



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSENILDA DE SOUZA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES BACHARÉIS:
A materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018).**

UBERLÂNDIA/MG

2021

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSENILDA DE SOUZA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES BACHARÉIS:

**A materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018).**

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Uberlândia/UFU, como requisito para obtenção do título de doutor (a).

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação/LEPGE

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Maria Célia Borges

UBERLÂNDIA/MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586	Silva, Josenilda de Souza, 1983-
2021	Formação continuada para professores bacharéis: [recurso eletrônico] : a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018). / Josenilda de Souza Silva. - 2021.
<p>Orientadora: Maria Célia Borges. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.342 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p>	
<p>1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>	
CDU: 37	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

JOSENILDA DE SOUZA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES BACHARÉIS:

A materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018).

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, como requisito para obtenção do título de doutor (a).

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação/LEPGE

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Maria Célia Borges

Aprovada em: 24/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Maria Célia Borges - PPGED/ UFU

(Orientadora)

Dr^a. Lázara Cristina da Silva - PPGED/ UFU

(Membro Interno)

Dr^a. Maria Simone Ferraz Pereira - PPGED/ UFU

(Membro Interno)

Dr^o. Paulo Gomes Lima - UFSCAR

(Membro Externo)

Dr^o. Vicente Batista dos Santos Neto - IFTM

(Membro Externo)



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Doutorado Acadêmico, 13/2021/287, PPGED				
Data:	Vinte e quatro de junho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14 h	Hora de encerramento:	18 h 40
Matrícula do Discente:	11813EDU023				
Nome do Discente:	JOSENILDA DE SOUZA SILVA				
Título do Trabalho:	"FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES BACHAREIS: a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR - democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Paulo Gomes Lima - UFSCAR; Vicente Batista dos Santos Neto - IFTM; Lázara Cristina da Silva - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Maria Célia Borges - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/06/2021, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente Batista dos Santos Neto, Usuário Externo**, em 25/06/2021, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/06/2021, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PAULO GOMES LIMA, Usuário Externo**, em 26/06/2021, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/06/2021, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_verificar&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2861474** e o código CRC **05225A8A**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que, ao contrário desta autora (e dos acadêmicos) não conseguiram um doutoramento, mas militam ao seu jeito, para a construção de um mundo melhor.

In memoriam das mais de 544 mil vítimas da Covid-19 no Brasil, sobretudo vítima descaso político que tratara a Pandemia, desde o início, como uma “gripezinha”

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma trajetória cheia de desafios, é essencial agradecer!

Agradecer as pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para que a realização dessa pesquisa fosse possível, e é claro, a Deus!

Agradeço a minha mãe, pois mesmo perante a distância que nos foi imposta, ofereceu-me o seu apoio diário, para que eu pudesse cursar o Doutorado. A sua mão nunca deixou de auxiliar-me. Suas orações foram vitais para que eu perseverasse na luta para conclusão dessa etapa dos meus estudos. A sua sabedoria – ainda que proveniente do senso comum, norteou minha vida e me conduziu a dar passos mais largos e audaciosos.

Agradeço meus irmãos, Rosilda e Ronaldo, pelo apoio e incentivo. Por serem os melhores irmãos que eu poderia ter!

Agradeço meus filhos Arthur e Augusto, por serem as maiores motivações e a mola propulsora de todas as minhas buscas por conhecimento.

Agradeço Bosco pela amorosidade, pela generosidade em partilhar o conhecimento e, sobretudo, pela cumplicidade e por ser presença marcante no meu processo de Doutorado.

Agradeço minha orientadora Maria Célia, pelo compromisso, profissionalismo e respeito que conduziu os trabalhos de orientação. Sempre atenciosa, disposta e prestativa. Seu precioso apoio foi essencial para a conclusão dessa pesquisa.

Agradeço a Ângela Costa, professora da graduação e Amanda Pedrosa pela amizade profícua.

Agradeço Nathália Azambuja, Camila Rezende Oliveira, amigas do PPGED/UFU que durante a realização do Doutorado, inicialmente me acolheram em Uberlândia/MG! Também a minha querida Luci Borges, pelo encorajamento e companheirismo!

Agradeço Cecídia Barreto, amiga e companheira no longo trajeto semanal realizado via ônibus MOC-Uberlândia/MG, para cursar as disciplinas do Doutorado. Sua sabedoria e presteza foram importantes na minha busca!

Agradeço aos amigas/os do IFNMG: Roberta Cardoso, Paula Francisca, Meirivan Oliveira, Silas Oliveira, Jomar Vasconcelos...e tantos outros! Companheiros valorosos na labuta laboral!

Agradeço aos participantes da pesquisa, pela valiosa colaboração para a efetivação desse trabalho.

Agradeço aos membros da banca de defesa, por aceitarem o convite e pelas promissoras contribuições no redirecionamento final da pesquisa.

Ao IFNMG por possibilitar-me o meu afastamento para qualificação e pelo apoio financeiro concedido, obrigada!

Enfim, não findaria tantos agradecimentos! A todos/as àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que a realização dessa pesquisa fosse possível, meu muito obrigada!

Devo ensinar-lhe, Tzu-lu, no que consiste o conhecimento? Quando você sabe alguma coisa, reconhecer que sabe; e, quando você não sabe alguma coisa, reconhecer que não sabe. Isso é conhecimento.
(Confúcio, século IV A.C.).

Na verdade só sabemos quão pouco sabemos – com o saber cresce a dúvida.
(Goethe, 1826).

Nada é tão categórico como a ignorância; a dúvida é tão rara entre as pessoas comuns quanto à asserção entre os genuínos filósofos.
(Rousseau, 1751).

RESUMO

A pesquisa em tela se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação/LEPGE. Teve como *objetivo* analisar a proposição de políticas de formação continuada, especialmente àquelas voltadas para a formação pedagógica dos professores bacharéis no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG, no marco de dez anos de existência (2008-2018) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/IFs, considerando a conjuntura política de gênese e expansão dessa instituição. Os IFs, devido à natureza da sua criação, ofertam desde o Ensino Técnico e Tecnológico (EPT) até cursos de pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, o que demanda por profissionais para lecionar em seus cursos, admitindo para tanto, professores com diversos tipos de formação, inclusive àqueles oriundos de cursos de bacharelado. Muitos profissionais são admitidos por possuir o título de mestrado e doutorado, sem se considerar a formação pedagógica necessária ao exercício da docência. No que tange ao marco metodológico, a pesquisa de natureza qualitativa, ancorou-se no método de interpretação possibilitada pela coleta de dados (entrevistas) e, ainda, subsidiada pela investigação bibliográfica e na legislação que versa sobre a temática, bem como em documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI e Relatórios de Gestão do IF avaliado. Analisou-se as políticas de formação continuada ofertadas diante das necessidades e especificidades da docência no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *lócus* deste estudo – inclusa a necessidade de formação pedagógica do professor bacharel, por meio da percepção de sujeitos diversos: gestores, equipe pedagógica e professores. Os resultados apontam: (a) necessidade de avaliações constantes referentes às políticas do IFNMG, (b) a relevância do papel dos IFs na promoção de políticas institucionais de formação continuada, bem como demanda por (c) uma perenidade de ações e políticas institucionais de formação pedagógica do corpo docente.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professor Bacharel; Institutos Federais; Formação Pedagógica.

ABSTRACT

This research is part of the Postgraduate Program in Education/PPGED, of the Federal University of Uberlândia/UFU, in the Line of Research State, Policies and Management of Education/LEPGE. It aims to analyze the proposition of continuing education policies, especially those aimed at the pedagogical training of bachelor professors within the scope of a Federal Institute of Education, Science and Technology in the state of Minas Gerais/IFNMG, within the framework of ten years of its existence (2008 - 2018), considering the political context of genesis and expansion of this institution. The Federal Institutes/IFs, due to the nature of their creation, offer from Technical and Technological Education (EPT) to Lato and Stricto Sensu postgraduate courses, which demands professionals to teach in their courses, admitting, for this, professors with different types of training, including those from bachelor's degrees. Many professionals are admitted for having a master and doctoral degree, without considering the pedagogical training necessary for the exercise of teaching. Regarding the methodological framework, research of a qualitative, made possible by data collection (interviews) and, furthermore, subsidized by bibliographic research and legislation that deals with the subject, as well as in institutional documents such as the Institutional Development Plan/PDI and Management Reports. They were analyzed the policies of continuing education offered in view of the needs and specificities of teaching at the Federal Institute of Northern Minas Gerais, the locus of this study - including the need for pedagogical training for the bachelor professor, through the perception of different people: managers, pedagogical team and professors. The results indicate: (a) the need for constant evaluations regarding the IFNMG's continuing education policies, (b) the relevance of the IF's role in promoting institutional policies for continuing education, as well as the demand for (c) a continuity of actions and institutional policies for pedagogical training of the teaching staff.

Keywords: Continuing Education; Bachelor Professor; Federal Institutes; Pedagogical Training.

RESUMEN

La investigación fue llevada a cabo en el Programa de Postgrado en Educación/PPGDE, de la Universidad Federal de Uberlândia/UFU, en la línea de investigación: Estado, Políticas y Gestión de la Educación/LPGE. Tiene como objetivo analizar la prepositura de políticas de formación continua, principalmente a las dirigidas hacia la formación pedagógica de profesores bachilleres que laboran en el instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Departamento de Minas Gerais, enmarcados diez años de existencia (2008-2018), considerando la coyuntura política del origen y expansión de esta institución. Los Institutos Federales/IFs, debido a la naturaleza de su origen, ofrecen desde la Enseñanza Técnica y Tecnológica (EPT) hasta cursos de postgrado, lato y stricto sensu, por ello requieren profesionales para actuaren en las respectivas carreras, docentes con variadas trayectorias, incluso los que provienen del Bachillerato. Muchos de estos profesionales son admitidos porque poseen titulaciones de maestría y doctorado, sin que sea considerada la formación pedagógica necesario a la labor docente. Concerniente marco metodológico, la investigación de naturaleza cualitativa, se sostiene en el método de interpretación del factible por la coleta de datos (entrevista), además, sostenida por la investigación bibliográfica y, en la legislación que vuelve hacia la temática, así como en documentos institucionales como el Plan de Desarrollo Institucional/PDI e Informes de Gestión. Se hizo el análisis de políticas de formación continua ofrecidas ante las necesidades y peculiaridades de la docencia en el Instituto Federal del Norte de Minas Gerais, locus de esta investigación – incluida la necesidad de formación pedagógica para docente bachilleres, a través de la percepción de diferentes sujetos: directivos, equipos pedagógicos y docentes. Los resultados apuntan: (a) necesidad de evaluaciones continuadas referentes a las políticas de formación continua del IFNMG, (b) La importancia de los IFs en el fomento de políticas institucionales de formación continua, así como apunta para la necesidad de (c) perennidad de acciones y políticas institucionales de formación pedagógica de los docentes.

Palabras-clave: Formación Continua; Profesor Bachiller; Institutos Federales; Formación Pedagógica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: O leito de Procusto

Figura 02: Mapa de distribuição da RFEPECT em território nacional

Figura 03: Estrutura Organizacional do IFNMG

Figura 04: Mapa das unidades do IFNMG

Figura 05: Imagem: vista aérea do IFNMG campus Januária

Figura 06: Mapa do IFNMG Campus Januária

Figura 07: Vista aérea IFNMG Campus Salinas

Figura 08: Localização geográfica de Salinas/MG

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Institutos Federais em 2018

Gráfico 02: Distribuição dos membros da Assessoria Pedagógica do IFNMG

Gráfico 03: Cursos ofertados pelo Campus Januária (2018)

Gráfico 04: Cor e Renda Campus Januária

Gráfico 05: Cursos ofertados pelo Campus Salinas (2018)

Gráfico 06: Cor e Renda Campus Salinas

Gráfico 07: Percentual de titulação do corpo docente no IFNMG em 2016

Gráfico 08: Opinião dos Gestores sobre a oferta da Formação Continuada

Gráfico 09: Opinião da EP sobre a oferta da Formação Continuada

Gráfico 10: Opinião da EP sobre a FC e necessidades dos professores

Gráfico 11: Opinião dos Gestores sobre a FC e necessidades dos professores

Gráfico 12: Participação dos professores em FC após o ingresso no IFNMG

Gráfico 13: Percepção dos professores bacharéis sobre a atuação na EPT x Formação Pedagógica

Gráfico 14: Iniciativas Institucionais para a formação Pedagógica

Gráfico 15: Necessidade de oferta da Formação Pedagógica pelo IFNMG

Gráfico 16: Políticas Institucionais X Prática Pedagógica para a docência na EPT

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Referenciais teóricos da pesquisa

Quadro 02: Participantes da pesquisa

Quadro 03: Formação Equipe Pedagógica do IFNMG

Quadro 04: Formação dos gestores participantes da pesquisa

Quadro 05: Formação dos professores bacharéis participantes da pesquisa (campus Januária)

Quadro 06: Formação dos professores participantes da pesquisa (campus Salinas)

Quadro 07: Cursos de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais

Quadro 08: Objetivos da Pró Reitoria de Ensino

Quadro 09: Objetivos da Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Quadro 10: Objetivos da Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Quadro 11: Atividades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas e metas para 2013

Quadro 12: Identificação do Curso de Recepção de Docentes do IFNMG

Quadro 13: Núcleos propostos para a estruturação curricular do curso de especialização em EPT

Quadro 14: Motivação para o ingresso na EPT

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Percentual de professores por unidade no IFNMG

Tabela 02: Resultados alcançados com a oferta de Cursos de Mestrado e Doutorado interinstitucionais

Tabela 03: Professores por titulação no IFNMG em 2009

Tabela 04: Quantitativo de professores do IFNMG

Tabela 05: Demonstrativo da origem da formação dos docentes do campus Januária e Salinas

Tabela 06: Experiência com a Docência (Professores Januária)

Tabela 07: Experiência com a Docência (Professores Salinas)

LISTA DE SIGLAS

Anfope: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

AP: Assessoria Pedagógica

APLs: Arranjos Produtivos Locais

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cead: Centro de Referência em Educação à Distância

CEB: Câmara de Educação Básica

Cefet: Centro Federal de Educação Tecnológica

CFE: Conselho Federal de Educação

Cenafor: Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Professores

CEPE: Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão

Certific: Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

CET: Centro de Educação Técnica

CIS-PCCTAE: Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação

CGU: Corregedoria Geral da União

CNE: Conselho Nacional de Educação

CODIR: Colégio de Dirigentes

CONIF: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP: Conselho Superior

Covid-19: Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPA: Comissão Própria de Avaliação

CPPD: Comissão Permanente de Pessoal Docente

Daec: Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

DE: Direção de Ensino

DES: Departamento de Ensino Superior

DGP: Direção de Gestão de Pessoas

Dinter: Doutorado Interinstitucional

DOU: Diário Oficial da União

EaD: Educação a Distância

EBTT: Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EC: Emenda Constitucional

EP: Equipe Pedagógica

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

FACED: Faculdade de Educação

FC: Formação Continuada

FIC: Formação Inicial e Continuada

Forgrad: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEEI: Grupo Executivo de Ensino Industrial

IF: Instituto Federal

IFAC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

IFAL: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFAP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

IFB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IFBA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IF Baiano: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IF Catarinense: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

IFCE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFE: Instituto de Formação e Educação

IF Farroupilha: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha

IFG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IF Goiano: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

IFETs: Institutos Federais (em sua primeira designação).

IFES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IF Fluminense: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IFMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFMS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

IFMT: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso

IFNMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFRS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSEMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

IF Sergipe: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

IF Sul Grandense: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Grandense

IF-Sul de Minas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

IFPA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

IFPI: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFPR: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFRO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia DE São Paulo

IFTO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

IFTM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPGE: Linha Estado, Política e Gestão da Educação.

MEC: Ministério da Educação e Cultura

Minter: Mestrado Interinstitucional

Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

MPOG: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

NAPNE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

NP: Núcleo Pedagógico

PAC: Plano Anual de Capacitação

PBQS: Programa de Bolsas de Qualificação de Servidores

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PFC: Política de Formação Continuada

PGDR: Programa em Educação em Desenvolvimento Rural

Plafor: Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

PNP: Plataforma Nilo Peçanha

PPC: Proposta Pedagógica Curricular

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

Proad: Pró-Reitoria de Administração

Prodi: Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional

Prodoutoral: Programa de Formação Doutoral Docente

ProfEPT: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proen: Pró-Reitoria de Ensino

Proex: Pró-Reitoria de Extensão

Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Propi: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Prounic: Processo de Unificação de Cursos

PSL: Partido Social Liberal

PT: Partido dos Trabalhadores

Prouni: Programa Universidade para Todos

REI: Reitoria

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Reuni: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sagu: Sistema de Gestão Acadêmica

Secadi: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEI: Sistema Eletrônico de Informação

SESG: Secretaria de Ensino de Segundo Grau

Sinasefe: Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAE: Técnico Administrativo em Educação

TCU: Tribunal de Contas da União

UFVJM: Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri

UESB: Universidade Estadual do Sul da Bahia

UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UFVJM: Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri

UnB: Universidade de Brasília

UNIMONTES: Universidade de Montes Claros

Uneds: Unidades Descentralizadas de Ensino

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	24
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA: o percurso trilhado para o desenvolvimento da Tese.....	36
2.1. Participantes da pesquisa	37
2.2. Equipe Pedagógica do IFNMG: quem são os atores da Assessoria Pedagógica na Instituição?.....	38
2.3. Gestores de Ensino do IFNMG.....	43
2.4. Professores Bacharéis	45
2.4.1 Professores do <i>campus</i> Januária	45
2.4.2. Professores do <i>Campus</i> Salinas	47
2.5. Instrumentos de coleta de dados	48
2.6. Embasamento Metodológico da Pesquisa.....	48
2.7. Análise dos dados de Pesquisa.....	49
2.8. O contexto que nos deparamos ao desenvolver a pesquisa.....	50
2.9. Relevância da Pesquisa.....	52
3. A TRAJETÓRIA DE VIDA E O INGRESSO NA REDE FEDERAL DE ENSINO: o lugar de fala como percursor do olhar crítico para as políticas de formação continuada.....	53
3.1. A experiência de vida como fator determinante para definir a trajetória acadêmico-profissional.....	53
4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: a afirmação de um modelo de “Estado-Procusto” na Formação Continuada de professores.....	63
4.1. Políticas públicas educacionais para formação de professores: principais políticas para o campo da Educação Profissional e Tecnológica.	67
4.2. O Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/Plafor.	84
5. OS INSTITUTOS FEDERAIS (2008-2018): configuração para implementação das políticas de formação continuada de professores em dez anos de existência.....	89
5.1. Os Institutos Federais: uma nova concepção para a EPT?	89
5.2. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o saldo de dez anos.98	98
5.3. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/: breve caracterização de sua estrutura organizacional.....	105
5.4. O IFNMG em dez anos de sua existência: o “Sonho de levar educação profissional aos rincões da metade norte de Minas Gerais hoje é realidade”.....	110
5.5. O <i>campus</i> Januária-MG	113
5.6. O <i>Campus</i> Salinas	118
5.7. A lei 11.892/2008 e a oferta de formação inicial de professores nos Institutos Federais: qual a realidade das licenciaturas ofertadas no IFNMG?	123
5.8. A formação pedagógica do professor bacharel: a defesa dos IFs como protagonistas da formação pedagógica.....	130
5.9. Os Institutos Federais como espaço fecundo para o desenvolvimento das Políticas de Formação Continuada.	133

6. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IFNM materialização (das políticas previstas) nos documentos institucionais.....	11
6.1. O PDI do IFNMG (2009/2013): Previsões para a formação pedagógica dos professores bacharéis.....	141
6.2. O PDI do IFNMG (2014/2018): previsão de oferta de formação pedagógica para os professores bacharéis.	144
6.3. A prestação de contas: a execução das políticas de formação pedagógica, sob a ótica dos Relatórios de Gestão (2009-2018).	146
6.4. A formação pedagógica para professores bacharéis: a culminância do Programa de Recepção de Docentes.....	172
6.5. O Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica/EPT.	181
7. A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS ATUANTES NA EPT: a materialização das ações e/ou iniciativas institucionais.	188
7.1. Gestores e Equipe Pedagógica do IFNMG: a percepção sobre a Formação Continuada.....	192
7.2. A percepção dos professores bacharéis sobre a Formação Continuada no IFNMG.	214
7.2.1. Motivação para a docência na EPT	220
7.2.2. Atuação profissional no IF como professor bacharel	223
7.2.3. Políticas Institucionais de Formação Continuada (Formação Pedagógica).	224
7.2.4. Dificuldades apresentadas na docência em EPT e/ou Necessidades Formativas dos professores bacharéis.	237
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	249
ANEXOS	260
ANEXO 01: Previsão de oferta de cursos de licenciatura no IFNMG.....	261
APÊNDICES	263
APÊNDICE I.....	264
Instrumento de Coleta de dados para Gestores de Instituições Federais de Educação Profissional	264
APÊNDICE II.....	269
Instrumento de coleta de dados para Professores de Instituições Federais de Educação Profissional	269
Instrumento de coleta de dados para Professores de Instituições Federais de Educação Profissional	270
APÊNDICE III	274
Instrumento de coleta de dados/Equipe Pedagógica	274
Instrumento de coleta de dados/Equipe Pedagógica	275
Texto Preâmbulo/ Defesa da Tese	280

1. INTRODUÇÃO

A presente Tese se insere na Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação/LEPGE”, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. O seu foco prioritariamente volta-se para as Políticas institucionais de Formação Continuada/PFC de professores atuantes no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG, com um olhar mais acurado para àquelas voltadas para o atendimento das especificidades atribuídas à docência na Educação Profissional e Tecnológica/EPT e formação pedagógica dos professores bacharéis.

Discutir a Formação Continuada/FC sob a perspectiva da formação pedagógica dos professores bacharéis do Instituto Federal/IF em questão apresenta-se como oportuna pela necessidade crucial de reflexão do seu papel na oferta de políticas institucionais e/ou ações de FC para o seu corpo docente.

Nesta pesquisa, delimitamos o período de 2008-2018, marco da criação e aniversário de uma década de existência dessas instituições. Permeamos as nossas discussões em diálogo contínuo com o cenário imposto pelas relações intrínsecas ao capitalismo e, consequentemente, nos seus reflexos nos principais acontecimentos político-econômicos no âmbito dos IFs e nas políticas de FC de professores deste período. O ano de 2018, então, é eleito como marco final da nossa pesquisa por ser o momento em que os IFs comemoram dez anos de sua existência, sob os pilares pretensos da educação gratuita e de qualidade e, ainda, por ser uma data bastante expressiva para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/RFEPCT¹: nesta oportunidade, comemoraram-se os 109 anos da sua criação. Por meio do Decreto 7.566 em 23 de setembro de 1909, as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio com o objetivo de oferecer o ensino profissional primário gratuito. Em 1909, portanto, inaugurou-se um grande marco na história da educação profissional brasileira, conforme sinaliza Cunha (2000), coincidindo 109 anos depois com o aniversário de uma década de criação dos IFs.

¹ Essa denominação tem sido utilizada como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a oferta da educação profissional e tecnológica em nível médio e superior.

Em seus primórdios, a Rede surgiu destinada àqueles que estavam à margem da sociedade, ou seja, para os “desfavorecidos de fortunas”². De acordo com o Decreto, ato do presidente Nilo Peçanha, as considerações iniciais postuladas para criação da Rede deveu-se ao

[...] augmento (sic) constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias (sic) os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta (sic) pela existência: que para isso se torna necessário (sic), não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável (sic) preparo técnico (sic) e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos (sic) de trabalho profícuo, que os afastara (sic) da ociosidade ignorante, escola do vício (sic) e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos (sic) úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Nota-se que o decreto que originou a EPT no Brasil trouxe em seu bojo a perspectiva de educação em caráter assistencialista ao propor-se como intencionalidade precípua, atender àqueles que se encontravam em situação de “ociosidade, ignorância, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909), ou seja, em condições sociais insatisfatórias ou que oferecessem riscos à ordem e/ou aos bons costumes da sociedade elitista de outrora. Além disso, com a criação das escolas, evidenciou-se a necessidade de formação daqueles que ensinavam o ofício, pois as condições de exercício bem como a desvalorização dos mestres, denunciavam a questão precária que se assentava a formação. No que diz respeito à atuação e remuneração, os “mestres” recebiam apenas um pouco mais que outras funções presentes nessas escolas, conforme letra do Decreto:

Art. 4º. Cada escola terá um director, (sic) um escripturário (sic), tantos mestres de ofícios (sic) quantos sejam necessários (sic) e um porteiro contínuo. § 1º. O director (sic) será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuais (sic). § 2º. O escripturário (sic) e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o último 1.800\$ anuais (sic). § 3º. **Os mestres de ofícios (sic) serão contratados (sic) por tempo não excedente a quatro anos (sic), vencendo 200\$ mensais (sic) além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.** (BRASIL, 1909, grifos nossos).

