, ora para a

contenção sendo materializadas nas políticas públicas de educação. E como já havia mencionado Bárbara Freitag, “o Estado, através de sua política educacional, só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante” (FREITAG, 2005, p. 77).

As políticas sociais devem confluir para a criação de emprego e renda e uma política de EPT deve levar o educando à inserção no mercado de trabalho, uma vez que é o meio de se provir e sobreviver neste mundo. Porém, que essa inserção seja consciente, num cumprimento daquilo que é direito do trabalhador: vida digna, justa, autônoma e emancipadora.

A educação deve levar à compreensão da realidade social e à aquisição dos fundamentos científico-tecnológicos, dos conhecimentos sócio-político-culturais da sociedade. Dessa forma, é necessário que se rompa com uma EP fundamentada apenas nos interesses do capital. Assim, governo, gestores dos IFs, docentes e administrativos devem investir numa EP que permita ao discente a compreensão de seu mundo e atue para a sua mudança. O compromisso da escola deve pautar-se na formação humana, política e cidadã e não numa formação mercantilista como quer a sociedade capitalista. A apropriação do saber teórico e da prática pelo educando torna-o mais participativo, crítico, possibilitando embrenhar num trabalho em que a transformação seja o fio condutor da construção da cidadania.

Essa pesquisa se propôs a investigar a formação docente no processo de expansão do IFMG-SJE. Os resultados mostraram que a formação continuada para os docentes tem sido uma das prioridades dos gestores, principalmente para se viabilizar a criação de novos cursos superiores. Dessa forma, o *campus* SJE pôde, a partir de 2010, criar os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, Sistema de Informação, Matemática e Ciências Biológicas.

A expansão da educação superior impactou na ampliação de ofertas de modalidades de ensino no *campus*. Este, por sua vez, tem refletido no impacto do desenvolvimento econômico da cidade que vive do comércio, principalmente na oferta imobiliária para os que usufruem dessa instituição de ensino.

Pôde ser constatado que houve uma preocupação com os princípios que norteiam o desenvolvimento de pesquisa e extensão com a participação dos discentes. As instituições públicas de ensino no âmbito federal têm investido muito na formação de seus educadores, principalmente a partir 2003. Com a expansão da Educação Profissional e Tecnológica por meio da criação e expansão dos IFs a valorização da EP cresceu, mas tem sofrido ameaças com os constantes contingenciamentos por parte dos governos a partir de 2016. Os cortes realizados pelo governo têm acarretado algumas medidas de contenção de despesas por parte do IFMG e do *campus* SJE, como demissão de trabalhadores terceirizados, cortes de bolsas para pesquisa, cortes nos incentivos à capacitação. Tal situação tem colocado em risco a continuidade das pesquisas com fomentos por parte de alunos, podendo ocasionar a diminuição de projetos de pesquisa e extensão para os próximos anos.

O ensino superior brasileiro tem-se diversificado e expandido, tanto no setor privado, quanto no público. Porém, como apontou Moraes (2015, p. 40), o potencial de desenvolvimento qualitativo tem ocorrido na esfera pública. Agora, no atual momento político-econômico que estamos vivenciando, diante da complexidade em que está inserida a dimensão educacional, paira uma “incerteza” sobre o futuro da EPT nos Institutos Federais, principalmente em *campus* que foram criados recentemente. Dessa forma, resta-nos a esperança de a EPT proporcionada pelas IFs, o que não exclui as outras instituições de ensino público ou privado, possa se reverter em desenvolvimento social, cultural e econômico. Além de que, é no segmento federal que a maior parte das pesquisas científicas brasileiras e as atividades de extensão têm se realizado (CARVALHO, 2015, p.92).

Reforçamos que o desenvolvimento da comunidade local, regional e do país só é viável quando coletivamente se luta para exigir mudanças nas políticas públicas nos aspectos econômicos, sociais e educacionais que promovam a real igualdade de direitos. É certo que a instituição analisada tem investido na formação continuada de seus servidores, porém se faz necessário que essa formação seja revertida na formação profissional ética, solidária, cidadã, que, conforme afirma Imbernón (2016, p. 172), tragam a vivência dos valores democráticos, promovendo “uma luta em favor da inclusão social, uma responsabilidade compartilhada e a necessidade de se envolver em projetos coletivos que reflitam um trabalho comprometido com a dignidade de todos os seres humanos”.

A temática desenvolvida nesse trabalho acadêmico não se esgotou com essa pesquisa. Ao contrário, é preciso abrir espaços para outras investigações, aprofundar as reflexões e discussões dos processos de formação continuada dos docentes, bem como de toda equipe que constitui os IFs. Também é preciso que se reflita nas propostas de EP que propiciem um ensino técnico e tecnológico capaz de promover a inserção social.

Este estudo mostrou que há o empenho da instituição em promover a educação continuada aos seus servidores, docentes e administrativos, contudo, é preciso aprofundar as discussões para verificar em que medida essa formação está realmente promovendo uma participação ativa e crítica dos egressos na construção de sua cidadania. Nessa temática, cabem outras perspectivas de estudo que possam contribuir para a educação verdadeiramente cidadã.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro de. Resignificação da Formação do professor de ensino Técnico-Profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Profissão Docente On-line**, Uberaba, v. 9, nº 21, p. 114-132, jan/jul. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231/225>> Acesso em: 26 mar. 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL, Cláudia A.; OLIVEIRA, Maria A. M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, Nara L. R. (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, pp167-202.

ANDRÉ, Marli E. D. A. “A pesquisa no cotidiano escolar”. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.), **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Decreto 53.324/1963. **Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial**. Brasília, 1963. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. Decreto nº 6.302, de 13 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. acesso em: 18 nov. 2017.

_____. Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm> acesso em: 18 nov. 2017.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em 05 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008b. Reestrutura o Plano Geral de Carreira do Poder Executivo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 09 fev. 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008c. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. MEC/CAPES. Projetos Minter e/ou Dinter. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>>. Acesso em 12 nov. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Resolução nº 126** de 23 de outubro de 1996. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Termo de Referência. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Termo-de-Refer%C3%A4ncia-1.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2018.

_____. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. **Resolução nº 783** de 26 de abril de 2017. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/codefat/resolucoes-2/resolucoes-por-ano/2017-2/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

_____. **Resolução nº 803** de 27 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.-803-de-27-de-dezembro-de-2017.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de expansão da educação superior nos governos democráticos brasileiros (1995-2013). In: SOUSA, José Vieira de. (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CASTRO, Marcelo M. C.; AMORIM, Rejane M.A. **A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2017.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial.** Lisboa: Educa, 2002. *Apud* CASTRO, Marcelo M. C.; AMORIM, Rejane M.A. **A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio (2000a). O ensino industrial manufactureiro no Brasil. *Apud* OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização [online]. 2nd. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005. 243 p. ISBN 978-85-3930-301-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://www.livrebooks.com.br/livros/o-ensino-de-oficios-nos-primordios-da-industrializacao-luiz-antonio-cunha-on0eawaaqbaj/baixar-ebook>>. Acesso em 23 maio 2018.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços.** 21 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, pp 93-110.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos - CEBRAP**, 88, São Paulo, p.153-179, nov. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 jul. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7 ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 jul. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Perspectiva atual da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 out. 2018.

GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIMENO, J. El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988. *Apud* IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Pesquisa e Pós-graduação. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/pesquisa-e-pos-graduacao/stricto-sensu>>. Acesso em 12 ago. 2018

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional: IFMG 2014-2018. Belo Horizonte, MG, 2015.

_____. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2010. Disponível em: <<http://www3.ifmg.edu.br/index.php/9-ultimas-noticias/1283-abertas-as-inscricoes-para-o-dinter-em-fitotecnia-ufv.html>>. Acesso em 09 fev. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA – IFMG-SJE. Pós-graduação. Disponível em: <<https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/>>. Acesso em 12 ago. 2018.

_____. Coordenação Geral de Pesquisa e Extensão – COPEX. Disponível em: <<https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/pesquisa-e-extensao/projetos-registrados-na-cgpex-2010-a-2015.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2019.

_____. Disponível em: < <https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/pesquisa-e-extensao/projetos-registrados-na-cgpex-2016-2017.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 05 jun. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso 09 jun. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 out. 2018.

_____. **Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. *Apud* OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p. 495-513, mai-ago, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418>>. Acesso em 23 jul. 2018.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de. As políticas públicas e o direito à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139. P. 489-504, abr.-jun., 2017 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-es0101-73302017167752.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2018.