O recorte demonstra que a atuação dos professores e dos mestres de ofícios era subjugada aos baixos salários. Além disto, a necessidade de formação é evidenciada por Colombo (2020), que declara que, para os estudos de desenho e ensino primário, as

² Conforme esboça o artigo 6º do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que cria as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, originando a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

escolas tinham professores, enquanto para as aulas práticas nas oficinas, tinham-se os mestres. “Os professores dariam aula noturna enquanto os mestres trabalhariam ensinando nas oficinas durante o dia” (COLOMBO *apud* MEDEIROS NETA; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2012, p. 98).

Ainda a discorrer sobre a formação de professores e de mestres das Escolas de Aprendizes e Artífices, Colombo (2020) sinaliza que a baixa qualidade dos professores e mestres levou o governo a baixar o Decreto nº 9.070, evidenciando a precariedade da formação de professores para a EPT desde os primórdios.

A gravidade da situação do professorado e da mestrança levou o regulamento de 1911 a exigir para os cursos primários e de desenho professores de “comprovada competência”, assim como permitir o contrato, no país ou no estrangeiro, de “profissionais de reconhecida competência para dirigirem as oficinas”. Em 1918, o Regulamento Pereira Lima ratifica essas exigências e acrescenta que o provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres sejam feito mediante concurso de provas práticas, presididas pelo diretor da escola e de acordo com as instruções que para tal fim forem expedidas. (COLOMBO, 2020, p.23 *apud* SOARES, 1982, p. 78).

Além da precariedade da formação, os mestres de oficinas ainda lidavam com a dura realidade de ensinar o ofício, pois as escolas recebiam tantos educandos quanto comportasse o respectivo prédio, determinado pelo artigo 5º do Decreto 7.566 de 1909, o que denunciava a exploração e sobrecarga de trabalho, o esforço de ensinar e, consequentemente, o reflexo que assola a EPT até a nossa contemporaneidade: a improvisação dos professores para atuarem nesse campo educacional. Ademais, as instalações das escolas eram precarizadas e os professores não apresentavam uma formação qualificada.

Após a implantação, em pouco mais de cem anos de história, a Rede passou por diversas mudanças, sendo transformada e designada em períodos distintos como Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica, Centro Federal de Educação Tecnológica/Cefet e finalmente, Institutos Federais. No âmbito federal de ensino, atualmente, a RFEPCT se vincula ao Ministério da Educação/MEC, constituída pelos IFs, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e ainda pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2018a).

Criados pelo governo federal, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva/LULA, os IFs se “propõem a implementar uma política educacional de qualificação e formação de

profissionais". (BRASIL, 2008b). A Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 implantou os IFs e propiciou a ampliação física da Rede e a democratização da oferta de vagas para a EPT. Com características pluricurriculares e multicampi, os IFs são especializados na oferta de EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino na perspectiva da verticalização, o que possibilitam aos discentes a percorrerem por itinerários formativos que vão desde cursos de Formação Inicial e Continuada/FIC até os cursos de Doutorado. De modo similar, há a transitoriedade dos professores por esses itinerários. Pertencentes à carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/EBTT, os professores dos IFs perpassam por todos os níveis e todas as modalidades de ensino. Mediante essa realidade, a FC torna-se uma necessidade devido às especificidades desse campo educacional.

A criação dos IFs por si só, retoma o protagonismo atribuído ao setor público em relação à EPT, pois o modelo proposto possibilita a sua interiorização para todo o território nacional. Assim, em regiões antes desprovidas desse tipo de educação, os IFs apresentam a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento local, para a transformação social da região e propiciar a qualificação profissional de trabalhadores e consequentemente, reduzir a migração de jovens e adultos para os grandes centros urbanos. Nessa perspectiva, os IFs apresentam-se como “[...] valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento (...)” (BRASIL, 2008d, p.25).

Diante das possibilidades, essas instituições visam, sobretudo, atender as demandas dos Arranjos Produtivos Locais /APLs, compreendidos como

[...] aglomerados de micro e médias empresas que atuam em uma atividade produtiva específica, localizadas num mesmo território, promovendo trabalho e geração de renda na comunidade, criando demandas específicas de mão-de-obra, articulando a comunidade em torno de atividades produtivas, em arranjos com outros atores locais como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. (MORETTI, 2006, p. 04).

Alinhado ao atendimento das demandas específicas de mão de obra e transformação econômico-social da região onde se localizam, os IFs se apresentam como espaços privilegiados para a oferta da EPT e para a construção e democratização do conhecimento. Nesse sentido, sua estrutura física possibilita a oferta de variedades de cursos, o que em tese, coadunam com a cessão de mão de obra qualificada para atender

ao mercado de trabalho. Circunscritas em um modelo de sociedade regido por um Estado compassivo à lógica imperativa do capitalismo neoliberal, essas instituições contribuem com a oferta de qualificação profissional para suprir as demandas do mercado de trabalho, por meio de cursos técnicos e tecnológicos.

Na nossa investigação sobre o papel dos IFs nas políticas de FC para a EPT e, sobretudo, no recorte de pesquisa sobre as políticas institucionais de FC para os professores bacharéis, realizamos uma abordagem, ainda que breve, da figura do Estado brasileiro frente às contínuas investidas do capital, pois partimos do pressuposto de que o modelo de Estado propositor das políticas alinha-se aos interesses da elite econômica e no seu protecionismo, investindo cada vez mais, em medidas austeras em relação às políticas públicas destinadas a classe trabalhadora. Perante essa lógica, as políticas voltadas para áreas da educação, se incluem. Nessa esteira, é proeminente a faceta do neoliberalismo e suas influências sobre o Estado, que apregoa a sua minimização em relação às políticas públicas. Ao comparar a política do neoliberalismo às outras concepções liberais-sociais, Bianchetti (1996), destaca:

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concepções liberais-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, aceita-se a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, **o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um árbitro imparcial das disputas. A ideia de Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.** (BIANCHETTI, 1996, p. 88, grifos nossos).

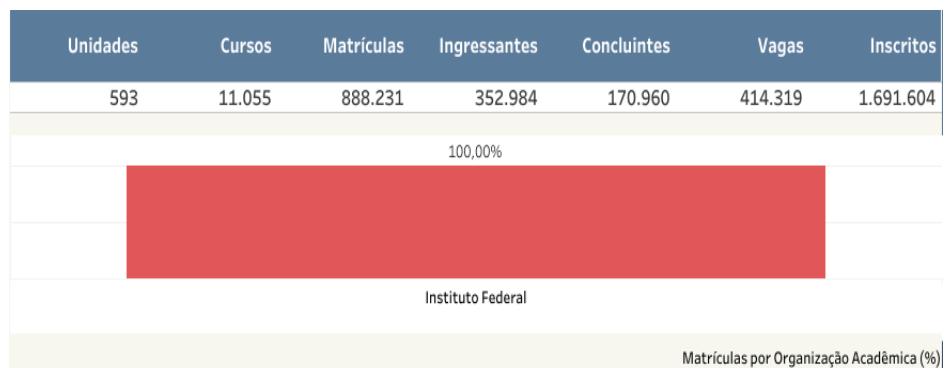
Destarte, a admissão dos professores no âmbito dos IFs flerta com essa perspectiva mercadológica, pois sob a égide neoliberal, os profissionais são admitidos valorizando-se o maior nível de titulação/qualificação. Quanto maior a qualificação técnica, maiores as chances de ingresso, corroborado pelos editais de seleção que valorizam a alta titulação.

Os professores dos IFs são contratados como permanentes (aprovados em concursos públicos) e/ou como substitutos (concursos por tempo determinado). De um modo geral, os profissionais não atuam exclusivamente na educação básica e/ou ensino técnico, pois a especialidade dos IFs é, sobremaneira, a “educação profissional e tecnológica”, esboçado pelo artigo 2º da lei de criação, abrangendo os cursos superiores de bacharelado e licenciatura. Dada a oferta de cursos diversos em nível médio, nas

modalidades integrado, concomitante e/ou subsequente e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos/PROEJA; e em nível superior, cursos de tecnologia, bacharelado/engenharia e licenciatura, bem como a pós-graduação (*lato e stricto sensu*), o corpo docente dos IFs transita por todos esses níveis e modalidades de ensino, além de atuar na pesquisa e extensão, o que possibilita a atração de professores com formação diversificada e com alta titulação para o âmbito dos IFs.

No ano de 2018, quando completou uma década de existência, os IFs contavam com uma estrutura física de 38 instituições, com 593 unidades, conforme evidenciamos no Gráfico 01:

Gráfico 1: Institutos Federais em 2018



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. (BRASIL, 2019).

Diante da sua magnitude estrutural, além do expressivo quantitativo de alunos atendidos e de cursos ofertados³, debruçar o olhar sobre a questão da FC de professores atuantes na EPT sob o prisma da sua formação pedagógica torna-se crucial, sobretudo, porque no âmbito dos IFs é expressivo os professores oriundos de cursos de bacharelado, com alto nível de titulação em mestrado e doutorado⁴, porém muitos não possuem a formação didática e pedagógica intrínsecas aos cursos de licenciatura. Ademais, a oferta maciça de cursos de bacharelado no âmbito dos IFs⁵ reforça a relevância de se oportunizar nos espaços destas instituições a formação pedagógica dos professores bacharéis.

³ Em 2018, havia a oferta de cursos de bacharelado em 260 unidades dos IFs, com 528 cursos, com 81.252 matrículas (BRASIL, 2019).

⁴ Em 2018, havia um quantitativo de 45.486 professores nos IFs, sendo destes, 22.964 com titulação em Mestrado, 12.002 com titulação em Doutorado e 15 com pós doutorado. Ademais, do Total Geral, 38.555 eram Efetivos com Dedicação Exclusiva. (BRASIL, 2019).

⁵ Em 2018 havia a oferta de 522 cursos em 257 unidades dos IFs. (BRASIL, 2019).

Cumpre destacar que a concepção de FC que adotamos na nossa pesquisa é aquela contida no Decreto 6.755 de 2009⁶ – que instituiu a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, observando-se o seu artigo 8º, o qual indica que o

[...] atendimento às necessidades de formação continuada, de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. (BRASIL, 2009)

Neste sentido, conforme o parágrafo 2º desse artigo, “As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2009).

Mediante essa concepção, o desenho atribuído aos IFs, projeta-os em papel de destaque na proposição de PFC, como o *lócus* da materialização da EPT – conforme os objetivos dos IFs (artigo 7º, inciso II da lei de criação), que versa que essas instituições devem “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. (BRASIL, 2008b).

Postas essas considerações iniciais sobre as características dos IFs e do esboço de atuação dos professores nessas instituições, apresentamos o *objetivo principal* da nossa pesquisa, que visa *compreender a proposição de (políticas) de formação continuada, especialmente àquelas voltadas para a formação pedagógica dos professores bacharéis no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFNMG, no período compreendido entre 2008-2018 (marco dos dez anos de existência dos Institutos Federais) para atender as especificidades da docência para a EPT.*

A escolha de um IF em Minas Gerais se justifica por ser o Estado que comporta o maior número de IFs, dispondo de cinco estruturas centrais (reitorias) diferentes distribuídas pelo Estado, sendo: Instituto Federal de Minas Gerais/IFMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG, Instituto Federal Triângulo Mineiro/IFTM, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais/IFSULDEMINAS, Instituto Federal do

⁶ Embora *a posteriori* tenha sido revogado pelo Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016.

Sudeste de Minas Gerais/IFSEMG. O Estado de Minas Gerais possui o maior número de municípios, com 853 municípios⁷. O IF que contemplamos na pesquisa é o maior entre os IFs no Estado de Minas Gerais em extensão territorial e número de *campi*⁸ e abarca um território com 167 municípios distribuídos em 04 mesorregiões (Norte e Noroeste de Minas Gerais, Vales do Jequitinhonha e Mucuri). Além disto, a escolha do IFNMG vai ao encontro dos objetivos de pesquisa, pois a instituição acumula uma longa tradição na oferta de cursos na área agrícola, que subsidiou a *posteriori*, a oferta de cursos de bacharelados, consequentemente, atraindo professores bacharéis para a atuação nesses cursos. Outrossim, a instituição apresenta um número expressivo de professores com elevado nível de titulação e oferta FC para seus professores e, ainda, dada à sua abrangência territorial em três regiões diferentes, daí a sua expressividade no desenvolvimento regional, nos possibilitou acreditar que a qualificação do seu corpo docente seja crucial para a consolidação dos seus propósitos educacionais. Além da oferta de cursos de bacharelados, a instituição oferta licenciatura e especialização *lato sensu* destinados à formação dos professores, além de pós-graduação *stricto sensu*, o que reforçou a nossa escolha por essa instituição.

Considerando a abrangência do *objeto de pesquisa* ora proposto, analisamos as PFC voltadas para a formação pedagógica em 02 *campi* do IFNMG. Os *campi* que contemplamos no estudo são aqueles que originaram a instituição, ou seja, o *campus* Januária/MG e Salinas/MG - os mais antigos na atual configuração do IFNMG. Esses *campi* contavam em 2018 com expressivo quantitativo de professores⁹ com maior nível de titulação em seu quadro funcional: Januária com 147 professores, sendo 70 mestres e 37 doutores; Salinas com 113 professores, sendo 62 mestres e 46 doutores. Consideramos aspecto relevante na escolha desses *campi*, ainda, os cursos ofertados, que vão da Formação Inicial e Continuada/FIC até a Pós-Graduação, visto a heterogeneidade da oferta e, por conseguinte, a transitoriedade dos professores por vários cursos.

Expostas as justificativas para a escolha do *lócus* da nossa pesquisa, outros objetivos se fizeram pertinentes, traduzidos em *objetivos específicos*, os quais buscaram:

⁷ Informação do site: <https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/dados-gerais> Acesso em: 28/02/2021.

⁸ Amorim (2013).

⁹ Dados obtidos do Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2019-2023; Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP, Novembro 2018.

- Identificar a proposição de (políticas) de FC para professores a partir de documentos oficiais, como o Planejamento Institucional (PDI) e a sua implementação e/ou execução (Relatório de Gestão), apontando eventuais convergências ou divergências entre si.
- Evidenciar as políticas, iniciativas e/ou ações de FC destinadas à formação pedagógica dos professores bacharéis, admitidos na instituição no período de 2008-2018.
- Verificar a efetividade das políticas, iniciativas e/ou ações de FC propostas e a concretude dessa formação sob a perspectiva da gestão, equipe pedagógica e do professor bacharel.

Perante esses objetivos, culminou-se em o **problema de pesquisa**: *Diante da consolidação do IFNMG em uma década de existência, qual é a realidade da (política) formação continuada proposta para subsidiar a atuação dos professores bacharéis na Educação Profissional Técnica e Tecnológica?*

Essa questão despertou-nos o interesse por atuarmos diretamente com o corpo docente, sobretudo de bacharéis desde o ano de 2008, como pedagoga que lida com as demandas inerentes a EPT, inicialmente no então CEFET/Januária–no ensino médio integrado e posteriormente no ensino superior, quando da transformação em IFNMG.

A atuação como pedagoga – primeiramente no curso técnico integrado em Agropecuária e posteriormente nos cursos de bacharelado em Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental e Engenharia Civil – evidenciou as dificuldades apresentadas pelos professores bacharéis da instituição, que demonstravam pouco entrosamento com as questões comuns a sua atuação profissional docente, como o conhecimento do plano de curso, elaboração de planos de aulas, processos metodológicos e avaliativos, dentre outras questões. Mesmo com elevado nível de titulação, os professores com pouca ou nenhuma experiência em EPT, com formação inicial advinda de cursos de bacharelado, apresentavam suas dificuldades para lidar com as demandas próprias da EPT. Além disso, havia uma prática na instituição do professor novato ser admitido e ir diretamente para a sala de aula, recebendo a disciplina, o conteúdo didático, diários e/ou orientações por meio da coordenação de curso e/ou da Diretoria de Ensino/DE e/ou até mesmo de outro professor – àquele que estava de saída – sem, contudo, haver o direcionamento e/ou a obrigatoriedade do recém-admitido, ser recebido e/ou atendido pelo Núcleo Pedagógico/NP. Quando a Equipe Pedagógica/EP percebia o professor novato na instituição, mostrava-se surpresa (descobrindo-o em reuniões, sala de professores e ou

quando o mesmo se dirigia até a sala do NP em busca de apoio/esclarecimentos); a EP se deparava com a situação tardivamente – quando o professor já estava atuando em sala de aula e perpetuando práticas avaliativas e metodológicas questionáveis, difundidas no meio escolar por meio da cultura da reprovação¹⁰ massiva. Essas constatações denunciavam que a ausência de formação pedagógica apresentada pelo professor bacharel contribuía para acentuar as suas dificuldades no exercício da docência, diante das especificidades para a atuação na EPT.

Devemos considerar neste cenário, que o público de professores bacharéis aumentou no âmbito da RFPCT com a transformação dos Cefets em IFs, o que ampliou significativamente o quadro de servidores destas instituições. Com efeito, “o quadro de pessoal da RFPCT de 36.005 em 2010 para 61.298 em 2015, sendo 33.036 professores e 28.262 Técnico Administrativos em Educação/TAE, tendo um aumento percentual na ordem de 70%”. (BRASIL, 2016a). No contexto do IFNMG, o crescimento também foi expressivo¹¹ o que contribuiu para que professores sem quaisquer familiaridades com a realidade da EPT ingressassem na instituição. O percentual de professores por unidade, no âmbito do IFNMG, em 2013¹² é apresentado na Tabela 01, com destaque para os *campi* contemplados na nossa pesquisa:

Tabela 1: Percentual de professores por unidade no IFNMG

<i>Campi</i> do IFNMG	Percentual
CAMPUS ALMENARA	8,67%
CAMPUS ARINOS	11,48%
CAMPUS MONTES CLAROS	10,97%
CAMPUS SALINAS	20,15%
CAMPUS ARAÇUAÍ	10,20%
CAMPUS JANUÁRIA	29,85%
CAMPUS PIRAPORA	8,67

Fonte: SIAPE, outubro/2013. Adaptado do PDI-IFNMG 2014-2018.

¹⁰ O índice de Evasão no IFNMG em 2018 era de 21,3% conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2019-2022.

¹¹ A Titulação do Corpo Docente em 2008 era de 2,94% e em 2018, 3,9% (Dados do Relatório de Gestão do IFNMG, 2008 e 2018, respectivamente).

¹² Outros *campi* do IFNMG, a exemplo de Diamantina, *Campus Avançado Janaúba* e Porteirinha, Teófilo Otoni não aparecem no quadro, pelo fato que a criação dessas unidades do IFNMG ocorreu *a posteriori*.

Nota-se que os maiores percentuais de professores estão localizados nos *campi* que elegemos para a nossa pesquisa (em destaque na Tabela 01), o que nos fez reforçar a escolha por esses *campi*.

Considerando as especificidades atribuídas à docência na EPT, o foco da pesquisa foi direcionado para as PFC de professores bacharéis, considerando as eventuais iniciativas e /ou ações propostas e/ou desenvolvidas pela instituição, sem perder de vista a articulação com as políticas emanadas pelo Estado, no âmbito da RFEPCT.

Mediante o exposto, como se verifica, o objeto de estudo ora proposto se situa próximo à prática profissional da pesquisadora. Inserida no contexto analisado, partimos do pressuposto que, embora o ambiente *lócus* da pesquisa nos seja íntimo, há muito ainda a se desvelar. Portanto, tornou-se salutar a apropriação enquanto produtora de pesquisa de posse do objeto estudado, encontrar possibilidades de evidenciar e/ou confrontar a sua realidade. Na condição de servidora técnico-administrativa de nível superior, ocupante do cargo de Pedagoga no IFNMG, atuante próxima aos participantes da pesquisa (professores, EP e gestores), foi conveniente o distanciamento da realidade: o afastamento para cursar o Doutorado em Educação, na UFU, apresentou-se como um marco importante na formação da pesquisadora, pois essa oportunidade configurou-se como uma etapa fecunda para mobilizar novos pensamentos e novas ações, para compreensão e transformação da realidade. Embora a relação com o objeto de pesquisa ora proposto “não seja externo a ele; neste processo o pesquisador está implicado no objeto do estudo” (PAULO NETTO, 2011), como pesquisadora comprometida em desvelar a realidade das políticas institucionais de FC para os professores bacharéis, subsidiamos-nos em relatos dos sujeitos, referenciais teóricos, legislações e documentos institucionais, a fim de conferir científicidade à nossa pesquisa.

A estruturação da tese, com vistas a analisar as políticas de FC no âmbito da instituição objeto do estudo, foi organizada em seções, sendo essa primeira, a apresentação e contextualização da pesquisa.

Na Seção II, evidenciamos o Percurso Metodológico que percorremos para a concretização da Tese. Neste intento, destacamos o referencial teórico, os participantes da pesquisa, os instrumentos para a coleta dos dados, dentre outros aspectos.

Na Seção III, trazemos um memorial, com o objetivo de resgatar a experiência de vida e a experiência acadêmica, pois acreditamos que o percurso trilhado foi determinante para traçar os rumos da trajetória acadêmico-profissional desta autora.

Na Seção IV, nos propomos ao diálogo com as políticas públicas para a FC de professores nos IFs, especialmente a formação pedagógica e para a EPT, permeada com a discussão sobre o papel do Estado na emanação das políticas.

Na Seção V, voltamos o olhar para o marco de dez anos de existência dos IFs, com foco para as PFC de professores e a configuração do IFNMG. Nesta seção ainda, discutimos os reflexos advindos do cenário político-econômico do pós Golpe de 2016; e o papel crucial dos IFs na FC.

Na Seção VI apresentamos as PFC no IFNMG e a sua materialização nos documentos institucionais. Com esse intento, ancoramo-nos nas previsões legais e na análise de documentos oficiais, como o Planejamento de Desenvolvimento Institucional/PDI (2009-2013; 2014-2018) e Relatórios de Gestão – onde averiguamos a proposição e execução das PFC.

Por fim, na Seção VII, discutimos sobre as PFC no IFNMG sob a percepção dos sujeitos que participam ativa ou passivamente na proposição, execução e/ou absorção dessas políticas. A voz dos participantes, materializada em seu campo empírico, foi considerada salutar para construção da nossa síntese de pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA: o percurso trilhado para o desenvolvimento da Tese.

O caminho que trilhamos para o desenvolvimento da Tese respaldou-se na Pesquisa Qualitativa, em consulta à bibliografia existente, na análise documental e na pesquisa de campo. A pesquisa em tela se estruturou nesse tripé, pois cada etapa se constituiu como um elemento imprescindível para a análise do nosso objeto, qual seja, PFC de professores, com foco na formação pedagógica dos professores bacharéis.

Inicialmente, ancoramo-nos na literatura existente e no arcabouço legal que trata o assunto. Ao discorrer sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2006), acentua que o seu desenvolvimento se baseia em material já elaborado anteriormente. Mediante o arcabouço existente, buscamos o respaldo nos seguintes autores, contudo, abrimos o diálogo com outros que se mostraram íntimos à temática em discussão, conforme demonstrado no Quadro 01:

Quadro 1: Referenciais teóricos da pesquisa

TEMÁTICA ABORDADA	AUTORES (AS)/ANO
Políticas Educacionais; Concepção de Estado	Sampaio Jr (2012); Mészáros (2008); Bobbio (1987); Lima (2008); Sanfelice (2008); Bianchetti (1996); dentre outros.
Políticas e/ou formação docente no campo da EPT	Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Costa (2012); Kuenzer (2007); Machado (2008); Moura (2018), dentre outros.
Formação Continuada de professores	Nóvoa (1991); Moritz (2017); Veiga (2010); Lino (2020); Carvalho; Simões (2006); Freitas (2002); Jardim (2019), Gatti (2009), dentre outros.
Rede Federal de Ensino e/ou Institutos Federais,	Colombo (2020); Frigotto (2018); Santos (2018); Moraes (2016; 2019); Amorim (2013), Fernandes (2018), dentre outros.
Formação Pedagógica e/ou Professor Bacharel	Isaía (2006); Oliveira; Silva (2012); Oliveira; Sales; Silva (2017); Oliveira (2008); Pimenta; Anastasiou (2002), dentre outros.

Fonte: Bibliografia consultada na pesquisa. Elaborado pela autora.

Além disto, apresentamos o memorial de vida, com a finalidade de registrar a trajetória e o percurso acadêmico-profissional da pesquisadora. A nossa trilha perpassou, ainda, pela consulta à legislação educacional, bem como pela análise dos documentos institucionais que abordam o tema de pesquisa. Belloni (2003) considera a análise documental uma importante estratégia metodológica no âmbito das pesquisas em ciências humanas e sociais. Ao optarmos por essa abordagem metodológica, somamos a ela as contribuições trazidas por Shiroma, Campos e Garcia (2004) que destacam que “essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais –

legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que *não dizem*” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2004, p.439, grifos dos autores). No estudo empreendido, a análise documental serviu-nos como respaldo e base primordial para identificar as propostas e/ou as ações voltadas para a FC no IF pesquisado. Nesta perspectiva, identificamos as propostas e/ou políticas a partir do PDI (2009-2013; 2014-2018) – documento que traduz o planejamento da estrutura organizacional, administrativa e pedagógica dos IFs –; e no Relatório de Gestão, – a principal peça da prestação de contas anual junto aos órgãos de controle como o Tribunal de Contas da União/TCU e Corregedoria Geral da União/CGU. Na análise do PDI, contemplamos *a priori*, temáticas voltadas especificamente para as PFC dos professores no IFNMG. Analisamos o que foi proposto (no PDI) e o que de fato foi implementado/executado (no Relatório de Gestão).

Por fim, analisamos as PFC sob a ótica dos seus sujeitos. Nesse intento, as vozes dos gestores, EP e professores bacharéis foram necessárias para embasar e referendar a pesquisa.

2.1. Participantes da pesquisa

A base empírica da pesquisa considerou a percepção dos participantes ligados diretamente à proposição e execução das políticas institucionais de FC. Consideramos os gestores ligados ao ensino, especificamente os diretores de ensino da Reitoria e dos *campi* do IFNMG. Incluímos como participante de pesquisa o Pró Reitor de Ensino, por acreditarmos na possibilidade do seu papel estratégico no planejamento e/ou na emanação das políticas voltadas para o ensino em âmbito institucional. Compõs a amostragem da pesquisa, ainda, os membros da EP, (Pedagogos e/ou Técnicos em Assuntos Educacionais/TAEs), dos *campi* Januária, Salinas e da Reitoria. Os professores com formação oriunda de cursos de bacharelado, de ingresso no IFNMG no recorte temporal delimitado, foram somados à nossa pesquisa. A escolha desses sujeitos justifica-se pelo fato destes participarem concretamente do dia a dia da instituição e se envolverem em diferentes condições/funções nas políticas e práticas da FC. A quantificação da amostragem dos participantes da pesquisa pode ser observada no Quadro 02:

Quadro 2: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	AMOSTRAGEM	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/ OBSERVAÇÕES
Gestores	02 diretores de Ensino (01 Campus Januária e 01 Campus Salinas); 03 diretores da Reitoria do IFNMG (01 diretor de Ensino Técnico, 01 diretor de Ensino Superior e 01 diretor de Ensino); 01 Pró Reitor de Ensino.	No âmbito da Reitoria, optamos por incluir mais um gestor pelo fato deste ser responsável pelo ensino no âmbito do IFNMG.
Equipe Pedagógica	02 Membros da Equipe Pedagógica da Reitoria do IFNMG; 02 Membros da Equipe Pedagógica do campus Salinas; 04 Membros da Equipe Pedagógica do campus Januária.	Houve a necessidade de ampliar o número de participantes no campus Januária devido à divisão da equipe pedagógica para atuação no ensino técnico e nos cursos superiores ofertados pela instituição.
Professores Bacharéis	10 professores do campus Januária; 08 professores do campus Salinas.	Consideramos na pesquisa os professores que ingressaram no IFNMG a partir de 2008. A nossa intenção foi abarcar no mínimo dez professores por campus. O número de respondentes do campus Salinas foi inferior ao planejado, pois a maioria dos professores só responderam a entrevista após pedido de intervenção da nossa parte junto ao pró reitor de ensino, oriundo deste campus. Entretanto, o quantitativo dessas amostras foi suficiente ao propósito da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

O detalhamento das características inerentes a cada participante da pesquisa encontra-se descrito a seguir, com o adendo que no item 2.2., optamos em detalhar as especificidades da atuação da EP, tecendo breve reflexões sobre a realidade e natureza do trabalho desta equipe em âmbito institucional.

2.2. Equipe Pedagógica do IFNMG: quem são os atores da Assessoria Pedagógica na Instituição?

A Assessoria Pedagógica/AP do IFNMG é constituída por Pedagogos e TAEs. Teve o seu regulamento aprovado no ano de 2017, quando decorridos 09 anos como IF já constituído. Diante das especificidades do trabalho desenvolvido por Pedagogos e TAEs, somente após mobilização destes sujeitos, a instituição compreendeu a

necessidade de estabelecer e regulamentar o trabalho da AP no IFNMG. Até então, o trabalho da EP não contava com nenhuma regulamentação, ocorrendo de maneira desarticulada e/ou improvisada. Com o objetivo de definir as características, as condições, o campo de atuação e normatizar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da AP, o regulamento apresentou as finalidades deste trabalho, no art. 4º:

A AP é um grupo de estudos, pesquisas e assessoramento, composto por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, dos Núcleos Pedagógicos e da Reitoria do IFNMG, que tem a função de proporcionar, à comunidade escolar e acadêmica, assistência didática e pedagógica, a fim de:

- I – contribuir com o planejamento e implementação de políticas e ações educacionais, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- II – colaborar com a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- III – difundir novos saberes e legislações educacionais e orientar o processo educativo em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição. (IFNMG, 2017).

Ocorre que, com a regulação e normatização, o perfil da AP não é meramente técnico, pois envolve uma articulação entre os vários campos de atuação do IF, bem como sua ação como órgão planejador e articulador entre ensino, pesquisa e extensão, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os pedagogos e TAEs, embora com atribuições distintas, são responsáveis pela “assistência didática e pedagógica” na instituição; são àqueles que labutam diretamente com as políticas educacionais e por assim dizer, com o planejamento, acompanhamento e implementação das políticas e, por conseguinte, lidam com a condução do processo de ensino-aprendizagem que envolvem alunos, pais, professores, corpo técnico administrativo, enfim, profissionais que atuam diretamente com a comunidade acadêmica.

Os pedagogos, conforme dispõe o art. 5º e art 6º, “atua(m) na organização e gestão do ensino, sendo um dos responsáveis por viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas” (IFNMG, 2017), enquanto os TAEs – advindos de cursos de licenciaturas diversas –, “atua(m) na organização e gestão do ensino, sendo um dos responsáveis por assegurar a regularidade do processo educativo” (IFNMG, 2017).

O regulamento da AP dispõe, no art 15º, sobre as atribuições dos profissionais no âmbito da reitoria e *campus* do IFNMG, discorrendo que, neste último caso, tanto os pedagogos quanto os técnicos “atuarão na concepção, no planejamento, na organização, sistematização, execução, acompanhamento e avaliação do processo educativo,

primando pela qualidade e indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”. (IFNMG, 2017).

Com efeito, configuram como atribuições do NP, dentre outras, modalidades de acompanhamento pedagógico que se refere ao corpo docente, outra ao discente, e uma relacionada à comunidade escolar. Conforme o Art. 66, do Regimento Interno dos *Campi*/IFNMG:

No que se refere ao *corpo docente*:

- I – planejar e acompanhar, com o Departamento/Coordenação de Ensino, a execução e a avaliação dos currículos e programas dos cursos;
- II – orientar o corpo docente na organização de programas e planos de ensino, de instrumentos de avaliação e de apuração de resultados;
- III – assessorar os professores na seleção e utilização de recursos didáticos e de procedimentos metodológicos;
- IV – assessorar os professores na identificação de causas determinantes do baixo rendimento escolar dos alunos;
- XI – planejar e realizar reuniões pedagógicas com os professores das habilitações e modalidades, com o objetivo de discutir questões pedagógicas; (IFNMG, 2018a, grifos nossos).

Naquilo que diz respeito aos *discentes*: “V – realizar o acompanhamento das turmas e/ou alunos indicados pelos professores, coordenadores, representantes de turmas e outros, quando da identificação de problemas de aprendizagem e/ou de adaptação”. (IFNMG, 2018 a.).

No que diz respeito à *comunidade*: “VII – realizar reunião de pais, objetivando informá-los sobre o funcionamento pedagógico e administrativo da Instituição; VIII – atender pais e/ou responsáveis por alunos.” (IFNMG, 2018a).

Em *âmbito geral e complementar*:

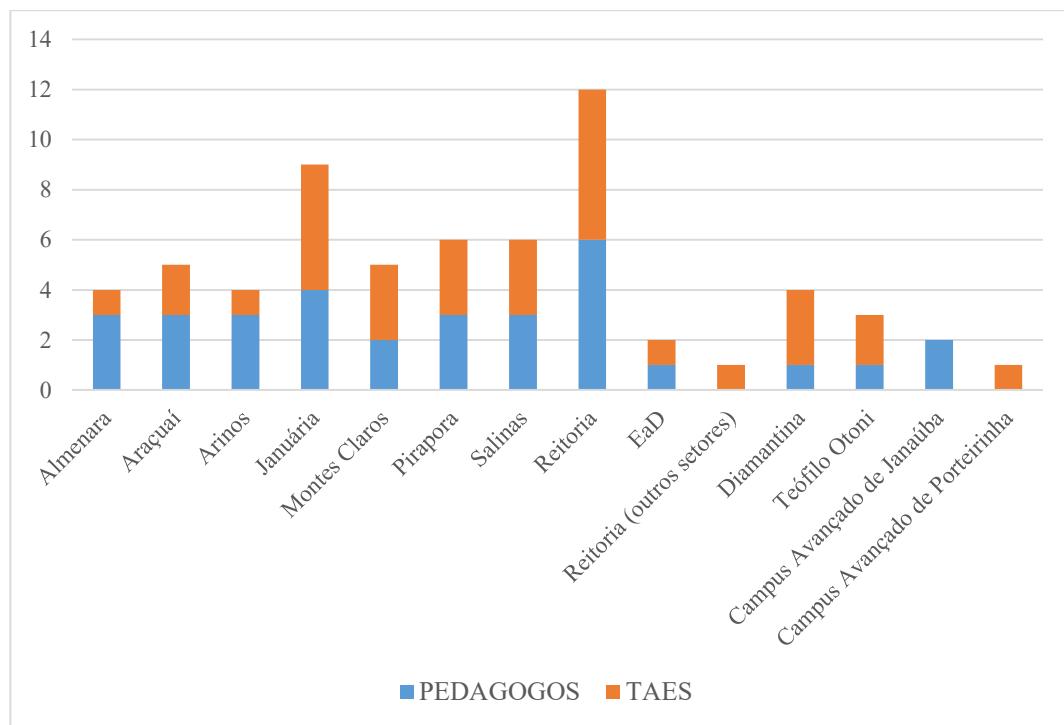
- VI – realizar reuniões com coordenadores de cursos, alunos e/ou professores, quando solicitado, para detecção e avaliação do rendimento escolar e/ou problemas relacionados à turma como um todo e/ou individualmente;
- IX – participar do planejamento, execução e avaliação do processo seletivo de novos alunos;
- X – promover e/ou participar de encontros, seminários e cursos de atualização;
- XII – divulgar junto à comunidade escolar os programas e planos de ensino;
- XII – executar outras funções que, por sua natureza, lhe estejam afetas ou lhe tenham sido atribuídas. (IFNMG, 2018a).

Perante essas modalidades de atuação da AP, os profissionais são responsáveis diretos pela condução do processo pedagógico no âmbito do IFNMG, pois lidam diretamente com o público e demandas plurais inerentes aos processos de ensino-

aprendizagem da instituição além de orientar os professores, inclusos neste universo, os bacharéis, sendo, portanto, íntimos de suas dificuldades no trato com a docência na EPT.

Contudo, embora se apresentem como atores estratégicos – devido a formação, função e lida diária com os professores –, a disposição de pedagogos e TAEs no âmbito do IFNMG não ocorre de acordo com a necessidade e/ou demanda de cada campus, sendo que em alguns casos, prevalece maior lotação destes profissionais em detrimento a outros, e mesmo nestes casos, a influência pedagógica de pedagogos e TAEs apresentam-se limitadas e pouco determinantes. Alocados a critério da gestão, a representação destes profissionais em termos quantitativos, pode ser observada conforme demonstrado no Gráfico 02:

Gráfico 2: Distribuição dos membros da Assessoria Pedagógica do IFNMG



Fonte: Levantamento realizado pela Assessoria Pedagógica (2018). Elaborado pela autora.

A distribuição dos profissionais na instituição apresenta disparidade, pois em termos quantitativos, não são observados a dimensão estrutural e demandas reais dos *campi*, prevalecendo em alguns, maior expressividade e/ou até mesmo a ausência desses profissionais. Além disto, com atribuições distintas, prevalece no IFNMG a equiparação

das atividades desenvolvidas pela AP em termos práticos, pois os TAEs desenvolvem atividades inerentes ao cargo de pedagogo e vice-versa.

Especificamente sobre a atuação dos membros do NP, constituído pela EP, buscamos identificar o trato destes profissionais em lidar com as dificuldades apresentadas pelo professor bacharel nas especificidades da docência em EPT. Com esse propósito, coletamos informações/dados com os membros da AP atuantes nos campus Januária e Salinas, com a temática da proposição ou não de políticas, iniciativas e/ou ações institucionais de formação pedagógica para professores bacharéis. Incluímos na nossa coleta, membros da EP da Reitoria, por entender o seu papel crucial na participação e/ou no planejamento das políticas institucionais que irradiam para as unidades de ensino do IFNMG. Entendemos que pedagogos e TAEs têm atividades que são complementares no campo didático-pedagógico e na organização dos PFC, por isto, os participantes da pesquisa foram constituídos por 08 participantes, sendo: 04 pedagogos e 04 TAEs. Destes, 04 são do *campus* Januária, 02 do *campus* Salinas, 02 da Reitoria. Em relação ao *campus* Januária, houve a necessidade de incluir mais sujeitos, devido à EP dividir-se para atuação no ensino técnico e ensino superior.

A faixa etária dos participantes oscila entre 36 a 45 anos, sendo que 06 são do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Em relação ao tempo que estão atuando como membros da EP, varia de 5 anos e 9 meses (menor tempo) a 14 anos e 06 meses (maior tempo). A experiência com a EPT varia entre 06 anos (menor tempo) a 10 anos (maior tempo). A formação da EP pode ser observada no Quadro 03, a fim de distinção, identificar-nos-emos com a sigla EQ:

Quadro 3: Formação Equipe Pedagógica do IFNMG

Participantes da Pesquisa	Formação Nível Básico	Formação em Nível Superior	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
EQ1	Ensino Técnico	Licenciatura em Pedagogia	Orientação Educacional	Mestrado em Educação (em curso)
EQ2	Ensino Técnico	Licenciatura em Letras Português	Língua portuguesa e Literatura brasileira	Não possui
EQ3	Ensino Técnico	Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração	Docência no Ensino Superior	Mestrado em Educação
EQ4	Ensino Médio e Ensino Técnico	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras	Especialização em EAD, Educação PROEJA e Literatura Luso-Brasileira	Mestrado em Educação - Integração Curricular

Participantes da Pesquisa	Formação Nível Básico	Formação em Nível Superior	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
EQ5	Ensino Médio	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação de jovens e adultos	Mestrado em Educação
EQ6	Ensino Médio	Licenciatura em Pedagogia	Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Mestrado em Desenvolvimento Social
EQ7	Ensino Técnico	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Supervisão, Orientação e Inspeção escolar	Mestrado em Educação (em curso)
EQ8	Ensino Médio	Licenciatura em Pedagogia	Não possui	Mestrado em Sociologia Política

Fonte: Coleta de dados realizada entre setembro de 2020 a fevereiro de 2021. Elaborado pela autora.

A EP apresenta experiência em EPT consoante ao tempo de ingresso no IFNMG e em sua maioria, qualificação profissional com especialização *lato* e *stricto sensu* na área da Educação, o que possibilitam-lhes lidar com a FC em âmbito institucional e consequentemente, com a formação pedagógica para os professores bacharéis.

2.3. Gestores de Ensino do IFNMG

Os gestores ligados ao ensino são responsáveis pelo planejamento das políticas educacionais e pela sua emanação e/ou efetivação em âmbito institucional. Os participantes da pesquisa constituíram-se em 06 entrevistados, sendo: 01 Pró-Reitor de Ensino, 01 diretor de Ensino Superior (Reitoria), 01 Diretor de Ensino Técnico (Reitoria), 01 diretora da Diretoria de Ensino (Reitoria) 01 diretor de Ensino (*Campus* Januária) e 01 diretora de ensino do *Campus* de Salinas.

A faixa etária dos participantes oscila entre 34 a 48 anos. Destes, 04 são do sexo masculino e 02 do sexo feminino. Em relação ao tempo que estão atuando como gestores de ensino na instituição, varia de 01 ano e 07 meses (menor tempo) a 04 anos (maior tempo). A experiência em EPT oscila entre 07 anos e 08 meses (menor tempo) a 14 anos e um mês (maior tempo). Quanto ao ano de ingresso no IFNMG: 03 participantes ingressaram no ano de 2009, 01 em 2010, 01 em 2011 e 01 em 2013.

Sobre a formação em nível básico, 05 participantes são provenientes do ensino médio e 01 do ensino técnico. Em relação à formação em graduação, 04 são provenientes de cursos de licenciatura, sendo que um gestor, além de possuir licenciatura apresenta a formação em bacharelado; 02 gestores provêm de cursos de bacharelado, como cursos de Educação Física, licenciatura em Matemática, Geografia, Letras e Sistemas de Informação.

Todos os gestores apresentam formação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, citadas as áreas de Metodologia Científica e Epistemologia da Pesquisa em Administração Pública; Especialização em Geografia em Meio Ambiente e Especialização em Gestão da Educação a Distância; Matemática e Estatística; Tecnologias Digitais no Ensino Fundamental; Educação a Distância e Informática na Educação; Literatura e linguística aplicada ao ensino do português e Redes de Computadores. Todos os gestores possuem formação *stricto sensu* em nível de mestrado, sendo estes nas áreas de Educação; Matemática; Ensino de Física; Sociologia Política e Redes de Computadores e Sistemas Distribuídos, conforme disposto no Quadro 04. Nesta pesquisa, os gestores foram identificados pelas Siglas G01, G02, G03, G04, G05, G06.

Quadro 4: Formação dos gestores participantes da pesquisa

Participantes da Pesquisa	Formação Nível Básico	Formação em Nível Superior	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
G01	Ensino Técnico	Licenciatura em Matemática	Matemática e Estatística	Mestrado em Matemática
G02	Ensino Médio	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	Metodologia Científica e Epistemologia de pesquisa; Administração Pública	Mestrado em Educação
G03	Ensino Médio	Licenciatura em Letras	Literatura e Linguística Aplicada ao ensino de Português	Mestrado em Sociologia Política
G04	Ensino Médio	Licenciatura em Matemática	Informática na Educação	Mestrado em Ensino de Física
G05	Ensino Médio	Bacharelado em Sistemas de Informação	Rede de Computadores	Mestrado em Redes de Computadores e Sistemas Distribuídos

G06	Ensino Médio	Licenciatura em Geografia	Especialização em Geografia em Meio Ambiente e Especialização em Gestão da Educação a Distância	Mestrado em Sociologia Política
------------	--------------	---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------

Fonte: coleta de dados. (Elaborado pela autora).

Provenientes de diversas áreas de formação, os gestores ingressaram no IFNMG após a sua transformação em IF; apresentam experiência em EPT superior ao tempo de ingresso na instituição e possuem formação *lato e stricto sensu*, o que les possibilitam exercerem os cargos de gestão.

2.4. Professores Bacharéis

Os participantes da pesquisa constituíram-se em 18 entrevistados, com ingresso na instituição a partir de 2008, época da transformação em IF. Cumpre esclarecer que estabelecemos na nossa proposta inicial, o mínimo de 05 e no máximo 10 amostras por cada campus – suficientes para compor a amostragem ao nosso propósito. Consideramos na nossa análise, os instrumentos de coleta de dados devolvidos que se encaixaram nos critérios estabelecidos. Neste sentido, a amostra final foi constituída de 10 participantes (professores do campus Januária) e 08 participantes (professores do campus Salinas)¹³. Para a identificação, foram atribuídas às siglas PJ01, PJ02, PJ03, PJ04, PJ05, PJ06, PJ07, PJ08, PJ09, PJ10 – campus Januária e PS11, PS12, PS13, PS14, PS15, PS16, PS17, PS18 – campus Salinas.

2.4.1 Professores do *campus Januária*

A faixa etária dos participantes oscila entre 28 (menor idade) a 43 anos (maior idade). Quanto ao sexo, 06 são do sexo feminino, 04 masculino. O tempo de atuação na EPT varia de 05anos (menor tempo) a 11anos (maior tempo). Os professores ingressaram no IFNMG entre os anos de 2013 a 2016. Além de atuar como professor, alguns ocupam cargo de confiança na instituição, a exemplo de P01, P04, P09

¹³Não houve atendimento ao chamado inicial de pesquisa. Após explicitar essa dificuldade com o G02 e, sob sua intervenção junto aos docentes, chegamos a esse número mínimo de participantes.

(coordenadores de curso) e P05 (Diretor de Departamento). Todos os professores possuem titulação *stricto sensu*, esboçada no Quadro 05:

Quadro 5: Formação dos professores bacharéis participantes da pesquisa

Participante	Formação Nível Básico	Formação em Nível Superior	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
PJ01	Ensino Médio	Agronomia	Não Possui	Mestrado em Produção Vegetal Doutorado em Melhoramento Genético
PJ02	Ensino Médio	Bacharelado em Agronomia	Não Possui	Mestrado e Doutorado em Produção Vegetal Área de Concentração Fitossanidade
PJ03	Ensino Médio	Agronomia	Não Possui	Mestrado e Doutorado em Engenharia Agrícola
PJ04	Ensino Médio	Engenharia Civil	Engenharia da Qualidade	Mestrado em Planejamento Urbano
PJ05	Ensino Médio	Agronomia	Não Possui	Mestrado em Produção Vegetal no Semiárido
PJ06	Ensino Médio	Engenharia de Agrimensura	Não Possui	Mestrado e Doutorado em Engenharia Agrícola.
PJ07	Ensino Médio	Engenharia Agrícola	Não Possui	Mestrado e Doutorado em Engenharia Agrícola
PJ08	Ensino Médio	Bacharelado em Engenharia Ambiental	Gestão Ambiental; Docência no Ensino Superior; Recursos Hídricos e Ambientais; Especialização Em Docência na EPT	Mestrado em Biotecnologia
PJ09	Ensino Médio	Bacharelado em Engenharia Civil	Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho	Mestrado em Construção Civil
PJ10	Ensino Médio e Ensino Técnico	Bacharelado em Agronomia	Não Possui	Mestrado e Doutorado Em Produção Vegetal

Fonte: Coleta de dados. Elaborado pela autora.

2.4.2. Professores do *Campus Salinas*

A faixa etária dos participantes oscila entre 32 (menor idade) a 52 anos (maior idade). 01é do sexo feminino, 07do sexo masculino. O tempo de atuação na EPT varia de 06 anos (menor tempo) a 20 anos (maior tempo). Os professores ingressaram no IFNMG entre os anos de 2009 a 2016, ou seja, logo após a transformação da instituição em IF. Além de atuar como professor, alguns ocupam cargo de confiança, a exemplo de PS14, PS18 (cargos de direção). Todos os professores possuem titulação *stricto sensu*, esboçada no Quadro 06:

Quadro 6: Formação dos professores participantes da pesquisa (campus Salinas).

Participantes da Pesquisa	Formação Nível Básico	Formação em Nível Superior	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
PS11	Ensino Médio	Bacharelado em Educação Física	Educação Infantil	Mestrado em ciências do movimento humano
PS12	Ensino Médio	Bacharelado em Ciências Biológicas	Não possui	Mestrado em Botânica
PS13	Ensino Técnico	Bacharelado em Administração	Docência do Ensino Superior	Mestrado em Ciências Sociais e Doutorado em Administração
PS14	Ensino Médio	Bacharelado em Ciências Biológicas	Não possui	Mestrado e Doutorado em Genética e Melhoramento
PS15	Ensino Médio	Bacharelado em Física	Não possui	Mestrado em Física Aplicada
PS16	Ensino Médio	Licenciatura e Bacharelado em Química	Não possui	Mestrado em Agroquímica
PS17	Ensino Médio	Engenharia em Agrimensura	Não possui	Mestrado em Ciências Florestal e Doutorado em Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos
PS18	Ensino Médio	Bacharelado em Ciências Sociais	Docência em Educação Profissional e Tecnológica	Mestrado em Desenvolvimento Social e Doutorado em Sociologia

Fonte: Coleta de dados. Elaborado pela autora.