LINHARES, Célia et al. ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 67-87, mar/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004&lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em 03 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior na produção acadêmica no período de 1990 a 2010. In: SOUSA, José Vieira de. (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MOREIRA, Antônio F. B. In: A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: LINHARES, Célia et al. ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. **Folha de S.Paulo**, 12 dez. 1993, supl. World Media.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001. *Apud* REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, Eliezer Moreira (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, Oswaldo. **Um pedaço da história de São João Evangelista**. Belo Horizonte: Página Stúdio Gráfico, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SCHIMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica: ensino médio**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, Flaviana Alves; RUMMERT, Sonia Maria. O PNQ e a política de qualificação profissional de trabalhadores a partir dos anos 1990. **Trabalho Necessário**. Ano 7, nº 9, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09TOLEDO.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2018.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

6 APÊNDICE

Apêndice A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte I



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Investigando a formação docente no processo de expansão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* São João Evangelista

Pesquisador Responsável: Maria Lúcia Barbosa Pinto

Orientador: Prof^a Dr^a Liliane Barreira Sanchez

Co-orientador: Prof. Dr. Fernando Bonadia de Oliveira

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ

Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

Prezado participante!

Eu, Maria Lucia Barbosa Pinto, Assistente em Administração, atuante na Coordenação de Gestão de Pessoas do IFMG – campus SJE, venho solicitar sua valiosa participação nesta pesquisa, respondendo de modo voluntário um questionário escrito que constitui parte do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os processos de formação continuada dos docentes, buscando identificar o impacto da formação em nível de doutorado no processo de expansão do IFMG – campus SJE, bem como identificar as repercussões dessa capacitação na formação dos discentes, do desenvolvimento pessoal e institucional.

Sua participação se torna necessária para avaliarmos, por meio de sua opinião, a percepção sobre a política de formação continuada do IFMG-SJE. Bem como nos permitirá, pelas suas respostas, coletar dados, que serão confidenciais, para fins exclusivamente de pesquisa, sendo preservado o sigilo e sua identidade.

Se você decidir por não participar, ou desistir em algum momento, tem toda a liberdade de fazê-lo, não necessitando de justificativa e isso não lhe acarretará nenhum prejuízo. Considero que sua participação não lhe trará nenhum risco previsível. Ela não é remunerada e você não terá nenhum gasto com atividade. Apesar de não ter benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do tema estudado, assim como para a produção de conhecimento científico.

Contando com sua contribuição, antecipadamente, agradeço sua atenção e disponibilidade, sem as quais não seria possível realizar a pesquisa proposta.

Maria Lúcia Barbosa Pinto
CPF: 559.099.496-91
Tel: (33) 98829 4410

São João Evangelista, ____ de _____ de 2019.

Email: maria.pinto@ifmg.edu.br

Apêndice B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte II



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Investigando a formação docente no processo de expansão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* São João Evangelista

Pesquisador Responsável: Maria Lúcia Barbosa Pinto

Orientador: Prof^a Dr^a Liliane Barreira Sanchez

Co-Orientador: Prof. Dr. Fernando Bonadia de Oliveira

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ

Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu _____
_____ consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia
deste termo de consentimento.

São João Evangelista - MG, ___ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

CPF: _____

Apêndice C – Modelo de Questionário a ser aplicado aos docentes do IFMG-SJE



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Título do Estudo: Investigando a formação docente no processo de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* São João Evangelista
Pesquisador Responsável: Maria Lúcia Barbosa Pinto

QUESTIONÁRIO

1 – Faixa etária:

- de 26 a 30 anos de 41 a 45 anos acima de 55 anos
 de 31 a 35 anos de 45 a 50 anos
 de 36 a 40 anos de 51 a 55 anos

2 – Tempo de atuação como docente no IFMG – SJE:

- Menos de 05 anos de 10 a 14 anos acima de 20 anos
 de 05 a 09 anos de 15 a 19 anos

3 – Tempo de atuação docente antes de ingressar no IFMG – SJE:

- Menos de 01 ano de 06 a 10 anos acima de 15 anos
 de 01 a 05 anos de 11 a 15 anos

4 – Área de atuação: (marcar quantas opções forem necessárias)

- Ensino Médio
 Curso Técnico em Agropecuária
 Curso Técnico em Nutrição e Dietética
 Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
 Curso Técnico em Agrimensura (pós-médio)
 Bacharelado em Sistema de Informação
 Bacharelado em Agronomia
 Bacharelado em Engenharia Florestal
 Bacharelado em Administração
 Licenciatura em Matemática
 Licenciatura em Ciências Biológicas

5 – O curso de nível superior que o (a) habilitou a ingressar como docente no IFMG – SJE é: (marque apenas uma opção)

- Licenciatura Bacharelado Formação tecnológica

6 – Considerando os conhecimentos adquiridos na graduação, eles o (a) prepararam adequadamente para a docência?