2.5. Instrumentos de coleta de dados

A investigação ocorreu por meio de entrevista, disponibilizada aos participantes pelo *Google Formulários*. O instrumento de coleta dos dados foi enviado por um *link* no *e-mail* institucional e/ou *WhatsApp* contendo questões abertas e fechadas entre o período de setembro de 2020 a fevereiro de 2021. A ferramenta do *Google* apresentou-se como oportuna— pelo fato de cada *campus* do IFNMG distar consideravelmente um do outro —, sendo o envio por meio *virtual* a forma mais rápida, eficaz e aparentemente mais econômica. No período estipulado para a coleta dos dados, fomos surpreendidos por grave crise sanitária – Pandemia da Covid-19¹⁴ – que ocasionou na suspensão do calendário letivo presencial no IFNMG e no isolamento social. Além disto, houve a necessidade complementar e/ou esclarecer as informações provenientes da Gestão e, por recomendação de um gestor (G02), realizamos uma entrevista adicional, afim de elucidar questões consideradas nevrálgicas para as PFC de professores.

2.6. Embasamento Metodológico da Pesquisa

A lógica predominante considera que “[...] a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como de educação polivalente e abstrata” (FRIGOTO, 2001, p.80). A opção pela pesquisa qualitativa numa perspectiva crítica da realidade se tornou pertinente para abordar as políticas, iniciativas e/ou ações institucionais de FC no contexto da instituição *lócus* da pesquisa. Propomo-nos a reflexão sobre o foco dado às políticas e os seus resultados na prática profissional dos professores bacharéis, com vista a problematizar o legado histórico imposto a EPT.

O nosso estudo se assentou na FC para professores, o que nos fez perpassar pelas políticas para a EPT e, consequentemente, na sua tradução em PFC para os professores, que por sua vez, estão situadas nos interesse sociais e de classe, ou noutras palavras, na realidade e demandas concretas dos IFs.

Outrossim, essas políticas estão engendradas na concepção do modo de produção capitalista, que dita as regras e moldam-nas aos seus interesses. Categorias

¹⁴ “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”. (Ministério da Saúde). Site: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. A sigla de COVID significa COrona VIrus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando ocorreram os primeiros casos em Wuhan, na China. Acesso em 28/02/2021.

como trabalho docente, formação de professores, qualificação profissional estarão presentes, ainda que implicitamente nas nossas discussões, com o intuito de respaldar a concretude ou não das políticas institucionais. Salientamos que defendemos a perspectiva que as PFC precisam ir na contramão da lógica imperativa do mercado que busca,

[...] conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p.80).

Formar professores em uma perspectiva crítica da realidade, cujos resultados ajudem a combater essas premissas neoliberais e de conformismo à educação, configura-se como primeiro passo para romper com o fardo histórico atribuído a EPT: o de meramente formar mão-de-obra para suprir as demandas do mercado de trabalho.

2.7. Análise dos dados de Pesquisa

De natureza *qualitativa*, a pesquisa em tela “[...] parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência.” (TRIVINOS, 1987, p.129). Assim, além de identificarmos a proposição ou não de políticas, iniciativas e/ou ações institucionais destinadas à formação pedagógica dos professores bacharéis, identificamos como elas são direcionadas a esse público para subsídio à prática pedagógica. A pesquisa buscou exaltar “as causas da existência do fenômeno para explicar a sua origem, as relações, as mudanças e as suas consequências para a vida humana” (TRIVINOS, 1987, p.129), neste intento, compreender como a FC é gestada e direcionada aos professores da EPT, e especialmente se impacta ou não a prática docente e formação pedagógica do professor bacharel.

Frigotto (2002) destaca que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2002, p.77). Nesta perspectiva, a EPT, realidade educacional dos IFs é influenciada politicamente quando da oferta de cursos alinhados aos APLs, visando à formação de trabalhadores para impulsionar e/ou subsidiar o mercado de trabalho.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é historicamente influenciada por diferentes concepções de formação, dentre elas a que defende uma formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, implicando em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho; ou a que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na perspectiva da politecnica, com foco na formação integral do trabalhador. (AFONSO, GONZALEZ, 2016, p. 719).

Na análise dos dados coletados, tanto em seu aspecto documental quanto nos resultados apreendidos, utilizamos a combinação de abordagens metodológicas da Pesquisa Bibliográfica, da Análise Documental e da Pesquisa Empírica. Para Minayo (2010) a Triangulação de Dados abrange diferentes variáveis, possibilitando “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2010, p. 29). Em se tratando de pesquisas qualitativas, Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que estas são passíveis a inúmeras estratégias de análise. Para esses autores “Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). A comparação, associação e contraposição dos dados obtidos, possibilitou a síntese da nossa pesquisa, propiciada pelo desnude da realidade das PFC de professores no âmbito do IFNMG, o que culminou na “síntese da investigação” (FRIGOTTO, 2002, p.73).

2.8. O contexto que nos deparamos ao desenvolver a pesquisa.

No desenrolar da nossa pesquisa¹⁵ ocorreram diversos momentos de embates políticos, pois à medida que a pesquisa ia ganhando forma, deparamos com cenários de ataques a educação pública e aos seus servidores. Nesse contexto, a educação pública (e os seus servidores!) foram duramente criticados¹⁶.

Em um cenário de contínuos ataques¹⁷ à educação pública, focamos o olhar no papel dos IFs na promoção de PFC dos seus professores, considerando a conjuntura

¹⁵ Cumpre destacar que mencionamos aqui a vigência do Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia/UFU (2018-2022) e não o recorte temporal delimitado na pesquisa.

¹⁶ Avaliação Educacional – Blog do Freitas: Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização. <https://avaliacaoeducacional.com>

¹⁷ O momento em que se plantou Michel Temer no poder iniciou-se uma sucessão de golpes, expressos na Emenda Constitucional nº 95 que congelou os gastos públicos por 20 anos, na Reforma do Ensino Médio, da Previdência, na terceirização, entre outros ataques, que no conjunto da obra, configuram-se em sucessivos ataques à educação pública brasileira e à classe trabalhadora.

política¹⁸ instaurada em 2016 e os rumos das políticas educacionais e os seus reflexos nas instituições e na formação e/ou na atuação dos professores. Nesta perspectiva, buscamos na leitura crítica dos referenciais teóricos sobre a questão, além da legislação que regulamenta a EPT e seus desdobramentos no IF, subsídios que foram acrescidos de uma reflexão para o tema da pesquisa ora proposta.

Dado aos ataques e as limitações impostas¹⁹ aos IFs, consideramos a FC dos professores como uma estratégia salutar ou para conformação em relação a situação atual das políticas educacionais ou para o seu questionamento crítico e transformação, como a proposição de “[...] uma concepção de Educação Profissional centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora e que se contrapõe ao projeto dominante sustentado pelas forças conservadores que governam hoje o Brasil” (FRIGOTTO, 2001, p.82). Apesar de Frigotto se referir a outro momento histórico, as dimensões da crise estrutural de outrora, ainda hoje refletem nas políticas educacionais. Posto isto, a FC de professores deve estar alinhada a essa concepção de EPT proposta por Frigotto (2001), qual seja, uma formação na perspectiva da emancipação, estruturada e consistente, com a abordagem de aspectos pedagógicos, didáticos e políticos que efetivamente contribuam para a formação humana, politécnica e omnilateral.

As intercorrências político-econômicas presentes durante a realização da nossa pesquisa fez com que nos reportássemos aos acontecimentos ocorridos neste período, dentre os quais, destacamos aqueles intrínsecos ao nosso objeto. Marx (2008) acentua a importância de situar o estudo nessa perspectiva, a partir da realidade historicamente construída e nas contradições que ela apresenta. Cumpre sinalizar a importância das discussões serem permeadas em contínuo diálogo com a conjuntura política no curso da pesquisa, instaurada com o Golpe de 2016 – entendido na perspectiva proposta por Saviani (2018): a “destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment”. (SAVIANI, 2018, p.29), que, por sua vez, refletiu diretamente no cenário educacional

¹⁸ Idem.

¹⁹ Segundo dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/CONIF, após o Golpe de 2016, os recursos de custeio, em 2017 foram limitados, quando seria necessário para a garantia das atividades institucionais R\$ 3,7 bilhões, sendo aprovado pelo MEC o valor de apenas R\$ 2,1 bilhões. Essas informações vêm à contramão do crescimento dos IFs, pois segundo a mesma fonte, houve um aumento do número de campi, matrículas e de investimentos de custeio, contraposto pela queda nos valores de custeio.

brasileiro, e consequentemente, nas políticas públicas, logo, não poderia ficar à margem da investigação em pauta, principalmente por sua ocorrência no período delimitado da pesquisa e com desdobramentos na educação pública brasileira, entre os quais, citamos a Emenda Constitucional /EC 95/2016²⁰ que limitou os gastos públicos por 20 anos – que impactou diretamente nos IFs²¹ e, consequentemente, nas políticas gestadas no seio destas instituições. Diferente de outros golpes ocorridos no Brasil outrora,

Este novo golpe é de outra natureza, pois, não mais sob a tutela militar, mas sim pela intensa doutrinação ideológica e de busca de hegemonia mediante o ideário da liberdade e supremacia do mercado. Transitamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. (FRIGOTTO, 2018, p. 52 *apud* FRIGOTTO, 2002).

Os reflexos do Golpe ainda em curso são percebidos na educação brasileira e consequentemente, nas políticas públicas desta área, inclusas as políticas de formação de professores, em suas diversas facetas.

2.9. Relevância da Pesquisa

Consideramos pertinentes estudos que possibilitam a discussão sobre a FC de professores no âmbito dos IFs e, consequentemente, propiciam a discussão sobre a formação pedagógica do professor bacharel. Refletir sobre os desafios interpostos à sua formação e atuação na docência na EPT possibilitará o reconhecimento nas instituições da importância de investir na formação, como estratégia de impulsionamento das políticas institucionais de FC e melhoria da prática pedagógica voltadas para a realidade da EPT.

²⁰Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Site: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/415733850/emenda-constitucional-95-16>. Acesso em 22/02/2020.

²¹ No IFNMG o impacto foi sentido com redução do orçamento, conforme evidenciam Relatórios de Gestão a partir de 2016. Ademais, em nota à comunidade acadêmica em 2021, veiculada no site institucional, a instituição esboça sua preocupação com as questões orçamentárias para esse ano, expondo a redução dos investimentos em anos anteriores.

3. A TRAJETÓRIA DE VIDA E O INGRESSO NA REDE FEDERAL DE ENSINO: o lugar de fala como percursor do olhar crítico para as políticas de formação continuada.

O ano de 2008 sinalizou o meu ingresso no Serviço Público Federal e neste ano, os Cefets foram transformados em IFs. A Lei 11.892 de dezembro de 2008 decretou a criação destas instituições, o que culminou em uma nova institucionalidade²² e a retomada do protagonismo da esfera pública em relação à EPT no país, com maciços investimentos em infraestrutura, condições materiais e recursos humanos sem precedentes na história da RFEPCT.

Para falar sobre minha inserção na Rede, antes é importante realizar uma breve incursão pelo meu percurso de vida, expressado pelo memorial – apresentado aqui como uma tentativa de compreensão da minha opção pela Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação –, baseado na minha experiência de vida e de educação, a fim de contextualizar a inserção na EPT e assim, realizar uma reflexão crítica sobre as suas contribuições para a minha formação e atuação profissional.

3.1. A experiência de vida como fator determinante para definir a trajetória acadêmico-profissional.

Nasci em Januária/MG em 1983, cidade localizada na região semiárida do Norte de Minas Gerais. Iniciou-se nesse ano a história da minha vida. Sob a ditadura do general João Figueiredo²³, eram os últimos anos do Regime Militar. Conforme Petras (1999) *apud* Lara; Silva (2015), esse regime se traduziu na resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais, viabilizado por meio da violência; os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes esquerdistas do país e intervenção em sindicatos. O ano do meu nascimento foi marcado por tensões e ataques a democracia brasileira!

Neste contexto, ocorreram as primeiras manifestações de uma frente suprapartidária a favor das *eleições diretas* para Presidência da República. Era o ensaio da Democracia no Brasil, que ficara sobre o Regime Militar por 21 anos. “Nessa nova

²²Brasil (2008d); Amorim (2013).

²³(1979 a 1985): O último presidente da Ditadura Militar.

conjuntura, a grande campanha política que mobilizou a sociedade foi a campanha pelas eleições diretas para a Presidência da República: as "Diretas Já". (ARAÚJO; SILVA; SANTOS, 2013, p.39). Talvez contagiada inconscientemente pela sede da redemocratização que tomava conta do país, ao ensaiar os meus primeiros passos – distante do centro urbano e ainda alheia a tais fatos – desde tenra idade, já pulsava em meu peito o desejo de lutar e “vencer na vida” – pois as condições adversas impostas pela pobreza, tornaram-se eruptivas, despertando a minha consciência e o desejo para mudar o mundo ao meu redor. Freire traduz essa sensação internalizada inconscientemente, ao dizer-nos que

[...] a maneira espontânea com que nos movemos no mundo, de que resulta um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros. Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos. (FREIRE, 1997, p. 82).

Sou filha de pai analfabeto, lavrador, homem negro, descendente de escravos. Minha mãe, mulher de raízes nordestinas, desde cedo teve que trabalhar para ajudar no sustento da casa. Desde pequena nutriu o sonho de estudar, porém só prosseguiu com os seus estudos (em nível médio) depois de ver os filhos “criados” e já “formados”. Meu avô materno, bastante tradicional, não permitiu aos filhos o estudo, que para ele, era perda de tempo – visto que os filhos deviam colaborar no sustento da casa, com o trabalho árduo na lavoura. Minha mãe que sempre almejou o desejo de aprender a ler e escrever, contara depois aos filhos que, escondida do meu avô, colhia e secava mamona ao sol para vender e depois comprava o material escolar para estudar autonomamente. Meu avô materno arranjou o casamento da minha mãe. Ela não teve escolha e casou-se com o homem que não amava, mas para obedecer a uma ordem do pai, aceitou sem contestar.

Do casamento, nasceram três filhos: duas mulheres e um homem, sendo que destes irmãos, eu sou a filha caçula. Posteriormente, já desfeito o casamento, minha mãe teve mais dois filhos: uma mulher e um homem, este falecido ainda criança. Vi nos esforços desmedidos da minha mãe, o incentivo para agarrar a única esperança que nos restavam para mudar a dura realidade que vivíamos naquele pedacinho de chão esquecido pelas políticas públicas: o estímulo para insistir nos estudos, apesar das

limitações encontradas para frequentar a escola: no lugar onde morávamos somente se ofertavam as primeiras letras²⁴ – hoje anos iniciais do ensino fundamental.

Mal sabia minha mãe que a sua determinação em incentivar os filhos aos estudos que a ela fora negado e lutar com todas as suas forças contra a resistência do meu pai – que tal qual ao meu avô materno, acreditava que os filhos tinham que trabalhar para ajudar no sustento da casa –, foi decisiva para que eu perseverasse no caminho que definiria a minha trajetória de vida acadêmica e profissional: a sede crescente pelo conhecimento. Costumo dizer que o empenho da minha mãe – que renunciou a todos os seus sonhos em prol dos filhos, não medindo esforços para sustentar e manter-nos na escola, sabendo ela que somente a educação nos possibilitaria a perspectiva de uma vida melhor –, foi a minha força e inspiração para dedicar-me aos estudos. Os empecilhos para frequentar a escola foram tamanhos, mas o meu desejo e a persistência em mudar a vida que levávamos fizeram com que eles se encolhessem, logo as grandes distâncias foram vencidas para chegar à escola (que era chamado de grupo escolar com sala multisseriada), os limitados recursos financeiros (provenientes da agricultura familiar) e a escassez (ou até mesmo falta) de material para o estudo não me impediram de ter um propósito: estudar, estudar...

Costumo dizer que a separação dos meus pais, um acontecimento trágico para qualquer família, foi essencial para definir os rumos da minha trajetória escolar. O desarranjo familiar fez com que as nossas vidas tomassem um novo rumo. Após se separar do meu pai, minha mãe antes residente na zona rural veio então morar na cidade, motivada pela vinda do meu avô, que em uma disputa por terras, acabou perdedor e decidiu recomeçar a vida longe do campo.

O começo foi deveras, difícil. Além de não ter onde morar ao certo e da não garantia de um emprego fixo – trabalhando noite e dia como camareira em um hotel –, minha mãe não contava com ajuda financeira do meu pai – mas, muito determinada em prover o sustento e manter-nos no caminho da retidão, ela desdobrou-se sozinha para dar conta do sustento e da educação dos seus filhos. No início da nova vida, fomos morar na casa dos nossos avós maternos – que além da nossa família abrigava também outras de tios e tias, daí a casa sempre cheia, as confusões, o racionamento de alimentos etc. – mas minha mãe incansável e guerreira, trabalhava exaustivamente e ajudava com as despesas da casa sem reclamar.

²⁴ Era o ensino de 1º grau com 8 anos de duração (Conforme a Lei 5692/1971 LDB do 1º e 2º graus).

Fui matriculada numa escola estadual próximo do local onde morávamos. Iniciei minhas aulas numa escola pública de periferia. A “nova” escola era diferente da escola “antiga” da “roça” que eu estava acostumada: mais alunos, mais professores, mais gente e eu não estava acostumada com “gente”, daí o temor para se adaptar a essa nova realidade. Lembro-me da primeira professora, Natividade, muito meiga e com ares maternais, a quem posteriormente adquirimos o hábito de chamá-la de “tia”. O educador Paulo Freire questiona esse costume tão comum nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública brasileira e até hoje predominante, ao enfatizar que “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE: 1997 p.09).

Há certamente uma crítica no pensamento Freireano. Ensinar vai além das relações de parentesco, apesar de envolver questões emocionais. Assim, professora é professora, porque no desempenhar da sua função há as especificidades que perpassam pela questão da formação e da didática e ser tia significa desenvolver laços mais fraternais, amorosos, ter certas responsabilidades atribuídas pelo laço parental. Além disto, é preciso considerarmos a posição política, ideológica e de gênero que envolve a palavra tia ao se referir à professora, tão oportunamente apresentada por Freire, quer seja, a transferência da responsabilidade e do cuidado, aliada a tarefa de ensinar/educar.

Na primeira professora me aninhei como em um colo de “mãe”, e confesso que aceitei facilmente sua condição de “tia”, o que me motivou ainda mais a ter gosto pelos estudos, reforçado em casa pelos esforços e incentivos desmedidos da minha mãe, que trabalhava noite e dia. Assim, iniciei-me na arte da alfabetização. A docilidade e presteza da “professora-mãe-tia” fez com que eu ousasse arriscar as minhas primeiras letras, sempre auxiliada pelo meu irmão, que apresentava mais facilidade com os números e me auxiliava nas lições de casa. Escrever e ler apresentava-se como um mundo novo, cheio de alegrias! Fiquei exultante, pulsante! Mas, concomitante a esse processo, cheio de novidades e descobertas, a permanência na casa dos meus avós chegou ao fim. Meu avô, logo deu um jeito de nos “expulsar”. Sem alternativa, minha mãe trabalhava incansavelmente dia e noite para dar conta agora do aluguel, do alimento e da manutenção dos filhos na escola, se desdobrando em mil na jornada árdua de trabalho.

Contando apenas com os limitados recursos financeiros da minha mãe, fomos morar em várias casas alugadas, precárias, quase todas sem energia elétrica e água encanada (ou se tinha era água proveniente de cisternas ou dada pelos vizinhos), sem conforto, sem fogão a gás e sem o mínimo de saneamento. Nesta época, o período de chuva era o mais difícil e triste em nossa casa, pois além das goteiras, não tínhamos lenha seca. Saímos para a rua, à procura de embalagem de "Bombril" para acender, com muito sufoco, a madeira molhada para preparar o nosso alimento.

Mesmo diante desta realidade, o alimento ainda que não abundante, era garantido pelo “suor” da minha mãe, que explorada pelo patrão, enfrentava uma carga horária exaustiva de trabalho, se ausentando do lar a maior parte do tempo, para cumprir com o “fardo” de mãe arrimo de família, delegando a tarefa do cuidado e muitas vezes também do educar, à minha irmã mais velha. As demonstrações de afeto da minha mãe eram poucas e/ou contidas, fruto da educação austera recebida dos seus pais. Sempre trabalhava demais e chegava em casa exausta, mas demonstrava de outra forma o seu amor e carinho conosco, com a preocupação excessiva e o cuidado para manter-nos na “linha”. A saída? Somente vislumbrada através dos estudos, por isto, cobrava-nos ferrenhamente.

A leitura entrou em minha vida por não dispor do conforto em casa como a televisão, computador e celular – de uso mais recente entre nós. Vasculhávamos o lixo alheio em busca de livros, jornais e revistas, à procura dos nossos “tesouros”. Via a minha “irmã-mãe” mais velha lendo, sentada em um tijolo colocado estrategicamente embaixo de um poste de luz da rua – pois não tínhamos energia em casa para tanto –, aquilo foi estimulante para eu fazer o mesmo. Com a leitura, pude conhecer vários mundos e me distanciava cada vez mais da minha condição de “invisível” para o sistema e sonhava... Em Paulo Freire, novamente, encontro o respaldo para compreender essa prática que foi essencial na minha vida escolar, pois é ele que nos diz sobre da importância do ato de ler.

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-2).

Os anos iniciais do ensino fundamental tiveram seus pontos negativos e positivos. Estar com outras crianças, estudar em uma escola próxima da minha casa, ter

boas professoras e merenda (ah, a merenda! complementação da alimentação regrada em casa), foram os fatores marcantes dos primeiros anos de escolarização em minha vida. Em contrapartida, algumas experiências foram traumáticas: as filas para orações antes de dirigirmos para a sala de aula (resquício do lema de “ordem e progresso” do regime militar), os castigos – geralmente beliscões e puxão de orelhas oriundos de algumas professoras, porque sim! Sempre tive um comportamento inquietante, flertando com a subversividade, talvez já disposta à luta para resistir à exclusão e em busca de transformação –, as “brigas” com os colegas na saída da escola, ocasionadas pelo *bullying* sofrido principalmente por ser pobre e negra, me faz recordar com tristeza dos apelidos que ganhei, sendo esses os fatores que mais me marcaram negativamente neste período.

De repente, uma nova etapa, novos professores. Agora, não mais a figura receptiva e amorosa da professora inicial, mas sim de vários professores que se revezavam em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental (antiga 5^a a 8^a série). Esta dinâmica de organização das aulas era diferente e foi mais tranquila. Identifiquei-me com algumas disciplinas, tomei aversão por outras, claro, condicionada à maneira como os professores lecionavam-nas e as metodologias propostas e/ou adotadas. Dediquei-me aos estudos, intensifiquei a leitura dos livros clássicos da literatura, desbravei a biblioteca da escola. Cabulei algumas aulas, rebelei-me contra alguns professores autoritários, me envolvi em grêmios estudantis. Enfim, estudei e me circundei na rotina escolar na medida do possível, uma vez que por estar na adolescência o meu comportamento era afrontoso, imprevisível e efervescente.

A inserção no ensino médio ocorreu com a mudança de escola: a instituição que eu sempre estudara naquele momento de transição, só oferecia o ensino fundamental. A ida para outra instituição me deixou um tanto desnorteada, pois estava habituada com a “antiga”, com a qual havia estabelecido um fortíssimo vínculo. Levei certo tempo para acostumar e me adaptar à “nova” escola. A oferta das aulas era no turno vespertino, o sol quente do árido Norte de Minas e a distância percorrida a pé, foram as condições adversas que me fizeram desanimar ainda mais com a escola. Posteriormente, troquei o horário para o noturno – o que me possibilitou uma nova experiência, pois nunca havia estudado à noite –, ainda assim não houve a adaptação e, consequentemente, uma tentativa de evasão ocorreu. Não soube administrar muito bem os estudos no período noturno, além disso, o comportamento efervescente da adolescência contribuiu para a

agressividade e rebeldia tanto em casa quanto na escola: desistir me pareceu ser a opção.

Durante alguns dias, talvez um pouco mais de um mês, viajei para outra cidade. Sim, sair de casa! Quando voltei, para reconsiderar a escola, encontrei várias dificuldades: havia perdido muitas avaliações e estava com um número considerável de faltas. Resultado: apresentei baixo rendimento escolar e fiquei em recuperação em duas disciplinas, sendo que em uma delas, fiquei no regime de progressão parcial no ano seguinte. Nesta escola fiquei pouco tempo, pois retornoi para minha escola de origem, que voltara a ofertar o ensino médio e eu pude concluir-lo por lá. Assim, o término desta etapa da minha escolarização foi tranquilo, pois estava de volta a “minha” escola. No ensino médio veio também o nascimento do meu filho Arthur, o que me motivou ainda mais a buscar novas perspectivas em relação aos estudos.

Da conclusão do ensino médio ao ingresso no curso superior, levou pouco mais de um ano. Preparei-me em casa, enquanto muitas vezes amamentava o meu filho. O estímulo, mais uma vez, veio da minha irmã mais velha, estudante do curso de História à época – a primeira na família a ter uma graduação! – e do meu filho Arthur, o que me motivou a lutar para ingressar na universidade. Aqui, abro um parêntese para destacar também que as críticas que recebi dos parentes por ser mãe solteira – que para eles era o mesmo que ser “puta”, “perdida na vida” –, foi o combustível para que eu me esforçasse ainda mais para passar no vestibular. Em 2003, tentei vestibular para o curso de Letras Português na Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES, para a cidade de Montes Claros/MG.

O primeiro vestibular foi frustrado, mas não desanimei. No semestre seguinte, tentei o curso de Pedagogia (em Januária/MG) e fui aprovada com êxito. Embora não soubesse muito bem sobre o que se tratava o curso, comecei-o bastante animada e decidida a encarar seriamente os estudos. As expectativas eram muitas. Enfim, havia sido aprovada no vestibular e alcançado o ensino superior! Que proeza! Que audácia a minha, almejar o ensino superior!! Esse passo, decisivamente, foi um grande salto que resultou na transformação de toda uma vida! Nessa época, fui admitida como servidora pública municipal efetiva em uma creche. Um cargo de servente escolar! Onde apenas 10 pessoas passaram em um total de 90 vagas ofertadas! E eu estava entre os 10! Fora o meu primeiro emprego. E público! Uma conquista possibilitada pelo conhecimento!

No primeiro período do curso de Pedagogia, recordo-me de um professor (Drº José Normando Meira), que me chamou para uma conversa reservada na biblioteca da

UNIMONTES *campus* Januária e incentivou-me a acreditar em meu potencial, pois segundo ele, eu era uma aluna muito esforçada na turma. Não tenho dúvidas que a conversa com esse professor me estimulou ainda mais a comprometer-me em relação aos estudos, e nos períodos seguintes já havia compreendido melhor a dinâmica e as especificidades do curso, o que contribuiu para que antes do término da graduação, eu fosse aprovada em um concurso público na RFPCT, chamada para a posse seis meses depois da minha colação de grau e aprovação no concurso.

A criação dos IFs, à véspera do centenário da RFPCT em 2008, coincidiu com o meu ingresso no IFNMG, na função de pedagoga, lotada inicialmente no ensino técnico (nos cursos integrados, concomitantes e/ou subsequentes) e posteriormente no ensino superior, o que logo se apresentou como um desafio profissional, pois no curso de Pedagogia, não tive quaisquer (in)formações para trabalhar com essa modalidade de educação, visto que o currículo do curso que me formei não apresentava em seu bojo pressupostos voltados para a realidade da EPT.

Disposta a pesquisar sobre a realidade educacional em EPT na qual me inseri, a fim de subsidiar minha própria prática, deparo-me com o desafio interposto à formação de professores da EPT: a realidade do quadro de profissionais que transitam por todos os níveis e modalidades de ensino no âmbito dos IFs e que dada a heterogeneidade de atuação, apresentam demandas próprias de FC.

A primeira providência foi buscar subsídios para referendar a atuação profissional ao me especializar-me em Proeja, curso *lato sensu* oferecido pelo IFNMG, recebendo desta instituição em 2009, a minha primeira oportunidade de formação continuada após a conclusão da graduação. Entretanto, a oferta do referido curso evidenciou a sua pouca efetividade, pois não atingiu seu público potencial, ou seja, os professores da instituição²⁵. Essa realidade, objeto de estudo no mestrado em educação realizado na Universidade de Brasília/UnB em 2013, tornou-se atrativa para a pesquisa, por constatar *in loco* as dificuldades para implementação e concretização do curso. A vivência da FC possibilitou a continuidade dos estudos e a atualização dos conhecimentos para subsidiar a minha prática profissional, o que me instigou a pesquisar mais atentamente sobre a questão, a fim de compreensão e transformação da

²⁵ Este tema foi abordado em minha dissertação de mestrado: “Formação continuada de educadores na perspectiva da educação profissional integrada educação de jovens e adultos”, em 2013, na Universidade de Brasília/UnB. De acordo com a pesquisa, das 60 vagas oferecidas no curso apenas 16 foram constituídas por servidores federais, sendo o maior público composto por servidores da rede municipal e estadual de ensino, que à época, não oferecia o Proeja.

realidade. Ademais, a oportunidade de qualificação profissional me apontava muitas direções, para além das questões estruturais da educação em EPT e desnudava a realidade educacional dos IFs, dos quais agora eu fazia parte.

Nesta perspectiva, o interesse em propor uma pesquisa na linha da PFC de professores para a EPT/Proeja como uma dissertação de mestrado vinculou-se à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Pessoal, por ter no âmago internalizado e pulsante o sonho da minha mãe, que sempre desejou ter estudado, mas teve o sonho negado, concluindo o ensino médio somente após os filhos já estarem "criados", e ainda, por ter presenciado uma cena surreal quando em visita ao meu pai na sua residência na "roça": sendo analfabeto, "lia" a bíblia de cabeça para baixo, em um culto evangélico. Presenciando a cena, me conscientizei ainda mais que, assim como meu pai, muitos brasileiros não sabiam ler e escrever – o que lhes imputam uma dura realidade, traduzida na exploração de sua força de trabalho, desvalorizada por não possuir formação/qualificação. Não pude deixar de me emocionar e prometi a mim mesma que um dia, meus pais teriam uma filha doutora, a segunda da família materna, a única na família paterna.

Quanto à questão *acadêmica*, por simpatizar na época da graduação, com a Educação de Jovens e Adultos/EJA, cursada no último período do curso de Pedagogia. A disciplina de "Fundamentos e Métodos da Educação de Jovens e Adultos", denunciou-me a realidade desse público, considerados "esquecidos" pelas políticas públicas educacionais e alvos potenciais de exploração no mercado de trabalho.

Por fim, a motivação *profissional*, se deu por trabalhar com esse público (jovens e adultos), ainda que indiretamente, pois na instituição onde atuo como pedagoga há a oferta de cursos como o Proeja FIC, Proeja integrado ao Ensino Médio e Proeja Indígena. Afeita a essas questões, a conclusão do mestrado foi comemorada com o nascimento do meu segundo filho, Augusto José e com a superação de um quadro de eclampsia – com perda completa da minha função visual, o que perdurou por alguns dias (amaurose pós-parto).

O quadro de cegueira me acomodou por um tempo: o medo de perder a visão novamente e não ver meus filhos crescerem, introjetou-me nos cuidados maternais – a experiência com o mestrado foi árdua, com ausência recorrente do lar, em viagens semanais de mais de 700 quilômetros para o deslocamento a Brasília/DF. Somente quando meus filhos já estavam maiores (o Arthur com 16 e o Augusto com 5 anos) é que atrevi-me a retomar os estudos de pós-graduação novamente.

Em busca de qualificação em políticas e gestão da educação profissional, prossigo na continuidade da formação continuada em nível *stricto sensu*. Neste percurso, observo a relevância de desenvolvimento de uma tese sobre as políticas de formação pedagógica para professores bacharéis, como um momento importante da minha aprendizagem, como pedagoga que lida diretamente com esse público, visando sobretudo, identificar as atitudes formativas em âmbito institucional, pois muitos professores assim como eu, incursionaram-se na EPT sem quaisquer experiências prévias para a atuação neste campo educacional.

Atuando no Departamento de Ensino Superior/DES, encontro na labuta diária da minha profissão, com a figura do professor bacharel, que não possuia a formação pedagógica para lecionar, compartilhando as suas angústias e dificuldades do dia a dia em sala de aula com o NP, do qual faço parte. Observo que a ausência de conhecimentos pedagógicos tende a comprometer todo o processo educativo, sob risco de tornar a sala de aula limitada ao repasse e à transmissão de conhecimentos apenas, e não um espaço fecundo para trocas, construção e consolidação do conhecimento.

Com o papel de auxiliar a atuação do professor, principalmente em relação ao planejamento de aulas, questões metodológicas e nos processos avaliativos, constato as lacunas nas políticas voltadas para a FC. Diante desta realidade, vejo oportuna a proposição de um projeto de pesquisa de Tese de Doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sendo admitida como aluna regular no ano de 2018. Destaco que com essa propositiva, a intenção foi, sobretudo – além de analisar a legislação educacional sobre essa questão –, também possibilitar que a instituição e consequentemente, os demais IFs reflitam sobre os desafios, os limites e as possibilidades para implementação de políticas institucionais de “formação pedagógica” para subsidiar a atuação de professores bacharéis.

Por fim, a guisa de conclusão intrínseca a estas linhas memoriais, foi possível resgatar os passos dados e comemorar cada avanço na minha trajetória acadêmico-profissional, o que faz pulsar em mim, ainda, o desejo de continuar perseverante como estudante-aprendiz, *ad eternum*, vislumbrando como possibilidade a FC para enriquecer a minha prática pessoal e profissional na atuação como pedagoga-colaboradora na proposição, transformação e efetivação das políticas institucionais de FC de professores.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: a afirmação de um modelo de “Estado-Procusto” na Formação Continuada de professores.

Pesquisar a temática “políticas educacionais” a partir da perspectiva da FC implica ainda que brevemente, abordar o modelo de Estado. Tratar dessa temática requer o atributo de percorrer a análise da *categoria* de sua *totalidade*, considerada aqui na figura do Estado, do qual se emanam as políticas sociais, dentre essas, as políticas públicas educacionais.

Neste sentido, consideramos o Estado como a figura propositiva em relação às PFC de professores, pois é o gestor dos recursos, criador de legislações e e/ou regulamentações sobre essa questão. Discorremos sobre este ente, sem contudo, tecer um estudo minucioso relativo à atuação do Estado na emanação das políticas públicas. As feições político-econômicas assumidas pelo Estado brasileiro no período delimitado na pesquisa figura como um elemento caro a nossa discussão sobre PFC de professores, bem como as concepções das políticas educacionais voltadas para a EPT e o sentido atribuído a elas, pois é sabido que “em consonância com o modelo de Estado, temos uma concepção de políticas públicas, vistas também como um mal necessário. Com base nisso, acontece uma defesa de ampliação ou minimização das políticas”. (LIMA, 2008, p.140).

Importante enfatizar a concepção de Estado que adotamos, pois segundo Bobbio (1987), o Estado pode ser abordado de diferentes pontos de vista. Ao se referir a “Doutrina geral do Estado” de 1910, de Georg Jellink, discorre que

[...] entrou por muito tempo em uso nas teorias do Estado a distinção entre doutrina sociológica e doutrina jurídica do Estado. Esta distinção tornara-se necessária em seguida a tecnização do direito público e à consideração do Estado como pessoa jurídica, que dela derivara. Por sua vez, a tecnização do direito público era a consequência natural da concepção do Estado como Estado de direito, como Estado concebido principalmente como órgão de produção jurídica e, no seu conjunto, como ordenamento jurídico. Por outro lado, tal reconstrução do Estado como ordenamento jurídico não tinha feito com que se esquecesse que o Estado era também, através do direito, uma forma de organização social e que, como tal, não podia ser dissociado da sociedade e das relações subjacentes. (BOBBIO, 1987, p. 56).

Neste sentido, Bobbio (1987) acentua que houve a necessidade de distinção entre o ponto de vista jurídico e o ponto de vista sociológico para a denotação da figura

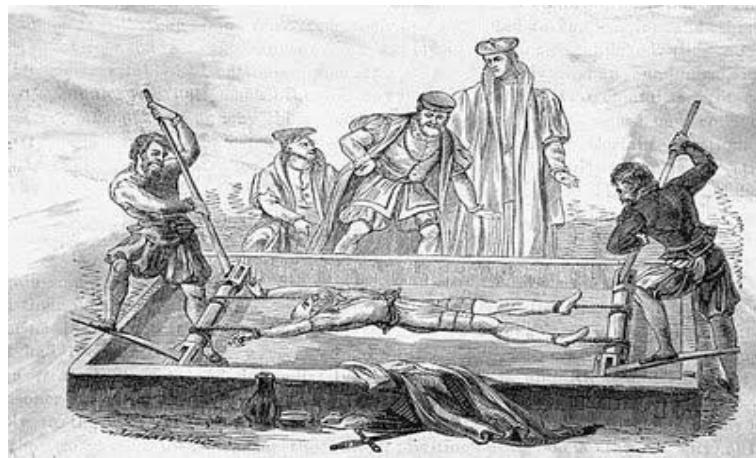
do Estado, sendo que na perspectiva jurídica, receberam-se contribuições de sociólogos, etnólogos e estudiosos diversos. Tal distinção não podia ser percebida antes do advento da sociologia como ciência geral, tendo como principal expoente Max Weber. A esse respeito, Bobbio (1987) sinaliza:

Para Weber, tal distinção era uma premissa indispensável para deixar claro que ele se ocuparia do Estado como sociólogo e não como jurista. Este tratado torna-se um capítulo da teoria dos grupos sociais, dos quais uma espécie são os grupos políticos, que por sua vez se tornam Estados (no sentido de “Estado Moderno”) quando dotados de um aparato administrativo que avança com sucesso a pretensão do monopólio da força sobre um determinado território. (BOBBIO, 1987, p.57).

Ao arrematar sobre essas concepções de Estado, com a prevalência da doutrina sociológica, Bobbio (1987) assegura que “recuperaram vigor os estudos de sociologia política que têm por objeto o Estado como forma complexa de organização social (da qual o direito é apenas um dos elementos constitutivos)” (BOBBIO, 1987, p.57).

Ao discorrer sobre o papel do Estado neoliberal nas políticas educacionais, tomaremos como referência a simbologia de *Procusto*, para refletir sobre a realidade dessas políticas. Segundo a mitologia grega, *Procusto* era um bandido que, ao deparar com viajantes perdidos, ofereciam-lhes a sua hospitalidade. Entretanto, ao oferecer abrigo, torturavam-nos, deitando-os sobre uma cama de ferro. Caso o hóspede tivesse um corpo maior que a cama, ele cortava-os até que coubesse nos limites do leito. Acaso o hóspede fosse menor que a cama, o sórdido *Procusto* esticava-os violentamente, até o limite da cama, conforme demonstrado na Figura 01. Ao comparáramos esse mito à figura do Estado, estamos comparando-o ao ente normalizador que se estira em demasia para atender aos interesses da elite econômica e, concomitantemente, corta os investimentos e/ou limita-se no atendimento das necessidades básicas das classes desfavorecidas economicamente. No que diz respeito às PFC para os professores no campo da EPT, esse Estado esquia-se das demandas de formação apresentadas por essa área. A adoção por essa referência, sobretudo, ocorreu pelo fato das políticas emanadas pelo Estado resultarem, no decurso da história da EPT, em políticas efêmeras e emergenciais, sem, contudo apresentarem medidas efetivas para o campo da formação.

Figura 1: O leito de *Procusto*.



Fonte: Reprodução *Google* imagens.

Para corroborar essa tese, Sanfelice (2008), postula que desde os primórdios do capitalismo, o Estado foi um importante aliado do projeto burguês, pois “do século XIX para cá, o Estado-nação em seus diferentes formatos, inicialmente constituídos pelos anseios da burguesia ascendente, passou a ser o próprio *lócus* de onde ela orquestrou o seu projeto econômico, político e social” (SANFELICE, 2008, p. 68).

Ao discorrer sobre o Estado, políticas públicas e educação no Brasil, Lima (2008), destaca que o Estado “[...] se apresenta como um modelo que se baseia na compreensão de sua funcionalidade, o que indica o *status* de Estado que perpassa pelas crises, ignorando-as ou agindo sobre elas com maior ou menor intensidade de influência sobre o mercado”. (LIMA, 2008, p.135).

Perante as crises cíclicas do capital, o Estado age em prol da economia, produzindo medidas austeras, para “acalmar” o mercado. Tais medidas refletem diretamente nas políticas públicas destinadas àqueles que delas mais necessitam, implementadas por meio de cortes no orçamento, privatizações dos serviços e empresas públicas, retiradas de direitos, aumento de impostos, dentre outras medidas. A figura do Estado nesta perspectiva é marcada pela *contradição*, pois, emanam as políticas e ao mesmo tempo regula os conflitos sociais existentes nas diversas classes sociais, tornando-se uma peça indispensável na manutenção do *status quo* – favorecendo a acumulação do capital em detrimento do empobrecimento da classe trabalhadora – o que alimenta o insaciável sistema econômico e, consequentemente, contribui para a perpetuação e reprodução desse sistema.

Sob as prerrogativas do capital, o Estado emana ações e políticas estratégicas, traduzidas em políticas sociais a fim de retroalimentação do sistema. A educação e, consequentemente, as políticas educacionais onde predominam os interesses do capital, torna-se uma importante alavancas para a manutenção do sistema metabólico do capital²⁶.

A educação, que poderia ser uma alavancas essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.²⁷ (MÉSZAROS, 2008, p. 15)

Os pressupostos postos para a educação e consequentemente para o campo que se insere a EPT é um campo fértil a esses interesses, o qual prima por mão de obra barata, porém com a exigência de qualificação técnica. “A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho²⁸”. Neste sentido, a educação, por meio de mecanismos protecionistas do Estado é utilizada como uma ferramenta que permite a reprodução do sistema capitalista, pois “para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas”.²⁹

Nessa perspectiva, Lima (2008) postula que “[...] o Estado não é um simples mediador. Ele interfere nas lutas de classes a favor da classe dominante [...] O Estado é, portanto, um Estado de Classe” (LIMA, 2008, p.140-1). Frente a essa assertiva, ilustra a perspectiva trazida por Poulantzas (1985), que adota uma reinterpretação marxista ao asseverar que o Estado não é pertencente a uma única classe, pois o mesmo está em constante contenda, sendo por essa razão, um Estado em disputa. Nesse contexto, a educação é tratada como mercadoria. O Estado, como agente máximo responsável em prover a educação pública, promove a sua mercantilização. Sob pressões contínuas do sistema financeiro, operacionaliza o seu massacre, quer seja privatizando-a, reduzindo ou extirpando os seus recursos ou, ainda, minimizando a sua qualidade por meio de leis austeras que decresce a sua atuação/responsabilidade. Eis aí a faceta Procusto do Estado!

²⁶ Ver Mézsaros (2002): Para Além do Capital.

²⁷ Prefácio de Emir Sader para a obra de István Mészárás: A educação para além do capital (2008).

²⁸ Idem.

²⁹ Ibidem.

Frente a essas artimanhas do Estado em minimizar a sua atuação e responsabilidade com a educação pública, em Mészáros (2008) encontramos o respaldo para o entendimento dessa realidade e a viabilização de uma “educação para além do capital”. De acordo com este autor:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifos do autor).

Nesta esteira, a educação possui papel de protagonista na mudança estrutural do sistema de reprodução do capital. O papel das PFC de professores figura como possibilidades para o rompimento com as práticas educacionais predominantes, sob os ditames do capital.

4.1. Políticas públicas educacionais para formação de professores: principais políticas para o campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Prosseguindo com a nossa análise, reportaremos às principais ações e/ou políticas para o campo da formação de professores para a EPT³⁰. Em uma breve incursão histórica, nos ancoraremos no percurso delineado por Machado (2008)³¹, pois entendemos relevante que o nosso objeto de estudo seja tratado a partir de uma contextualização acerca das políticas de formação de professores para essa modalidade educacional, a fim de compreender o delinear das políticas em seu sentido mais amplo, e consequentemente, nos seus reflexos na FC, nos IFs.

Neste percurso sinalizamos como marco inicial a criação das primeiras escolas de educação profissional em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha: as Escolas de Aprendizes e Artífices. Após a criação, não houve quaisquer iniciativas com a formação dos mestres, o que irá se concretizar somente em 1917, com a Escola Normal de Artes e

³⁰ Não nos reportaremos, em âmbito geral, às políticas nacionais de formação continuada de professores, pois há vastas pesquisas com essa temática: de acordo com o catálogo de Teses e Dissertações da Capes, há um total de 1.058.830 produções acadêmicas, sendo destas, 738.565 dissertações e 246.983 teses.

³¹ Em palestra proferida no VIII Simpósio “Educação Superior em Debate”, promovido pelo MEC, SETEC, INEP, disponibilizado em livro com mesma temática. (BRASIL, 2008).

Ofícios Wenceslau Braz, no Distrito Federal. “Ela foi criada para formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, os professores, de trabalhos manuais, para as escolas primárias” (MACHADO, 2008, p. 68). De acordo com a autora, essa escola teve vida curta sem resultados significativos para a formação, fechando 20 anos depois. Ademais, acrescenta o fato de que, nos primórdios da EPT, já se demonstrava “uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a Educação Profissional. Provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica” (MACHADO, 2008, p. 68).

A década de 1930 é marcada pela efervescência de ideias renovadoras para a área da educação nacional. O ideário da Escola Nova marca essa década.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. Também foi dessa década o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que assumia a perspectiva de uma escola democrática e se propunha a proporcionar oportunidades para todos. Entretanto, idealizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual), ratificando-se a distinção entre os que pensam e os que executam. (MOURA, 2010, p.877).

Na mesma esteira, ao discorrer sobre o Ensino Médio Integrado, de oferta proeminente nos IFs, Gusmão (2016) corrobora que:

A experiência do ensino integrado do passado e a atual nos revela que a escassez de um ensino médio de qualidade no Brasil torna interessante ingressar nas Instituições Federais Profissionalizantes apenas para se ter um ensino propedêutico de qualidade para um melhor preparo na disputa das vagas no ensino superior, dificultando essas Instituições de produzirem resultados na sua missão profissionalizante, pois não consegue atender a clientela que além do ensino propedêutico também deseja ou necessita da habilitação profissional. (GUSMÃO, 2016, p.154).

Essa realidade configurou-se em ranço na EPT, ao evidenciar o dualismo estrutural³² estigmatizado nesse campo: a separação entre a educação profissional e educação básica, entre o ensino de conteúdos gerais para a formação propedêutica (preparação para o acesso aos cursos de graduação mais concorridos) e conteúdos técnicos para a instrumentação e qualificação profissional (para o ingresso no mercado de trabalho).

³² Esse assunto é abordado em: KUENZER (2007); MOURA (2007) e CIAVATTA, M.; RAMOS (2011).

Seguindo o percurso histórico, em um salto descontínuo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, há pela primeira vez na história da EPT, a inclusão na legislação, da questão da formação de professores para essa modalidade de ensino. Somente pouco mais de três décadas depois da criação das primeiras escolas foi que começou a haver uma preocupação em aferir em lei a questão da formação dos professores para a EPT. Os cursos de “disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveriam ser feitos em cursos apropriados” (MACHADO, 2008, p. 68). Ao utilizar-se o termo “cursos apropriados”, sinaliza-se “a tendência que se seguiu de sempre se adjetivar os cursos de formação de professores para a Educação Profissional. Além de apropriado, serão utilizados os termos especial e emergencial” (MACHADO, 2008, p. 69).

Na década de 1940, ainda, precisamente em 1946, firmou-se o acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, com o objetivo de intercâmbio Educacional.

[...] resultou na constituição da Comissão Brasileiro Americana de Ensino Industrial (CBAS), órgão vinculado à Usaíd, Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira. Ela **patrocinou** o primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, um curso que foi desenvolvido no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses, no ano de 1947. (MACHADO, 2008, p. 69, grifos nossos).

Sob o acordo, houve a viabilização de viagens técnicas para os diretores das escolas industriais que viajaram até os Estados Unidos, para uma espécie de imersão cultural, por meio da realização de um curso de administração de escolas técnicas – isso no ano de 1947. Logo após, a “CBAI introduziu, no Brasil, em 1951, o TWI, um método de treinamento mediante imersão na indústria, que foi incorporado na prática pedagógica do Senai³³ e, durante muito tempo, serviu como um referencial didático” (MACHADO, 2008, p. 69). Notam-se os interesses estadunidenses na EPT e formação de professores mediante sua influência no que diz respeito aos investimentos nesta modalidade de ensino no Brasil. O acordo celebrado em 1946, somente foi extinto em 1963 com o Decreto 53.041, que atribuiu ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os encargos e os serviços técnicos que até então, vinha sendo realizados, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. O Decreto nº 50.809, de 17 de junho de 1961, mudou a nomenclatura do grupo anterior para Grupo Executivo do

³³Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas.

Ensino Industrial/GEEI. O referido Decreto considerou a expiração do acordo e de “não haver conveniência na conservação do atual esquema administrativo para os serviços cooperativos entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidas da América do Norte no Setor do Ensino Industrial” (BRASIL, 1963). Embora explícito o fato de não mais haver conveniência na continuidade do acordo, evidenciou-se o “clientelismo” brasileiro em relação às políticas “*Made in USA*” para o Brasil. Ademais, o Decreto deu carta branca para se firmar novos acordos “com entidades públicas e privadas especializadas, da formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino industrial” (BRASIL, 1963).