Sim Não Parcialmente Não sei responder Não desejo responder
Justifique sua resposta: _____

7 – O DINTER realizado, por meio do Programa de Formação Continuada do IFMG – SJE, teve relação direta com a área de sua atuação na instituição?

Sim Não Parcialmente Não sei responder Não desejo responder

8 – Que valor você atribui na decisão de realizar o DINTER?

Numere as opções abaixo de modo que o número 1 represente a(s) MAIS valorizada(s); o número 2, a(s) de valor MÉDIO/INTERMEDIÁRIO; e o número 3, a(s) de MENOR valor.

Possibilidade de melhorar o desenvolvimento das atividades no processo de ensino

Possibilidade de atuar em pesquisa

Possibilidade de progredir na carreira de magistério

9 – Ao planejar suas atividades, você considera os conhecimentos e as experiências adquiridos no DINTER?

Sempre Nunca Às vezes Não sei responder Não desejo responder

Como? _____

10 – O curso realizado tem facilitado o desempenho de suas atividades como docente?

Sempre Nunca Às vezes Não sei responder Não desejo responder

Como? _____

11 – O IFMG-SJE tem dado condições para que se coloque em prática os novos conhecimentos adquiridos no curso?

Sempre Nunca Às vezes Não sei responder Não desejo responder

De que forma isso tem ocorrido?

12 – Durante a realização do curso, permanecer atuando no ambiente de trabalho foi para você?

Muito relevante Relevante Pouco relevante Não sei responder

Não desejo responder

Justifique sua resposta:

13 – Qual (quais) a importância que a Formação Continuada (especificamente o DINTER) trouxe para as suas atividades de docência?

14 – A oportunidade de ter acesso à política de Formação Continuada do IFMG-SJE tem te levado a:

Numere as opções abaixo, de 1 a 6, segundo uma ordem de valorização em que o número 1 represente o item de maior valorização.

- () Dinamizar a prática docente
- () Ampliar o conhecimento acadêmico
- () Desenvolver habilidades nas relações interpessoais
- () Refletir melhor sobre a profissão docente
- () Uma maior criticidade diante da prática de ensino
- () Aprofundar na minha área de pesquisa

15 – Você considera que a ampliação dos conhecimentos no programa DINTER tem influenciado na formação dos discentes:

Numere as opções abaixo de modo que o número 1 represente a(s) MAIS valorizada(s); o número 2, a(s) de valor MÉDIO/INTERMEDIÁRIO; e o número 3, a(s) de MENOR valor.

- () Possibilitando a conscientização para uma transformação social e superação das desigualdades.
- () Possibilitando o desenvolvimento da criatividade e iniciativa.
- () Possibilitando a participação solidária e coletiva.
- () Possibilitando uma melhor superação das dificuldades de aprendizagem.
- () Possibilitando a orientação de novos projetos de pesquisa

16 - Você considera que a sua formação no programa DINTER trouxe alguma contribuição para o conhecimento prático da profissão de educar com toda sua carga de compromisso científico, político, ético e moral?

() Sim () Não () Parcialmente () Não sei responder () Não desejo responder
Justifique sua resposta:

17 – As mudanças tecnológicas e as dos setores produtivos impõem constantes desafios ao sistema educacional. Você considera a sua formação didático-pedagógica para atuar na Educação Profissional como:

() Muito satisfatória () Satisfatória () Pouco satisfatória () Insatisfatória
Justifique sua resposta: _____

Apêndice D – Modelo de Entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Título do Estudo: Investigando a formação docente no processo de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* São João Evangelista
Pesquisador Responsável: Maria Lúcia Barbosa Pinto

ENTREVISTA

- 1 – Tendo ocupado cargo de direção no período de implantação do programa Dinter em Fitotecnia em parceria do IFMG e Universidade Federal de Viçosa, como ocorreu as primeiras negociações para se implantar o programa de doutorado no IFMG e qual foi a sua abrangência?
- 2 – Como ocorreram as iniciativas dos diversos gestores que compunham os *campi* do IFMG, à época, no sentido de se valorizar e incentivar a capacitação e a qualificação dos docentes do IFMG?
- 3 – Quais os tipos de incentivos que têm sido aplicados para a capacitação dos docentes deste *campus*?
- 4 – O que levou o IFMG – SJE a investir na capacitação de docentes nos últimos anos e quais benefícios essa capacitação tem trazido para este *campus* e para a comunidade que a circunda?
- 5 – Quais as considerações que se podem fazer sobre essa capacitação dos docentes em nível de doutorado no âmbito do IFMG e do próprio *campus* SJE.

7 ANEXO

Anexo I – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ / CEP



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 1.246/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “Investigando a formação docente no processo de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista” sob a coordenação da Professora Dr^a. Liliane Barreira Sanchez, do Instituto de Agronomia/Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, processo 23083.031074/2018-58, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 25/02/19.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lúcia Helena Cunha dos Anjos', written over a faint circular stamp.

Prof.^a Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

Anexo II – Projetos de Pesquisas e Extensão sob a orientação ou co-orientação dos Doutores em Fitotecnia.

COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA E EXTENSÃO AVENIDA 1º DE JUNHO, 1043, CENTRO, SÃO JOÃO EVANGELISTA, MG, CEP: 39705-000 TEL.: (33) 3412-2919, www.sje.ifmg.edu.br, copex_sje@ifmg.edu.br

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – 2013

PROJETO	NÚMERO DE REGISTRO	ORIENTADOR	MODALIDADE	EDITAL	VIGÊNCIA
Análise da variação de oferta de banana e morango na CEASA Minas	SJEPP014/2013	Orientador “A”	PIBIC	006/13 IFMG-SJE	Mai/2013 a dez/2013
Tratamentos pré-emergenciais para superação da dormência e melhoria da qualidade de mudas de <i>Aegiphyla sellowiana</i>	SJEPP039/2012	Orientador “B”	PIBIC	008/12 IFMG-SJE	Fev/2013 a jan/2014

Fonte: www.sje.ifmg.edu.br

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – 2014

PROJETO	NÚMERO DE REGISTRO	ORIENTADOR	MODALIDADE	EDITAL	VIGÊNCIA
Implantação no IFMG de uma unidade demonstrativa do cultivo de hortaliças não convencionais e seu uso na culinária, no município de São João Evangelista	SJEPE04/2014	Orientador “C”	PIBEX JR e PIBEX	009/14 IFMG-SJE	Mai/2014 a abr/2015
Inclusão digital e social com o uso de tecnologias de informação e comunicação para a população idosa de São João Evangelista	SJEPE02/2014	Orientador “A”	PIBEX	009/14 IFMG-SJE	Mai/2014 a abr/2015

Fonte: www.sje.ifmg.edu.br

SEM FOMENTO – 2014

PROJETO	NÚMERO DE REGISTRO	ORIENTADOR	MODALIDADE	EDITAL	VIGÊNCIA
Qualidade sensorial e microbiológica de queijo de leite de vaca obtido com coalho suíno	SJEPA01/2014	Orientador “D”	Pesquisa aplicada	--	Fev/2014 a dez/2015
Crescimento e qualidade microbiológica de alface cultivada com biofertilizante	SJEPA02/2014	Orientador “D”	Pesquisa aplicada	--	Fev/2014 a dez/2015
Crescimento da beterraba (<i>Beta vulgaris</i> L.) cultivada com doses de urina de vaca por aplicação via solo	SJEPA03/2014	Orientador “D”	Pesquisa aplicada	--	Fev/2014 a dez/2015
Produção de alface com composto orgânico produzido a partir de lixo urbano de São João Evangelista	SJEPA04/2014	Orientador “D”	Pesquisa aplicada	--	Jul/2014 a Jun/2016
Produção de alface com	SJEPA05/2014	Orientador “D”	Pesquisa	--	Jul/2014 a

composto de resíduo alimentares advindos da UAN do IFMG-SJE			aplicada		Jun/2016
Estabelecimento <i>in vitro</i> de dois híbridos de <i>Eucalyptus</i> sob diferentes concentrações de ágar	SJEPA06/2014	Orientador “D”	Pesquisa aplicada	--	Ago/2014 a dez/2015