Na década de 1960, a questão do magistério para a EPT passou a ser tratada no âmbito do MEC, que regulou o registro do seu exercício. “A Portaria Ministerial nº 141/61 foi a primeira e estabeleceu normas específicas sobre o registro de professores do ensino industrial. Várias outras portarias do MEC [...] vieram na sequência desta”. (MACHADO, 2008, p. 69). Nesse ínterim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases/LDB, Lei 4.024/61, no que diz respeito à formação de professores para a EPT, discorreu no seu artigo 59 que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961). Na letra da lei, percebemos, claramente, a separação da formação de professores para o ensino médio e o ensino técnico. “A ideia de tratamento diferenciado e de curso especial, foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB” (MACHADO, 2008, p. 70). Tal separação é, “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”. (MACHADO, 2008, p. 70).

Após a promulgação da primeira LDB, foram criados vários dispositivos legais para regulamentar essa questão, os quais buscavam viabilizar a operacionalização do artigo 59 desta lei. Entre estes, destacavam-se:

- Parecer 257, de 1963: Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, destinado à formação para a área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais;
- Portaria Ministerial nº174, de 1965, que estabeleceu o curso de Didática do Ensino Agrícola destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica em curta duração. De acordo com Machado (2008), nessa época a legislação para a EPT se diferenciava por área

profissional, como agrícola, industrial e comercial. Além disto, no âmbito da gestão Federal, havia diretorias específicas para essas áreas, sendo unificadas, *a posteriori*;

- O artigo 59 da Lei 4024/61 inspirou a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig), no ano de 1965. Culminou, dentre os objetivos dessa universidade, a formação voltada para as disciplinas específicas do ensino técnico industrial;
- O Parecer do Conselho Federal de Educação/CFE nº 12/1967, cuja finalidade explicava os Cursos Especiais de Educação Técnica, contidos no bojo do artigo 59 da LDB.
- A Portaria Ministerial 111/68 se propunha a esclarecer que os cursos especiais destinados à formação docente para disciplinas específicas poderiam ser cursados tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico;
- O Parecer do CFE nº 479/1968 estabeleceu que para a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, precisava obedecer a um currículo mínimo e fixava a duração para a formação dos professores do ensino médio. Ou seja, “o esquema 3+1, três anos de núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional. Isso representou uma novidade, já que até então os cursos especiais eram concebidos sem referência a currículo mínimo” (MACHADO, 2008, p. 71-2). Acresce a esse parecer o fato que ele tinha a intenção de diminuir a separação entre a formação docente para o ensino técnico e a formação para o ensino médio;

Na sequência à primeira LDB e aos seus dispositivos legais complementares, a Lei nº 5.540/1968³⁴, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de outras providências. Conhecida como a Reforma Universitária, essa lei determinou que a formação de professores para o ensino de segundo grau de disciplinas gerais ou técnicas deveria ocorrer somente em cursos de nível superior, conforme disposto no artigo 30 desta lei. Entretanto,

Essa exigência foi flexibilizada já no ano seguinte pelo Decreto-lei nº 464/69, que instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68. No seu art. 16, esse

³⁴Posteriormente foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, a LDB vigente.

decreto determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Essa foi uma forma de regularizar a situação da grande maioria dos professores das escolas técnicas da época. (MACHADO, 2008, p.72).

O Decreto nº 464/69, estabeleceu o prazo para o cumprimento dos seus dispostos, os quais estabeleciam a regularização da situação em cinco anos para aqueles que não preenchessem os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior.

No mesmo ano, em 1968, com o fosso existente entre a “determinação legal e situação real”, houve a criação do Decreto-lei nº 655, que autorizou os órgãos técnicos do MEC, responsáveis pela administração e coordenação do Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial, a organizar, em nível superior os cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico nas respectivas áreas. Conforme aponta Machado (2008):

Quer dizer, o MEC, além da função normativa, passou a ser diretamente executante da formação de professores para essa área. Para isso adotou a solução de criar uma fundação, a Cenafor ou Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional. O Decreto-lei nº 616/69 instituiu, portanto, esse órgão como agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC para coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica. Foram, então, criados alguns desses centros nos Estados: no Rio Grande do Sul, o Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (Ceterqs); na Guanabara, o Cetec; em Brasília, o Ceteb; na Bahia, o Ceteba; para o Nordeste, o Cetene; e no Amazonas, o Ceteam. (MACHADO, 2008, p. 73).

Evidenciando o fosso existente na formação de professores, após essas iniciativas, segue discorrendo a autora:

Na época, o CFE se apoiava, basicamente, em pareceres para legislar. Só em 1969 foram aprovados três pareceres sobre formação de professores de ensino técnico. Um mais específico para área comercial e industrial (Parecer CFE nº 266/69), outro para a formação de professores para o ensino médio técnico em geral (Parecer CFE nº 392/69) e outro sobre a equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico (Parecer CFE nº 638/69). (MACHADO, 2008, p. 73).

Na década de 1970, a Portaria Ministerial nº 339/1970 dispôs sobre a criação dos cursos emergenciais. Neste intento, regulamentou a criação dos cursos denominados Esquemas I e II.

O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas. (MACHADO, 2008, p. 73).

A autora discorre que os resultados das regulamentações fizeram com que “até hoje se pode encontrar professores formados nesses cursos e também quem vai buscar na universidade essas alternativas” (MACHADO, 2008, p. 73). O Parecer CFE nº 74/70 regulamentou as cargas horárias para os cursos de professores para a EPT. No ano seguinte, surge o Parecer 111, com o “[...] objetivo unificador pois tratava de maneira geral da formação de professores para disciplinas especializadas no Ensino Médio e previa a reunião das antigas Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial num só Departamento de Ensino Médio”. (MACHADO, 2008, p. 74).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, instituiu-se a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Através da Portaria nº 432/1971, fixou-se as normas para os Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquema I e II). É importante destacar que, sob a égide do Regime Militar, a EPT ficou subjugada a “planificação central”, que conferiu aos planos um destaque no governo militar. No campo da formação de professores, não fora diferente, pois o Parecer 151 de 1970 estabeleceu um plano para a formação. Neste caso, voltado para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial. Em complemento, outro plano adicional fora lançado nesse mesmo ano, para subsidiar concursos, vestibular e os currículos para essa modalidade.

A Lei 5.692/71, que tornou compulsória a profissionalização no ensino médio, trouxe consigo evidências sobre a escassez de professores tanto para o ensino médio para as áreas técnicas. Evidenciadas as necessidades de formação³⁵, diversos pareceres foram produzidos em seguida, dentre os quais, destacamos:

- Parecer CFE nº 3771/74, versou sobre a formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico;
- Parecer CFE nº 3775/74 versou sobre a formação e aperfeiçoamento dos professores da área comercial;

³⁵ Conforme aponta-nos Machado (2008, p. 75), o relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Lei 5.692/71, fazia essa menção à necessidade de formação.

- Parecer CFE nº 1886/75, que dentre outras questões, abordou o ingresso no curso de formação de professores de matérias específicas – Esquema II, para o exercício do magistério de 2º grau;
- Parecer CFE nº 1902/75 discorreu sobre o ingresso de diplomado em nível superior em cursos de Esquema I;
- Parecer CFE nº 2517/75, versou sobre a complementação de estudos de licenciatura plena no Esquema II, conforme dispostos na Portaria 432/71;
- Parecer CFE nº 51/76 dispôs sobre a possibilidade de complementação pedagógica para diplomados em nível superior, previstas para o Esquema I;
- Parecer CFE nº 532/76 dispôs sobre o registro de professores das disciplinas especializadas de 2º grau.

Neste ínterim, o Parecer 4.417/76 tratou da organização do curso de Graduação de Professores na parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau. Neste mesmo intento, a CFE, por meio da Resolução nº 3 de 1977 e do MEC, e da Portaria 396/77, tentou criar uma licenciatura plena destinada à formação especial de 2º grau, mas não logrou êxito.

Nesse cenário, os Cefets surgiram como alternativas viáveis para subsidiar a formação de professores para a EPT.

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets pela Lei nº 6.545/78 trouxe grande expectativa de mudança desse quadro, pois um dos objetivos das novas instituições era o de ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vista à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. (MACHADO, 2008, p. 77).

A grande demanda em relação à formação de professores para as áreas especializadas, ocasionada pela Lei 5.692/71 – mesmo com a criação dos Cefets e o estabelecimento de prazos para o cumprimento da implantação de cursos de licenciatura plena – não deu conta de sanar as lacunas existentes pela ausência de professores com formação para as disciplinas especializadas.

Precisamente em 1986, foram extintos órgãos responsáveis pela formação de professores para o Ensino Técnico e que estavam vinculados ao MEC. Dentre estes, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional/Cenafor e os Centros de Educação Técnica/CET, nos Estados. Com a transferência das

responsabilidades para outros órgãos, como a Secretaria do Ensino de Segundo Grau/SESG/MEC, propôs-se um curso de licenciatura voltado para a área da indústria, mas conforme Machado (2008), em 1989 houve a constituição de grupos de trabalhos para elaborar matérias específicas para cursos de licenciatura para o ensino técnico de 2º grau, entretanto, com a Resolução nº 7 de 1982 (tornando opcionais as vias do esquema I e II e Licenciatura Plena) e Parecer CFE nº 31, de 1991 (reexame da legislação e sugestão de estudo para a possibilidade de maior flexibilidade), “Não se criou, contudo, nenhum fato novo a partir daí” (MACHADO, 2008, p. 79).

Na década de 1990, a Lei 8.405 de janeiro 1992 autorizou o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes³⁶ como órgão autônomo. Assim, a Capes surgiu como uma avultada iniciativa para subsidiar a formação de professores no país. Constam como suas finalidades no art. 1º, parágrafo 2º (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012):

[...] induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superiorpúblicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (BRASIL. 1992).

No que se refere à atuação da Capes no âmbito da formação para o ensino superior, consta como finalidade, no art. 2º, parágrafo 1º (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012):

I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação; (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012);
 II - coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância; (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012);
 III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (BRASIL, 1992).

No âmbito da formação na educação básica, art. 2º, parágrafo 2º (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012):

³⁶A Capes surgiu a partir do Decreto 29.741/5 (11/07/1951), fruto de uma campanha nacional cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior.

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007);

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007) (BRASIL, 1992).

Mediante o exposto, o parágrafo 3º, incluído pela Lei nº 11.502/2007 versa que a Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Embora figura como uma importante fundação para melhorar a qualidade do ensino brasileiro, a oferta de programas voltados ao desenvolvimento e aprimoramento de professores da educação básica ao ensino superior não se configurou como uma solução plausível para a superação das lacunas existentes sobre essa questão. Com o advento da LDB de 1996/Lei nº 9.394 em vigor, perdurou a omissão sobre a formação de professores para a EPT.

Com a LDB, redefiniu-se a organização da educação brasileira. A EPT ofertada pelos IFs, modalidade presente tanto na educação básica quanto no ensino superior não ficou suficientemente clara, pois a lei maior da educação brasileira discorre sobre a educação básica em três etapas, sendo a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio. Nesse aspecto, a LDB é apática ao abordar a EPT separadamente, desvinculada da educação básica e do capítulo destinado ao ensino superior.

Quando buscamos nesse aparato legal a questão da formação de professores para a EPT, não encontramos um direcionamento, pois essa questão nem sequer foi mencionada. Na referida legislação, versa-se que a formação exigida para a atuação no ensino superior abrange a formação em cursos *lato* e *stricto sensu*. No entanto, especificamente para a questão da atuação na EPT – que possibilita a atuação docente no ensino técnico de nível médio e no ensino superior (cursos de tecnologias, licenciatura e bacharelado, além da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*) –, não houve quaisquer menções. Esta modalidade da educação aparece na lei maior da educação brasileira, indefinida e tratada à parte. O arcabouço legal que definiu as diretrizes e bases para a educação nacional menciona apenas que a formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Ao discorrer sobre o escopo do artigo 61 da referida lei, Machado (2008) pontua que esse artigo,

[...] estabelece que a formação de profissionais da educação de diferentes níveis e modalidades de ensino deve dar-se mediante a associação entre

teoria e prática, inclusive, mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades. (MACHADO, 2008, p. 79).

Claramente acentuam-se as possibilidades para que essa formação ocorra no campo da FC. No âmbito da EPT a questão da formação dos professores é uma temática que requer reflexões pois, essa modalidade comporta tanto a formação em nível técnico quanto em nível superior. Em se tratando de ensino técnico, compreendido nesse contexto como o ensino básico profissionalizante, a licenciatura é a formação exigida pela LDB, inclusa as experiências práticas e atividades de estágios para o exercício da docência. No inciso III, do art. 63, define que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no art. 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho, o que possibilita e amplia o alcance da FC, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Percebe-se, portanto, que a referida legislação permite a atuação no ensino superior pautada basicamente na formação técnica e/ou titulação profissional.

A perspectiva da FC em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* é oportuna, desde que se configure como “Uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica [...] como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 265).

Embora se apresenta como possibilidade de FC, a titulação comumente valorizada nos IFs, se tornou mais benéfica à pesquisa e extensão praticadas nessas instituições. Pimenta e Anastasiou (2002) lembram-nos que o processo de pesquisa (inerente à pós-graduação) difere daquele do ensino, pois, alertam-nos que, o fato do professor ser um bom pesquisador não significa que ele tenha excelência pedagógica. Ou seja, a formação em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* possibilita o exercício da docência, mas não garante a excelência profissional. A pós-graduação é um espaço propício para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa, o que muitas vezes não propicia aos seus estudantes, as habilidades inerentes ao ensino, haja vista que a formação em pós-graduação habilita-lhes para a docência no ensino superior.

A legislação vigente que trata da formação docente para a atuação no ensino superior – realidade de oferta também presente nos IFs –, não menciona e/ou exige a prática do ensino, ou seja, a formação pedagógica. Neste sentido, o artigo 65 da LDB versa que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (BRASIL, 1996). O artigo seguinte recomenda que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”. (BRASIL, 1996).

A negligência da LDB atual com a questão da formação específica para a EPT é ratificada em seguida pelo Decreto 2.208/1997 que não esboçou preocupação com essa questão. Embora o decreto tenha sido extinto, devemos considerar que no campo da formação para a EPT, ele configurou-se como retrocesso, pois no seu artigo 9º apresenta “o despropósito de propor que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional”. (MACHADO, 2008, p.79).

Conforme sinaliza a autora, este decreto já temendo possíveis críticas, possibilitou a formação prévia e em serviço, por meio de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica. Logo após, a Resolução do CNE n. 2 de 26 de junho de 1997 regulamentou os programas especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio, destinado aos diplomados em cursos superiores, vista a falta de professores para essas modalidades.

A promulgação do Decreto nº 5.154/2004 instituiu o ensino médio integrado, revogado pelo decreto nº 2.208/1977 – que ficara vigente pelo período de sete anos. De acordo com Moraes e Albuquerque (2019), não foi suficiente para alterar a LDB, pois mesmo incluindo

[...] os cursos de qualificação profissional no escopo formal da EPT, não os posicionou adequadamente em um dos níveis escolares previstos no art. 21, a saber, educação básica e superior. Assim, pelo menos no campo formal, a formação inicial e continuada de trabalhadores não está incluída em um nível escolar. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 30).

Ainda, o Decreto nº 5.154/2004 formalizou-se a oferta o Proeja, na perspectiva da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, destinados a um público excluídos das políticas educacionais. Entretanto, os cursos de “formação inicial e continuada de trabalhadores” foi regulamentado apenas dez anos depois pelo Decreto nº 8.268, de 2014. Sobre a realidade de cursos para a classe trabalhadora, no bojo do

Decreto nº 5.154/2004, Moraes e Albuquerque (2019) assentem que essa questão foi ignorada.

A ausência dos números revela o desinteresse pela formação de trabalhadores, a falta de uma concepção do que seja a EPT para os gestores educacionais e do quanto estratégica ela é para o desenvolvimento do País. Trata-se de um esforço do Estado em prover Educação Profissional e Tecnológica, entretanto, sem esse esforço ser registrado pelos censos educacionais. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 30).

Mediante o exposto, observamos no bojo do Decreto nº 5.154/2004, uma grande contradição no campo da EPT, pois são evidenciadas as fragilidades ao não posicionar sobre os cursos de FIC de trabalhadores em um nível escolar. Mais, em contraposição, o decreto estende a EPT à pós-graduação, evidenciando a valorização da alta titulação em detrimento da formação inicial de trabalhadores. Mediante essa realidade, admitem-se professores para a atuação e transitoriedade tanto nos cursos técnicos quanto no ensino superior, de forma paralela.

A Portaria/MEC nº 9, de 29 de junho, publicada no Diário Oficial da União/DOU de 30 de junho de 2006 possibilitou que os cursos de capacitação não provenientes de instituições de educação formal – com relação direta com a área específica de atuação do servidor integrada por atividades afins ou complementares – poderiam ser utilizados com fins de progressão e capacitação. Esta medida ratificou a admissão de servidores para a atuação independentemente do ambiente organizacional, em cursos da REFPCT.

A Portaria do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG nº 208, de 25 de julho de 2006 definiu os instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, de relação direta com a área específica de atuação do servidor. Neste intento, trouxe como possibilidades o Plano Anual de Capacitação/PAC (no seu art. 1º, inciso I); o Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação; além do Sistema de Gestão por Competência. Esclareceu no art. 2º que:

I - Plano Anual de Capacitação: documento elaborado pelos órgãos e entidades para orientação interna, que compreenderá **as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas, bem como as ações de capacitação voltadas à habilitação de seus servidores;**
 II - Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação: documento elaborado pelos órgãos e entidades contendo as **informações sobre as ações de capacitação realizadas no ano anterior e a análise dos resultados alcançados;** e
 III - Sistema de Gestão por Competência: é a ferramenta gerencial que permite **planejar, monitorar e avaliar ações de capacitação a partir da**

identificação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores. (BRASIL, 2006, grifos nossos).

A criação dos IFs propiciou novas perspectivas para a formação de professores, ao orientar a oferta de no mínimo, 20% das suas vagas para os cursos de licenciatura. O corpo da Lei nº 11.892/2008, no art. 7º, alínea b, inciso VI e no seu art. 8º apresentou os objetivos dessas instituições, com o destaque delas ministrarem em nível superior, cursos de licenciatura bem como programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica. Além disto, possibilitou a oferta de FC por meio da oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A promulgação da Lei nº 11.741/2008 alterou os dispositivos previstos na LDB para a EPT, cujo preâmbulo trouxe o propósito de redimensionar e/ou integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, bem como da educação de jovens e adultos. Outrossim, alterou a denominação antes proposta para a Educação Profissional que por meio desse dispositivo legal passou a ser denominada de Educação Profissional e Tecnológica/EPT, abrangendo a formação inicial e continuada ou qualificação profissional; a educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A adição do substantivo “Tecnológica” à Educação Profissional reforçou o entendimento de que a EPT não está restrita aos cursos técnicos de nível médio, mas [...] *integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação* e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia [...]. Na prática, contudo, a alteração só amplificou as imprecisões terminológicas, de tal forma que a atual redação da LDB exibe dois títulos para o Capítulo III, “Educação Profissional” e “Educação Profissional e Tecnológica” (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 16).

Apesar dessas mudanças e da relevância da criação dos IFs, Oliveira Jr. (2008) assente que “[...] a longa trajetória histórica da *não-formação pedagógica* é permeada por esparsos momentos em que há alguma ‘capacitação’ para esse professor” (OLIVEIRA Jr., 2008, p.106-7, grifos do autor). Com efeito, a *posteriori*, no que tange à formação de professores para a EPT, encontramos respaldo no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que instituiu que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deveria se realizar em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Em 2012, com a Resolução CNE/CP nº 6/02, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível

Médio, houve clara recomendação para que as instituições ofertassem cursos de formação para professores, especificamente. No artigo 40 tratou da “Formação Docente”:

Art. 40: A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º **Aos professores graduados, não licenciados**, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à **formação pedagógica** ou à **certificação da experiência docente**, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas. (BRASIL, 2012, grifos nossos).

A importância da formação pedagógica foi apontada com a proposição aos sistemas de ensino que, “a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional [...]”; cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores”. (BRASIL, 2012). Neste sentido, a atuação docente dever-se-ia respaldar na formação inicial realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas.

O formato de pós-graduação *lato sensu* com caráter pedagógico foi admitido bem como o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais, aos professores com mais de 10 anos de efetivo exercício na Educação Profissional; além de admitir uma segunda licenciatura, desde que diversa da graduação original, para a habilitação docente. Ademais, estipulou-se um prazo para a efetivação da formação pedagógica, com encerramento em 2020, no entanto, não se estabeleceu quaisquer repercussões caso os professores não realize a formação.

Outro elemento importante diz respeito ao Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Lei nº 11.784/2008 que referenda no seu artigo 106, os requisitos exigidos para o ingresso na carreira docente, a saber: “I - Cargo de professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente” (BRASIL, 2008). Entretanto, esse artigo é revogado pelo art. 8º da Lei nº 12.772/2012, que atrelou o ingresso na carreira docente “mediante aprovação em concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2012). A mesma lei instituiu a oferta de Curso de Recepção

Docente para os não detentores de formação pedagógica, ofertado pelas IES, atrelando-o ao estágio probatório.

A Resolução nº 02³⁷, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Abriram-se prerrogativas aos IFs para a oferta da formação pedagógica para os professores bacharéis, como subsídio para a atuação e o exercício da docência na EPT.

As disposições que regulamentam o processo de formação inicial e continuada de professores para a EPT ainda continuam frágeis, evidenciando que esse campo sempre conviveu com diversos conflitos interpuestos a concretização de uma política efetiva. Em relação à formação pedagógica, é mencionada em legislações como parte da formação dos professores. Com efeito, orienta-se que os professores da EPT, que não possuem licenciatura plena e atuam na educação básica e/ou nos cursos superiores realizem curso de formação pedagógica ofertado pelas IES, com orientações para que as instituições educacionais promovam as condições necessárias para ofertar os programas de formação.

No âmbito da RFPCT, a Portaria/MEC nº 28 de 26 de agosto de 2015, instituiu o Grupo de Trabalho para o desenvolvimento do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica/Plafor. Esse plano visou subsidiar a elaboração de diretrizes, mecanismos e procedimentos para a capacitação e qualificação dos servidores da RFPCT. As atribuições do Grupo de Trabalho foram destacadas no artigo 2º:

- I- Propor ações complementares às desenvolvidas pelas instituições que contribuam com desenvolvimento profissional continuado do servidor;
- II- Propor ações que facilitem o acesso de servidores a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho, principalmente para aqueles de região de difícil acesso;
- III- Elaborar um plano de ação e cronograma das atividades do Grupo de Trabalho;
- IV- Propor diretrizes de capacitação para iniciação no serviço público;
- V- Apresentar diretrizes e metodologias para capacitação dos servidores nas áreas de planejamento, gestão e liderança; [...]. (BRASIL, 2015).

³⁷Houve a revogação e substituição pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Uma vez instituído o Grupo de Trabalho, a Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016 culminou na proposta do Plafor propriamente dito, sobre o qual discorremos mais detidamente no item 4.2.

Por sua vez, a Lei nº 13.415/2017 do governo Michel Temer – que assumiu a presidência após o Golpe, – instituiu o aviltante “novo” ensino médio. No contexto dos IFs, que ofertam essa modalidade de ensino, porém integrada à formação profissional, os resultados dessa lei ainda são imprecisos, visto as adequações que as instituições têm adotando na reformulação dos currículos, sendo, portanto, medidas ainda em curso advindas da determinação legal. Além disto, por possibilitar o notório saber, ampliou as possibilidades de atuação de professores no âmbito das instituições, baseado na experiência e certificação dos seus conhecimentos. Nesta perspectiva, para atuarem no campo da EPT, quaisquer profissionais são considerados habilitados (art. 6º, inciso IV):

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Diante do arcabouço legal esboçado³⁸, fica evidente que as políticas para a EPT e para a formação dos professores se apresentam, ainda, limitadas e com pouca ou nenhuma efetividade prática para reverter demandas históricas para essa área. Além disto, outro ponto necessário a se refletir é a contradição apresentada pela legislação, pois, ao mesmo tempo em que se exige a licenciatura e/ou a formação pedagógica para a atuação na EPT, abre prerrogativa para a certificação de conhecimentos, reforçando as premissas contraditórias que se assentaram as PFC para a EPT.