Fonte: www.sje.ifmg.edu.br

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – 2015

PROJETO	NÚMERO DE REGISTRO	ORIENTADOR	MODALIDADE	EDITAL	VIGÊNCIA
Alimentação Escolar e Agricultura Familiar: técnicas de produção	SJEPE011/2015	Orientador “C”	PIBEX	021/14 IFMG-SJE	Mai/2015 a Abr/2016
Utilização de espécies forrageiras (adubação verde) na recuperação de solos degradados em São João Evangelista – MG	SJEPP03/2015	Orientador “E”	PIBIC	021/14 IFMG-SJE	Mai/2015 a Abr/2016
Crescimento e qualidade microbiológica do repolho (<i>Brassica oleracea</i>) cultivado com doses de urina de vaca por aplicação via foliar	SJEPP011/2015	Orientador “D”	PIBIC	021/14 IFMG-SJE	Mai/2015 a Abr/2016
Avaliação de <i>Lactuca sativa</i> L. cultivada com biofertilizante tipo Vairo	SJEPP014/2015	Orientador “D”	PIBIC	021/14 IFMG-SJE	Mai/2015 a Abr/2016
Diagnóstico de desperdício nas vertentes do planejamento, produção e distribuição da UAN do IFMG-SJE	SJEPP021/2015	Orientador “F”	PIBIC JR	021/14 IFMG-SJE	Mai/2015 a Abr/2016

Fonte: www.sje.ifmg.edu.br

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – 2015

PROJETO	NÚMERO DE REGISTRO	ORIENTADOR	MODALIDADE	EDITAL	VIGÊNCIA
Implantação no IFMG de uma unidade demonstrativa do cultivo de hortaliças não convencionais e seu uso na culinária, no município de São João Evangelista	SJEPE04/2014	Orientador “C”	PIBEX-JR PIBEX	009/14 IFMG-SJE	Mai/2015 a abr/2016

Fonte: www.sje.ifmg.edu.br

EDITAL 011/2016 – IFMG-SJE

PROJETO	NÚMERO DE REGISTRO	ORIENTADOR	MODALIDADE	EDITAL	VIGÊNCIA
Avaliação microbiológica, físico-química e sensorial de linguiças artesanais do tipo frescal no município de São João Evangelista, MG	SJEPP06/2016	Orientador “D”	PIBIC	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Avaliação microbiológica do queijo-de-minas frescal fabricado a partir de leite cru e do leite utilizado para sua	SJEPP07/2016	Orientador “D”	PIBIC	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017

fabricação na região do Serro, MG					
Análise do crescimento e produção da alface em função da aplicação da urina de vaca e da adubação com NPK	SJEPP11/2016	Orientador “D”	PIBIC	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Catologação, recuperação e modernização dos módulos de física presentes no IFMG-SJE	SJEPP15/2016	Orientador “G” (como co-orientador)	PIBIC JR	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Qualidade sensorial de doce de leite produzido com soro de mussarela e abóbora	SJEPP16/2016	Orientador “D” (como co-orientador)	PIBIC JR	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Aspectos microbiológicos, físico-químicos e sensoriais do queijo minas frescal produzido no município de São João Evangelista, MG, nas quatro estações do ano	SJEPP20/2016	Orientador “D” (como co-orientador)	PIBIC JR	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Potencial alelopático e herbicida do extrato de tiririca (<i>Cyperus rotundus</i> L.) no controle de picão-preto (<i>Bidens pilosa</i> L.)	SJEPP25/2016	Orientador “C”	PIBIC JR	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Efeito de herbicidas comerciais sobre organismos habitantes do solo e sobre o cultivo de <i>Phaseolus vulgaris</i>	SJEPP26/2016	Orientador “C”	PIBIC JR	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Alimentação escolar e agricultura familiar: técnicas de produção	SJEPE09/2016	Orientador “C”	PIBEX	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017
Integração lavoura pecuária floresta (ILPF)	SJEPE10/2016	Orientador “H”	PIBEX	011/ 2016	Jun/2016 a mar/2017

Fonte: www.sje.ifmg.edu.br