Em suma, em momentos históricos distintos, a formação de professores para a EPT não foi devidamente valorizada pelas políticas públicas e foram traduzidas como “soluções vistas como emergenciais e provisórias que se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2008, p.76).

O engessamento das políticas no que tange à formação de professores para a EPT, culminou em ações descontínuas, conforme sugere Machado (2008), o que

³⁸ Contemplamos nesta análise, o arcabouço legal referente à formação de professores para a EPT.

possibilitou o trânsito de profissionais por essa modalidade, valorizando suas vivências e/ou experiências em detrimento de uma formação específica referendada para esse campo. O investimento em FC deve ser encarado como uma estratégia para propiciar a formação pedagógica de professores não licenciados e contribuir para a reversão desse quadro.

4.2. O Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/Plafor.

No que tange às PFC para os professores da RFEPECT, em 2016, por meio da Portaria nº 15/2016 de 11 de maio de 2016, foi criado o Plafor, caracterizado pela

[...] promoção e fomento de ações de capacitação dos servidores, bem como na motivação e mobilização para a formação continuada com a finalidade de potencializar a atuação da Educação Profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT)³⁹. (BRASIL, 2016).

Dentre os objetivos a que se propunha, buscou “promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade no âmbito da RFEPECT”⁴⁰ além de prover

[...] ações de capacitação do servidor para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança, o fomento a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional e a capacitação no exterior⁴¹. (BRASIL, 2016).

O artigo segundo da Portaria de criação do Plafor, apresentou suas finalidades:

- 1. potencializar a formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;**
- 2. fomentar política de acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho;**
- 3. contribuir para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais no contexto das Instituições Federais de**

³⁹ Conforme informações veiculadas no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37131>
Acesso em: 17/11/2020.

⁴⁰ Idem.

⁴¹ Ibidem.

Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

4. promover ações de capacitação do servidor para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança;

5. fomentar a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional;

6. articular e promover estudos e missões de capacitação no exterior;

7. contribuir com a capacitação do servidor no âmbito dos Direitos Humanos;

8. possibilitar a racionalização dos gastos com capacitação e qualificação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

(BRASIL, 2016, grifos nossos).

Evidenciou-se a “boa” intenção de subsidiar a FC dos servidores da Rede com o Plafor, no entanto, as reais intenções foram denunciadas no item 8, que versou sobre a possibilidade de racionalização dos gastos com capacitação e qualificação, visando a economia de investimento público com políticas e/ou programas de formação dos servidores.

A execução do Plafor ocorreu por meio de programas executados na modalidade presencial e à distância, viabilizados por chamadas públicas e executados por escolas de governo e/ou pelas instituições federais de ensino, mediante aprovação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC. O artigo 3º da Portaria, no seu parágrafo 1º, discorreu sobre a execução do Plafor implementado por meio de:

I -Programa de Capacitação Profissional (Cursos de até 360 horas):

1. Iniciação ao serviço público;

2. Formação geral; e

3. Capacitação técnica (específico para cada área de atuação).

II - Programa de Formação Gerencial, dividida em dois eixos:

1. Desenvolvimento gerencial (administrativo e educacional);

2. Formação de Gestores;

III - Programa de Qualificação:

1. Técnico de Nível Médio;

2. Graduação;

3. Pós-Graduação lato e *stricto sensu* (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós- Doutorado). (BRASIL, 2016).

O financiamento do Plafor considerou a viabilização de:

[...] disponibilidade orçamentária, conforme previsto em Programação de Ação Orçamentária específica para capacitação, podendo ser efetuado de forma compartilhada, de acordo com número de alunos e cursos oferecidos e/ou em parcerias com Programas, Ações e Projetos de capacitação e qualificação observados as normas estabelecidas. (BRASIL, 2016).

A Gestão do Plano ficara ao encargo da SETEC, por intermédio da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal. Por meio de uma Nota Técnica⁴², datada de 12 de maio de 2016, o Plafor foi apresentado à RFEPECT. A referida nota, ao proceder a análise da estrutura da RFEPECT, evidenciou sua realidade com o veredicto:

[...] a necessidade de consolidação da identidade institucional e as dificuldades de localização geográfica desencadeiam na carência de informação e formação, no que tange à condição de servidor público, perante a Administração Pública e principalmente perante a Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2016).

Uma vez reconhecido o fosso existente na formação dos servidores RFEPECT, a nota propunha a preparação dos servidores que chegavam no âmbito da EPT:

Nesse contexto, torna-se iminente a necessidade de preparar os recém-chegados ao serviço público, e especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e capacitar aos servidores remanescentes visando o fortalecimento e aprimoramento das competências do servidor público para atuar, promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade no âmbito da RFEPECT. Soma-se a esse fato a importância de preservar a identidade, missão e visão da Rede Federal, bem como fortalecer a relação ensino/aprendizagem e a formação profissional dos educandos na EPT⁴³. (BRASIL, 2016).

Ao analisar detidamente o excerto, “**capacitar** os servidores remanescentes visando o fortalecimento e aprimoramento das **competências** do servidor público para atuar, promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um **diferencial no serviço prestado** à sociedade no âmbito da RFEPECT” podemos notar a predominância de palavras e/ou frases comuns ao campo do mercado, evidenciando a tendência predominante de premissas liberais nessas políticas, as quais são provocadas pelas necessidades da economia/mercado.

Apesar da Portaria e da Nota Técnica datar de 2016, houve o esclarecimento que as ações de FC já estavam sendo desenvolvidas no âmbito da RFEPECT desde 2013 pela Capes. Neste sentido, a nota destacou a realização de:

- **Curso de Capacitação de Gestores:** curso direcionado para os profissionais que atuam na gestão da RFEPECT, principalmente aqueles ocupantes dos

⁴² Nota Técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC, datada de 12 de maio de 2016.

⁴³ Idem.

cargos máximos da gestão no âmbito da rede federal, com aproximadamente 200 gestores participantes;

- **PRONATEC Serviços Públicos** – com a oferta em 2014 de 2.000 vagas; em 2015, 6.000 vagas e em 2016 aproximadamente 10.000 vagas.
- **Curso de Aulas Práticas:** através de um projeto coletivo envolvendo a SETEC, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ CONIF e os IFs. O objetivo do curso foi promover a formação continuada de professores da carreira da EBTT através de aulas práticas. Houve aproximadamente 100 professores participantes nas aulas, cujo produto se constituiu na elaboração de cadernos temáticos para subsidiar e/ou orientar o trabalho dos demais profissionais da RFEPECT.
- **Capacitação em Tecnologia da Informação:** voltados para servidores Técnicos administrativos (TAEs), com a participação de 460 servidores aproximadamente, em 2015.
- **Idioma sem Fronteira:** Com oferta de ações voltadas para professores e discentes da Rede Federal, com vistas a possibilitar o ensino de outros idiomas no âmbito da EPT. Diversas ações foram realizadas, com oferta de bolsas. Entre as ações realizadas constam a Capacitação em Língua inglesa de 160 professores de língua inglesa, em 2016, no exterior; e o curso *My English Online*; o Teste de Proficiência em Inglês – o teste TOEFL;
- **Especialização em Educação Profissional e Tecnológica *lato sensu* em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica** com o início em 2015/2016 voltados para os professores bacharéis, ou seja, aqueles que não possuem cursos de licenciatura. Estimou-se o atendimento de aproximadamente 900 professores.
- **Programas de Mestrado:** destinados aos servidores da RFEPECT com a parceria com universidades diversas: a Universidade de Brasília/UnB, ofertou 25 vagas de 2014 a 2015; Mestrado Profissional em Gestão Pública(UnB): com a oferta de 20 vagas de 2014 a 2015; Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação (UFPE)com a oferta de 123 vagas de 2014 a 2016.

Embora o PLAFOR tenha sido direcionado especificamente para os servidores da RFEPECT, os resultados apresentados ainda estão aquém das reais necessidades de FC e das demandas inerentes à atuação de professores na EPT. Na seção seguinte, discorreremos sobre a proposição dos IFs como espaços fecundos para a oferta da FC para a EPT e os seus papéis cruciais como irradiadores dessas políticas, inclusa a formação pedagógica dos professores bacharéis.

5. OS INSTITUTOS FEDERAIS (2008-2018): configuração para implementação das políticas de formação continuada de professores em dez anos de existência.

Nesta seção, nos deteremos mais especificamente aos IFs, que do ponto de vista político-social, representam um avanço nas políticas públicas para a EPT no Brasil. Enfocaremos aspectos considerados relevantes ao nosso estudo, sem, contudo, adensar na discussão, pois existem várias pesquisas que se ocupam com esse tema. Contemplaremos elementos cruciais sobre a origem, expansão e características dos IFs para melhor dialogarmos com o nosso objeto, qual seja, as PFC, cujo foco contempla a formação pedagógica de professores bacharéis.

5.1. Os Institutos Federais: uma nova concepção para a EPT?

Por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu-se a RFPCT, criando 38 IFs, possibilitando a ampliação da estrutura física e consequentemente, da EPT no Brasil. A Rede, “reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer”.⁴⁴

Anterior à criação dos IFs em 2005, o MEC, por meio da SETEC, criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de possibilitar a sua ampliação e cobertura por todo o território nacional. Neste sentido, o governo federal via Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005, estabeleceu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.

§ 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).

Dava-se o pontapé inicial para o processo de expansão dos IFs, com a distribuição espacial e cobertura dessas instituições para o acesso da população à EPT no país. Considerada a primeira fase do plano de expansão, “previu a criação de 5

⁴⁴Nota-se no destaque a menção mercadológica presente no discurso oficial. (Disponível no Site do MEC): <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/Acesso em: 04/11/2020>.

escolas técnicas federais e de 4 escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação [...]”⁴⁵.

Àquela, considerada como a segunda fase de expansão, iniciada no ano de 2007, quando a “SETEC/MEC estabeleceu como meta a criação em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica”⁴⁶.

[...] a política de expansão da RFEPECT se realizou em três fases (...). Na primeira e na segunda, durante a gestão de Lula, foram construídas um total de 214 escolas, e, na terceira fase, período no qual esteve à frente do Executivo a Presidenta Dilma Rousseff, foram inauguradas 208 escolas. (SANTOS, 2018, p.120)

As instituições se alocaram nos 26 estados e no Distrito Federal, abrangendo 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e conforme manifestação de interesse das prefeituras.

A terceira fase do plano de expansão se iniciou em 2011 com o propósito de criação de 208 novas unidades até o ano de 2014.

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT iniciou, em 2006, com um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades).⁴⁷

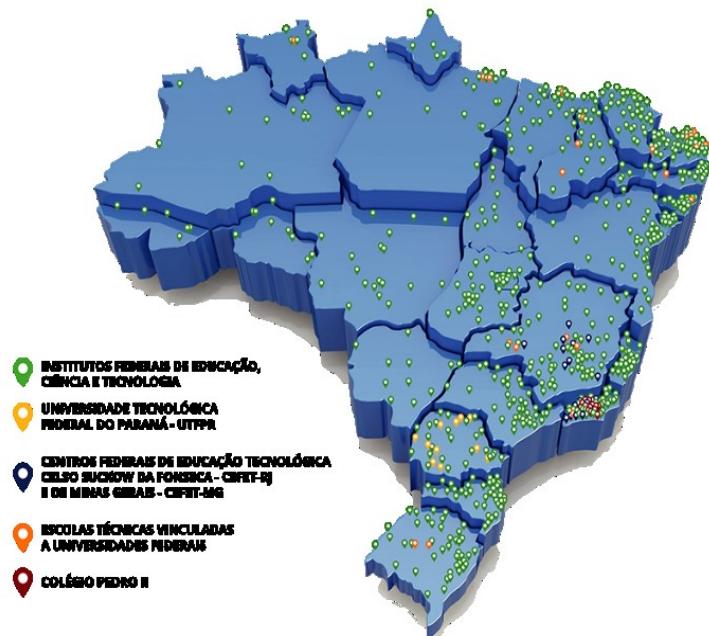
No ano em que os IFs completaram uma década de existência, a RFEPECT já se encontrava consolidada. A disposição das instituições, em solo nacional, pode ser observada na Figura 02:

⁴⁵ Site do MEC: Expansão da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 14/02/2021.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Ibidem.

Figura 2: Mapa de distribuição RFEPCT em território nacional.



Fonte: Reprodução – Portal do MEC.

É possível constatar que a interiorização não ocorreu, sobremaneira, conforme apregoava as intenções iniciais dos IFS, pois mesmo com a significativa expansão em território nacional, é possível visualizarmos na Figura 02 a predominância de IFS alocados próximos a grandes centros, com ênfase na região sudeste, sul (litorânea), Distrito Federal, nordeste (litorânea). A interiorização da EPT, conforme as intenções precípuas dos IFS, com a distribuição geográfica em regiões interioranas mais carentes de formação pública, ainda se constitui como um desafio.

Com a ampliação e a nova abrangência territorial da RFEPCT, demandou-se por profissionais polivalentes, pois possibilitou a transitoriedade de professores por vários níveis e modalidades de ensino. Para Pacheco; Pereira; Sobrinho (2010) a arquitetura curricular possibilitou que os profissionais dessas instituições desfrutassem da possibilidade de dialogar simultaneamente de forma articulada, com a educação básica e a pós-graduação, o que caracteriza o princípio da verticalização do ensino.

Por si só, a ampliação da RFEPCT, com criação dos IFS sinalizou um grande marco na história da EPT, pois há o entendimento que essas instituições apresentam uma nova perspectiva e reestruturação para essa modalidade de educação, além de se configurar como um

[...] projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. (BRASIL, 2008 d, p. 21).

As concepções e diretrizes que assentam essas instituições aludem-nas como “uma estratégia de ação política e de transformação social” (BRASIL, 2008d, p. 21). Nos critérios adotados para a distribuição dos IFs pelo território nacional, foram considerados a:

[...] definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2008d, p. 17).

A reestruturação da RFPCT bem como sua expansão, foi a tônica principal para a criação dos IFs. Apresentados como espaços estratégicos para o desenvolvimento cultural e econômico da região onde se encontram inseridos. “Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (BRASIL, 2008 d, p. 17).

O ponto de partida de criação advém da “afirmação da RFPCT como Rede Social cuja principal função é a intervenção na realidade na perspectiva de construção de um país soberano”⁴⁸.

Os Institutos Federais estabelecem-se como rede social, tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser. A rede é tecida a partir das relações sociais existentes, que propiciam, por um lado, o compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação; e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento de atuação regional com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal. (BRASIL, 2010, p. 24).

As bases em que se assentam trazem consigo a premissa de que essas instituições devem atuar no sentido de contribuir para o desenvolvimento local e regional por meio dos APLs sem, contudo, perder o foco do universal. Neste sentido, a oferta de cursos de EPT deve se respaldar nessa premissa, a qual prima pela construção

⁴⁸ Conforme documento elaborado pelo Ministério da Educação/MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC sobre as bases para criação dos Institutos Federais. (p.04). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos> Acesso em:22 de dezembro de 2019.

do desenvolvimento econômico, na autonomia dos sujeitos e na construção da cidadania. A concepção atribuída a EPT é entendida e defendida como “fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros” (BRASIL, 2008d, p. 21). Ademais, a EPT,

[...] orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial a educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (BRASIL, 2010, p. 06-7).

Dessa feita, os IFs apresentam-se como uma nova política pública para a EPT em curso no país, pois a “implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso”. (BRASIL, 2010, p. 06).

Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); **pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores;** e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precedem a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. (BRASIL, 2010, p. 06, grifos nossos).

Os preceitos defendidos trazem a perspectiva de uma formação para além da qualificação técnica, mas, sobretudo, a defesa de uma educação/formação humana, omnilateral e politécnica. Mas, em termos de formação dos profissionais da RFEPT, prevalece a explícita defesa da alta titulação.

Os IFs culminam em uma política pública, com uma proposta inovadora na oferta da EPT, caracterizados “como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica” (BRASIL, 2010, p. 18). Além disto,

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma **rede social de educação profissional e tecnológica**. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (BRASIL, 2008d, p. 23, grifos originais).

Criadas na gestão de Lula, representante do Partido dos Trabalhadores/PT – essas instituições se consolidaram como uma política pública que conferiu a EPT e a RFEPECT uma nova institucionalidade. A esse respeito, o documento que implantou as concepções e diretrizes para os IFs, no contexto da criação, assevera que “[...] essa nova institucionalidade fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, e que trazia, por vezes, reações severas quanto a sua finalidade”. (BRASIL, 2008 d, p. 22). O financiamento da Rede, possibilitado pelo Estado, é determinante para alçar os IFs à categoria de política pública.

Em vários momentos, ao longo da sua existência, questionamentos em relação à rede federal de educação profissional e tecnológica aconteceram no que refere à sua condição de ser mantida pelo orçamento público federal, sobretudo quando, no limite de sua função, estava a formação de técnicos de nível médio. Em tempos recentes, a educação profissional e tecnológica também se viu arguida no que se referia à pertinência da oferta pública; esse foi um tempo em que também se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão-de-obra qualificada. (BRASIL, 2008d, p. 22).

A reestruturação da RFEPECT realça a EPT nas políticas educacionais, propiciando uma notoriedade a esse campo talvez, nunca visto. Os IFs, frutos de um modelo entusiástico proposto no governo de Lula, surgiram em um contexto político em que um representante da classe trabalhadora estava no poder – ele próprio outrora, beneficiário da EPT– sendo, inclusive, instituições gestadas em um contexto econômico

moldado pelos ditames do capital, pois o Neodesenvolvimentismo⁴⁹ presente nesse governo, refletiu-se na criação das instituições, que embora tragam a perspectiva de uma formação integral do ser humano, carregam consigo o estereótipo de qualificar mão de obra e assim sendo, contribuir para a melhoria da produtividade com vista à preparação da força de trabalho para o mercado.

Portanto, os IFs inseridos em uma sociedade capitalista figuram como instituições que de certa maneira, trabalham para reforçar e/ou consolidar e/ou perpetuar a lógica do capital, visto que seus produtos, ou seja, a oferta de cursos de EPT é produzida e disseminada para atender as necessidades imperativas do mercado, ainda que configuradas como instituições públicas com propostas educativas inovadoras, mas sob algum jugo ou com algum efeito, submetidas à égide do capital.

No contexto de implantação dos IFs, o Brasil passava pela efetivação de uma agenda econômica, sob as influências de um receituário neoliberal. O contexto referido atesta que, no campo educacional, houve a proposição de políticas educacionais que, embora voltadas para o atendimento das demandas apresentadas pela educação pública, favoreciam, sobremaneira, a iniciativa privada. A exemplo, o Programa Universidade para Todos/PROUNI, com a expansão do acesso à educação superior no país; o Financiamento Estudantil da Educação Superior/Fies; o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas/REUNI e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/PRONATEC, bem como outras medidas políticas.

Com a eleição de Lula à presidência da república em 2002 e com o seu mandato iniciado em 2003, cinco anos antes da criação dos IFs, alguns autores apresentavam total descrédito em relação às políticas educacionais propostas por esse governo, ao afirmarem que “as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1088). Conforme esses autores, “o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088). A proposição dos IFs como política pública no governo Lula devotou um novo sentido a EPT:

⁴⁹ “O chamado neodesenvolvimentismo é um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileiras na segunda metade dos anos 2000.” (SAMPAIO Jr., 2012, p. 678).

O sentido de política pública que o governo Lula adotou amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (BRASIL, 2010, p. 07).

No que diz respeito às políticas de EPT, as medidas tomadas no Governo Lula não romperam com os anseios demandados para esse campo, visto que

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/ 97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituísse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005, p. 1088-89).

A necessária problematização da política de EPT evidencia os percursos das políticas no Governo Lula, “que representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088-89). A revogação do Decreto 2.208/1997 restabeleceu “a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088-89), porém não se traduziu na intencionalidade de conferir a EPT a sua consolidação em uma política pública educacional, o que irá ocorrer somente, com a promulgação da lei que criou os IFs.

Os IFs trazem em seu bojo a perspectiva da primazia social com a oferta de cursos sustentados na verticalização do ensino, com o intento de romper com uma concepção de EPT de caráter funcionalista, pragmática, contingenciada e atrelada aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de

obra qualificada, pois a EPT em distintos momentos da sua história esteve atrelada a um caráter assistencialista e de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo a Lei, os *Institutos Federais*, enquanto instituição de EPT, devem dar prioridade aos níveis educacionais mais básicos, progredindo, gradativamente, até a pós-graduação *Stricto Sensu*, dentro de uma política educacional conhecida como *verticalização da oferta*. A ideia básica gira em torno de promover a elevação da escolarização de um mesmo aluno, oportunizando-lhe um *itinerário formativo* que permita iniciar sua formação técnica em curso de qualificação profissional, por exemplo, ingressando posteriormente em curso técnico de nível médio e, mais tarde, incentivado pela instituição, concluindo sua formação em um curso superior. (MORAES, 2016, p. 09, grifos do autor).

Com efeito, a criação dos IFs “quebra a cultura centenária da educação profissional constituída no país, representada pela vivência das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica.” (FERNANDES, 2018, p. 13).

Os IFs trazem uma nova perspectiva voltada para a inclusão social. Conforme sinalizado por Costa (2016), “[...] na aparência fenomênica e no discurso oficial do governo federal, a RFPCT e, em particular, os IFETs representam a valorização da educação e das instituições públicas na construção de uma nação soberana e democrática e no combate às desigualdades” (COSTA, 2016, p. 27). A autora destaca, ainda, o discurso do governo Lula ao ressaltar “[...] o caráter social dos IFETs, que, como instituição pública, estão a serviço da transformação social e da institucionalização da educação profissional e tecnológica como política pública” (COSTA, 2016, p. 27). Com efeito, o principal objetivo de criação dos IFs foi a implantação de uma nova matriz institucional para a EPT, para ressignificar a política educacional da RFPCT, por meio da expansão de unidades com a interiorização pelo país.

Com a prerrogativa de uma nova matriz institucional, o perfil dos professores para atuarem nestas instituições passou a ser alvo de contínuos questionamentos. Neste sentido, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) pontuam que:

[...] é evidente que esse modelo curricular **exige mudanças no perfil do profissional docente** inserido na Rede, pois lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e **promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos**” (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 81, grifos nossos).

A construção e redefinição do perfil docente requisitado pelo formato atribuído aos IFs apresentam-se como demanda a FC no âmbito dessas instituições. Consoante o exposto, a FC deve se alinhar a perspectiva de formação crítica, promovida através de um ensino de qualidade, cujos resultados reflitam na formação dos discentes, não na perspectiva de formação uníssima para o mercado de trabalho, mas em um percurso inverso, qual seja contribuir para que os jovens egressos sejam produtivos para si mesmos e para a sociedade e não única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

A institucionalidade atribuída aos IFs traz consigo a orientação conceitual e política que possibilita a formação crítica, tanto no novo formato atribuído a EPT, qualitativa e quantitativamente, quanto para o enfrentamento dos desafios demandados para a formação dos discentes e dos professores que atuam nessas instituições.

5.2. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o saldo de dez anos.

Os IFs completaram dez anos de existência em 2018 e no mesmo ano, ocorreram as eleições presidenciais no Brasil. Neste contexto, presenciamos o avanço das forças reacionárias de extrema-direita pela disputa do poder político, sobretudo, na esfera federal. Outrora náuico, o Partido Social Liberal/PSL elegeu Jair Messias Bolsonaro como Presidente do Brasil, nas eleições de 2018, constituindo a partir de então, a segunda maior bancada da Câmara dos Deputados, projetando debates sobre a nova direita em configuração no país. A conjuntura política instaurada teve reflexos diretos nos IFs, pois é sabido que essas instituições foram criadas no governo Lula, sendo por essa razão, considerada uma política oriunda desse governo, mas via de fato, consolidada como uma política pública.

Ao realizar uma pesquisa sobre as PFC para os professores no IFNMG, foi necessário um breve apanhado desse contexto, pois o cenário político-econômico refletiu-se nas políticas educacionais da instituição, portanto, obrigou-nos ainda que brevemente, trazer à tona a análise das contradições na própria gestão do PT, que mesmo sendo um partido considerado de esquerda, manteve sob sua gestão, a continuidade das políticas neoliberais para a área da educação. Ao enveredar a discussão por esse caminho, coube-nos ainda, a citação das medidas de cunho neoliberal

que foram implementadas, evidenciando as especificidades e contradições do modelo de gestão do PT, cujo representante máximo é considerado patrono dos IFs.

Um marco importante que perpassou o nosso estudo, diz respeito ao cenário político-econômico no Brasil instaurado após o Golpe de 2016 – o qual preconizou implantar o projeto político interrompido com a vitória do PT à presidência da república em 2003. Ao discorrer sobre esse episódio político, Saviani (2018) destaca a articulação entre os poderes do Estado para a sua viabilização, que, com “[...] a conivência do Judiciário, representado pelo seu dirigente máximo, o presidente do Supremo Tribunal Federal, o Golpe se consumou com a decisão do Senado Federal [...], em sessão realizada no dia 31 de agosto de 2016 [...]” (SAVIANI, 2018, p. 30).

Entretanto, cumpre destacar que alguns autores não trabalham com a tese do Golpe. A exemplo, citamos Lima (2018) que destaca:

É preciso cautelar a defesa da tese do golpe, pois pode-se historicamente, confundir golpe militar, violência militar, com desacertos, quebra de pactos, vulnerabilidade de posições, como ocorreu com o rompimento dos partidos aliados ao Governo PT/Dilma. O golpe militar desta forma fica simplificado, perdendo-se toda a sua magnitude no que diz respeito às mortes, ao exílio, à censura, à tortura e tantas outras barbaridades próprias dos golpes militares em toda a América Latina e, particularmente no Brasil, com cerca de 430 assassinados, segundo a Comissão Nacional da Verdade [...]. (LIMA, 2018, p. 139-140).

Ante a essas percepções acerca do cenário político que destituiu do poder uma presidenta eleita pelo povo, acreditamos que houve sim a consumação do Golpe no Brasil em 2016 e que após a sua efetivação, Dilma Vana Rousseff, presidenta eleita por meio do voto direto, teve seu mandato cassado⁵⁰. Sobre o cenário advindo do *impeachment*, comungamos da defesa proposta por Saviani (2018), que assegura que “[..] a crise política que se abateu sobre o Brasil foi justificada em nome do combate à corrupção fazendo acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos”. (SAVIANI, 2018, p. 28).

⁵⁰“Por que Dilma perdeu o poder? Todos comentavam sua dificuldade em se comunicar, em dialogar com as diferentes forças políticas, mas estou convencido que o erro maior foi a desoneração das empresas⁵⁰. A falta de verba foi mais decisiva que a falta de verbo.” (RIBEIRO, 2018, p. 144).

“As desonerações de tributos concedidas pelo governo da presidenta Dilma desde 2011 somarão cerca de 458 bilhões de reais em 2018, quando termina seu mandato.” Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/09/1678317-dilma-deu-r-458-bilhoes-em-desoneracoes.shtml>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

O cenário político – resultante de ofensiva ideológica, econômica e social, que contou com o maciço apoio da mídia e do judiciário brasileiro culminou na destituição de Dilma da presidência da república. Ao contestar sobre essa situação política, Lino (2020), *a posteriori*, conclui que

[...] Desde o golpe jurídico-parlamentar-midiático-empresarial, consumado em 2016, que alterou os rumos políticos do país, umas séries de ataques à democracia se sucedem, ameaçando direitos sociais assegurados pela constituição de 1988 e, em especial, o direito à educação. (LINO, 2020, p. 94).

Os reflexos do Golpe na área da educação tão logo foram sentidos. A educação como um dos principais interesses do capital, foi alvo de ataques diversos⁵¹ principalmente na força impetuosa do discurso afrontoso proferido pela extrema direita, que de maneira articulada “tomou” sorrateiramente o governo do país, inicialmente com o oportunismo de Michel Temer – “o vice figurativo” – que assumiu o poder após o *impeachment* e, posteriormente, na projeção de Jair Messias Bolsonaro (PSL), eleito em 28 de outubro de 2018, em segundo turno, sob um estrondoso aplauso de 55% dos votos válidos, contra 45%⁵² do seu opositor Fernando Haddad (PT).

Sustentado por um discurso impulsionado pelo ódio, direcionado principalmente ao PT e resguardado pelas *Fake News*⁵³ – Bolsonaro utilizou-se do uso maciço das redes sociais, sem sequer ter ido a um debate com o seu principal opositor e posteriormente quando já eleito, trouxe consigo certos temores ao proferir discursos ofensivos e/ou ostensivos, em atos contínuos de ataques públicos à educação brasileira – sobretudo às instituições públicas e aos seus servidores⁵⁴.

Com o discurso agressivo, não condizente com o cargo de presidente da república, Bolsonaro chamou a atenção de seus eleitores pelos discursos, dentre outros, de combate à corrupção do PT, de armar a população brasileira, da defesa de

⁵¹ De acordo com Lino (2020) houve o desmonte acelerado da política educacional brasileira, materializado na imposição de medidas à educação pública, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e posterior ao nosso recorte temporal de pesquisa, a BNC da formação.

⁵²Conforme apuração do Tribunal Superior Eleitoral/TSE (2018).

⁵³ “A divulgação de notícias falsas ou mentirosas é fenômeno conhecido internacionalmente como “fake news” e pode ser conceituado como a disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica” (BRAGA, 2018, p. 205).

⁵⁴ Conforme denuncia a Cartilha do SINASEFE “Em defesa da Rede federal: Educação não é mercadoria, é direito!” Publicação da Direção Nacional 2018-2020. Disponível em www.sinasefe.org.br Acesso em: 22/12/2019.

⁵⁴ Idem.

militarização do ensino, da adesão indeliberada do ensino à distância (concebido a partir do ensino fundamental), da defesa do ensino domiciliar, de tratar a educação como mercadoria (com defesa da sua privatização), do contingenciamento dos investimentos na educação pública, dos ataques às universidades públicas e, consequentemente, na desvalorização dos seus profissionais, e com a “ameaça” do Projeto de Lei da “Escola sem Partido”⁵⁵, cujo destaque e defesa acentuou-se no limiar do seu governo.

No cenário delineado após Golpe de 2016, persistiram os ataques aos direitos do povo brasileiro, com a imersão do Estado e da sociedade em recorrentes crises econômicas e políticas, com reflexos diretos na área de educação⁵⁶ em seus mais diversos níveis e modalidades de ensino. Ao discorrer sobre os impactos do Golpe na educação, Lombardi e Lima (2018) consideram que

[...] a atual ofensiva golpista é marcada por profundos cortes no orçamento da educação; pela perseguição a todos àqueles que se contrapõem às reformas, pela implementação da racionalidade empresarial na gestão escolar, influenciando diretamente os currículos escolares por meio da pedagogia empresarial corporativa. Com isso, o capital realiza um duplo movimento: por um lado, buscando recompor a taxa de lucro, por meio da expropriação de recursos públicos destinados à educação, por outro, exercendo o controle ideológico no interior das escolas, desqualificando o conhecimento técnico, científico, artístico, filosófico e humanístico historicamente produzido pela humanidade e que deveria se constituir no conteúdo fundamental da formação da classe trabalhadora. (LOMBARDI: LIMA, 2018, p. 55).

Os IFs, mediante o cenário apresentado, enquanto política pública educacional sofreram os reflexos político-econômicos advindos do Golpe de 2016, que culminaram em adversidades interpostas a concretização das PFC. O movimento de realinhamento a política neoliberal refletiu diretamente nas políticas e ações dos IFs, quer seja em relação aos investimentos na EPT e consequentemente, na formação dos seus profissionais, indefinindo os rumos da oferta da EPT nessas instituições, prejudicando severamente os IFs nos seus objetivos educacionais. Com efeito, “[...] em um contexto marcado pela ofensiva do capital sobre o trabalho, a educação dos trabalhadores não

⁵⁵ O Conselho Municipal de Uberlândia/CME emitiu uma nota de repúdio em 2017 para “manifestar seu repúdio à iniciativa de se promover nos municípios a disseminação de um projeto de Miguel Nagib, fundador da ONG Escola sem partido, cuja finalidade é cercear a liberdade de ensinar, um direito constitucional” (CME/UBERLÂNDIA, 2017). (Mimeo).

No estado de Minas Gerais, o Projeto de Lei da Mordaça foi aprovado na segunda quinzena do mês de outubro de 2019 na cidade de Belo Horizonte.

⁵⁶ A esse respeito, Lino (2020) corrobora que houve o desmantelamento das políticas públicas advindas do cenário pós golpe.

poderia passar incólume”. (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 53). O cenário delineado após o Golpe trouxe ainda mais incertezas para os IFs e para a educação brasileira.

Foi essa a direção tomada pelo Estado para adequar o sistema educacional a formação para as múltiplas habilidades necessárias à produção, bem como para interiorizar a ideologia adequada à concepção de um mundo da sociedade burguesa. Para tanto, foram retomados os fundamentos da pedagogia tecnicista, substrato teórico-metodológico da atual ofensiva neoliberal sobre a educação pública brasileira. (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 53).

Desta feita, os IFs se constituem enquanto política em disputa, por um lado, como uma peça crucial na formação da classe trabalhadora e, por outro, torna-se refém de um modelo de educação que rompe com a formação de qualidade social. Destarte, problematizamos que o cenário “imposto” trouxe o questionamento sobre os rumos que tomarão a EPT diante da qualificação dos trabalhadores e na formação continuada dos professores. Os IFs entram na mira dos ataques e contenções dos gastos públicos em educação, sob o prisma de uma política econômica imperativa de austeridade, pois a “Rede Federal, em períodos distintos de sua existência, atendeu a diferentes orientações de governos; em comum a centralidade do mercado, do desenvolvimento industrial e do caráter circunstancial e programático da EPT.” (BRASIL, 2018). Ademais, como instrumento de formação da classe trabalhadora, os IFs:

[...] representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres. Uma opção, portanto, que confronta o estigma escravocrata e o DNA golpista da classe dominante brasileira, que teima em sustentar um projeto societário que mantém a estrutura social da casa-grande e senzala. (FRIGOTTO, 2018).⁵⁷

Consequentemente entra na tônica das discussões, a FC dos professores no âmbito dos IFs – pois em um cenário de contínua afronta a educação pública –, o curso das políticas nesse campo educacional perpassa pela urgente necessidade de defesa da formação, proposta como um mecanismo de resistência; e na defesa dos IFs como *lócus* privilegiado para o seu desenvolvimento e construção de conhecimento profissional da docência para a EPT.

⁵⁷ Fragmento contido na contracapa da apresentação do livro “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento”. Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

No IFNMG, a efervescência do cenário político e econômico impôs constantes ataques, e retrocessos à EPT ofertada pela instituição, pois, os reflexos diretos “em virtude do contexto político e da continuidade das restrições orçamentárias⁵⁸ impostas à esfera pública federal, o ano de 2016 exigiu dessa instituição maior empenho para otimizar os recursos escassos”. (IFNMG, 2016, p. 20). Dadas as limitações financeiras, a instituição teve que readequar o seu orçamento para cumprir com as finalidades educacionais, com reflexos diretos na execução das políticas institucionais voltadas para o ensino.

Apesar da crescente escassez dos recursos, o Instituto, com a parceria fundamental de entidades públicas e privadas, tem conseguido manter a qualidade e a ampliação da oferta de educação pública, consolidando-se, cada vez mais, como uma instituição referência na oferta de educação profissional, científica e tecnológica na região. (IFNMG, 2018b, p. 01).

Considerando os reflexos advindos da crise político-econômica, em nível nacional, os IFs se deparam com o desafio de manter a sua estrutura físico-educacional no limiar de uma década de sua existência. A aprovação da Emenda Constitucional/EC nº. 95 de 15 de dezembro de 2016, refletiu diretamente nas políticas e ações dessas instituições e seu reordenamento⁵⁹, pois limitou o orçamento das despesas públicas de caráter social, como a área educacional, por um período de 20 anos. Em uma cartilha⁶⁰, o Sindicato Nacional dos Servidores Públicos Federais/Sinasefe, denunciou o desmonte da RFEPCT, o ajuste fiscal e as contrarreformas sociais, iniciadas no governo Temer e que se agravou desde então, colocando sob risco a existência da rede federal de ensino. Nesse sentido, a culminância da EC nº 95/2016:

[...] apenas congela o gasto primário, não incluindo nenhum teto para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública— que só em 2017 abocanhou R\$ 2,483 trilhões. Isso significa que 39,70% do orçamento da União foi destinado aos banqueiros e grandes empresários. Enquanto a Educação ficou com 4,10% desse orçamento” (SINASEFE, 2018, p. 06).

⁵⁸“O problema foi que, num ano de cortes no orçamento que atingiram a própria educação, o lema ‘Pátria Educadora’ acabou se tornando alvo fácil da propaganda contra o governo e o MEC.” [...] No primeiro semestre de 2015 o corte das despesas discricionárias do MEC atingiram cerca de 25%. (RIBEIRO, 2018, p. 42).

⁵⁹ Projeto de reordenamento das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) que foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC) no primeiro semestre de 2018, onde se explicita a necessidade de criação de “novos” Institutos Federais, a partir do desmembramento dos atuais IFs existentes, com a criação de novas estruturas administrativas e/ou reorganização das atuais.

⁶⁰ Cartilha “Em defesa da Rede Federal: Educação não é mercadoria, é direito!” Publicação pela Direção Nacional 2018-2020 do Sinasefe. Disponível em <http://www.sinasefe.org> acesso em 22 de dezembro de 2019.

O futuro dos IFs tornou-se uma incógnita diante da ameaça e do risco real à democracia e a educação brasileira, após o cenário delineado pelo “golpe parlamentar-jurídico-midiático”⁶¹ de 2016, que teve como pano de fundo os desmontes das políticas educacionais, através de um contexto de ajustes, ataques e limitações de investimentos públicos. O Sinasefe denunciou esse movimento de sucateamento das instituições federais.

Antes de mais nada, é preciso localizar como esse desmonte se expressa, caracterizando que ele é um processo que ataca em várias frentes: criando dificuldades para inviabilizar o funcionamento da Rede, desmoralizando-a publicamente e aprofundando movimentos de repressão aos servidores que se movimentam de maneira organizada, ou não, para defender sua atuação pautada na qualidade e compromisso social. (SINASEFE, 2018, p. 04).

Ademais, o Sinasefe listou os ataques sofridos em várias frentes da RFEPCT:

Também tramita no Congresso Nacional o projeto de lei que prevê o fim da estabilidade no serviço público (PL 116/2017), com avaliação de desempenho aos servidores, o que representa um ataque monumental aos direitos dos trabalhadores (...). Propostas de Plano de Demissão Voluntária (PDV), redução de jornada e licença sem vencimentos incentivados também surgiram. O Decreto 9262/2018 que permitiu ao governo extinguir quase 61 mil cargos proibiu a abertura de concursos quando pessoas desses cargos se aposentarem ou se desligarem do serviço público federal. Essas são algumas dentre as tantas medidas favoráveis aos interesses do capital e contra o conjunto da classe trabalhadora. (SINASEFE, 2018, p. 10).

Entre outras medidas, a aprovação da Lei nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio –, reestruturou o currículo desta etapa final da educação básica, com reflexos nos cursos de ensino médio integrado ofertado pelas instituições federais de ensino. Aprovada sem nenhum debate público, a reforma é proposta no bojo do Golpe, decretando o fim de várias disciplinas que incentivam a formação crítica dos estudantes.

Outra medida controversa advinda da Reforma do Ensino Médio “diz respeito à **contratação de docentes sem concurso público e a precarização das formas de contratação flexível**”. O chamado “**notório saber**” permite que prestadores de serviços não licenciados atuem como professores profissionais nas áreas de formação. A medida representa um retrocesso da luta pela habilitação profissional dos professores, da instabilidade de direitos e forma de contratação estáveis, bem como da valorização dos cursos de licenciaturas e de formação de professores. O intuito é incentivar a contratação precária de prestadores de serviços sem sólida formação escolar para atuarem em distintas áreas, em especial na formação profissional,

⁶¹ Saviani (2018).

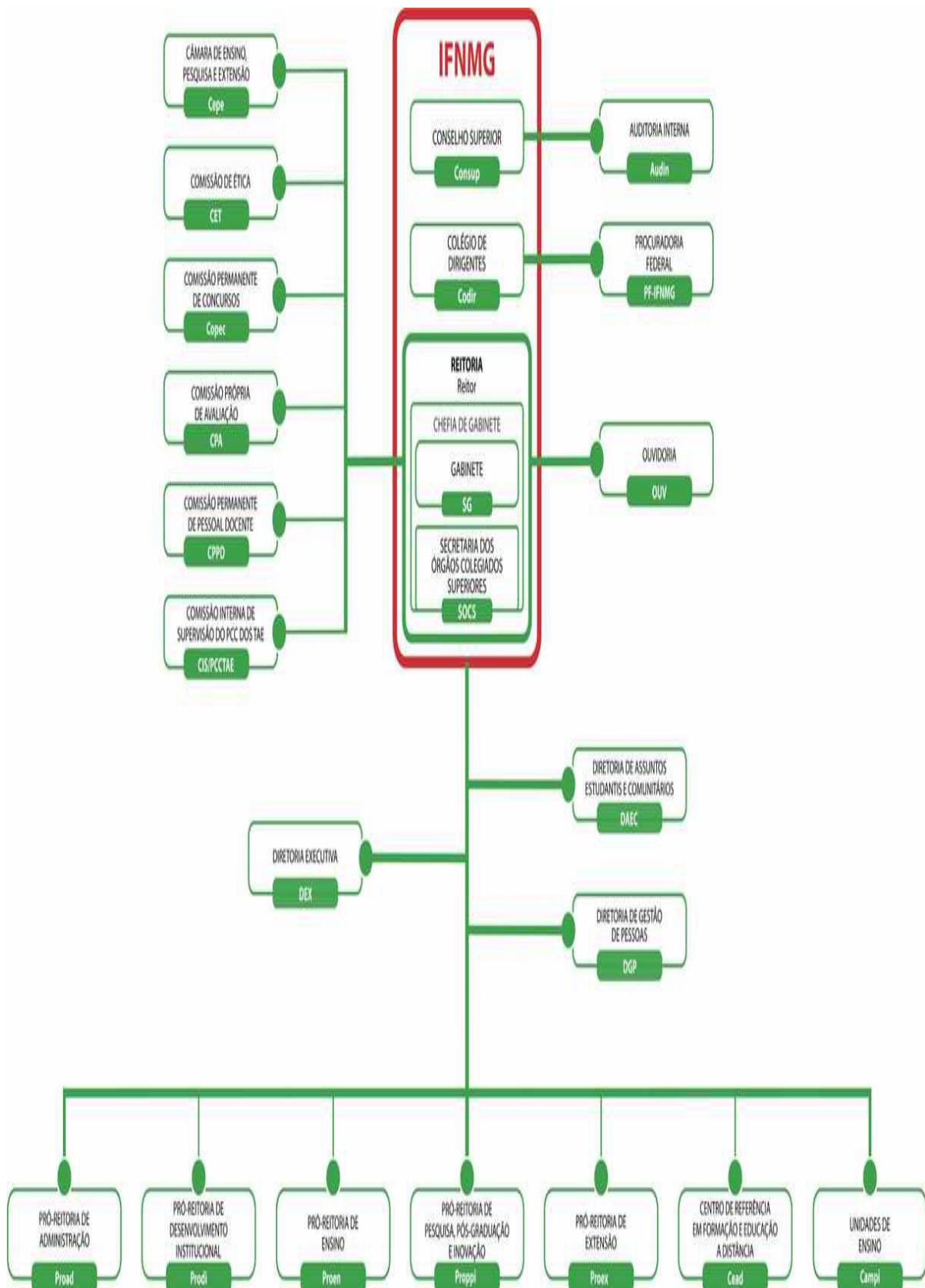
incentivando as parcerias público-privadas na educação pública. (SINASEFE, 2018, p.15-6, grifos nossos).

Em cenário ofensivo à EPT e, por conseguinte, à formação de professores, a prerrogativa de ofertar essa modalidade de ensino com qualidade e ao mesmo tempo, proporcionar aos profissionais da EPT a FC e pedagógica – necessária para que eles desenvolvam efetivamente a docência, os conhecimentos, os saberes e as competências profissionais no exercício profissional – torna-se um desafio para os IFs, diante do cenário esboçado e da ameaça real às suas existências.

5.3. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/: breve caracterização de sua estrutura organizacional.

Em 2018, o IFNMG completou uma década como IF. Configurado como parte integrante da RFPCT, o IFNMG é uma autarquia federal vinculado ao MEC, com as prerrogativas de autonomia financeira, administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. A estrutura organizacional do IFNMG se ancora em uma estrutura administrativa e pedagógica, evidenciada na Figura 03:

Figura 3: Estrutura Organizacional do IFNMG.



Fonte: Reprodução/Relatório de Gestão IFNMG, 2019.

O modelo e estrutura organizacional do IFNMG – vigente no período da nossa pesquisa – apresenta uma instituição de tipo funcional e verticalizada na sua estrutura administrativa e pedagógica. Verifica-se um padrão de organização administrativa em vários níveis, o que sugere a possibilidade de uma gestão democrática.

O desenho institucional conferido ao IFNMG evidencia uma interdependência entre a Reitoria e os *campi* sob sua responsabilidade, conectados por princípios institucionais e pelo Projeto Político Pedagógico/PPP único para toda a instituição. Essa forma de organização administrativa demanda um modelo de gestão pautado na participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Mediante sua estrutura administrativa, a instituição é caracterizada como de tipo funcional e verticalizada. O IFNMG se ancora na missão de “produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para a formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão [...]” (IFNMG, 2009-2013, p. 08). Propõe ainda, contribuir “[...] para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo”. (IFNMG, 2009-2013, p.08). A “Missão” institucional é apresentada similarmente nos PDIs de 2009-2013 e 2014-2018, o que esboça a conformação da oferta da EPT para suprir as demandas do mercado de trabalho⁶², ainda que não precipuamente e/ou intencionalmente.

Em relação à estrutura pedagógica, a consecução dos objetivos de ensino se ancora nos colegiados consultivos e deliberativos “[...] garantindo assim, uma organização administrativa e pedagógica orientadas para a democratização do acesso, para o estímulo à permanência e o sucesso no percurso escolar, tendo como pilar a excelência da formação”. (PDI 2014/2018, p. 69). Essa estruturação foi anunciada pela lei de criação dos IFs, que recomendou uma gestão pedagógica, ancorada em órgãos de apoio como instâncias superiores, como o Colégio de Dirigentes/CODIR e o Conselho Superior/CONSUP.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

⁶² Essa intenção é esboçada novamente no Planejamento Institucional posterior, quando no PDI 2019-2023, a missão da instituição é dada com o objetivo de “formar cidadãos por meio da educação profissional, científica e tecnológica contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico”. (PDI/2019-2023).

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior. (BRASIL, 2008).

No Estatuto e no Regimento Geral do IFNMG, encontram-se disponibilizadas informações sobre a gestão da instituição, sendo apontados alguns órgãos que participam ativamente desse processo: o CONSUP, o CODIR e a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE. Importante salientarmos que esses órgãos configuram-se como instrumentos necessários para viabilizar a gestão democrática do IFNMG, e consequentemente, ratificar as políticas propostas pela instituição voltadas para a oferta de cursos de EPT e a FC dos professores. Na composição desses órgãos, há participantes que representam vários segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil.

Dentre todos os órgãos do IFNMG, o CONSUP apresenta caráter consultivo e deliberativo, sendo o órgão máximo de tomada de decisões na instituição. Já o CODIR é configurado como um órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria, de caráter consultivo apenas, composto pelos diretores dos *campi* do IFNMG. Quanto a CEPE, apresenta funções normativas, consultivas e deliberativas com poder de decisão sobre matéria acadêmico-científica, didático-pedagógica, artístico-cultural e desportiva. Cada órgão que compõe a estrutura do IFNMG, a seu modo, participa ativamente dos processos administrativos e pedagógicos na instituição.

Além do suporte administrativo e pedagógico dos órgãos auxiliares da Gestão do IFNMG, há a existência de comissões de assessoramento: dentre estas, a Comissão Própria de Avaliação/CPA, Comissão Permanente de Pessoal Docente/CPPD, Comissão Interna de Supervisão /CIS do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE)-CIS-PCCTAE e a Comissão de Ética. Cada uma dessas comissões desempenha um papel importante, muitas vezes em caráter colaborativo, na gestão do IFNMG.

A CPA tem o objetivo de assegurar a condução do processo de avaliação interna da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/ SINAES⁶³. Configura como uma importante aliada para a autoavaliação institucional, pois suas funções possibilitam a identificação das atividades e/ou finalidades institucionais, se estas são cumpridas ou não, visando identificar as suas causas, as potencialidades e os pontos a serem melhorados. Esta comissão poder-se-á constituir como importante ferramenta de avaliação para as PFC, desde que direcionada para atender a esse propósito.

A CPPD figura como um órgão de assessoramento do CONSUP e do Reitor no que tange à formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente. Essa comissão é constituída nos termos da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, do Decreto nº 7.806, de 17 de setembro de 2012, do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, da Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987 e do Regimento Geral do IFNMG. Suas atribuições estão relacionadas à formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente, e no caso de demandas, prestar assessoria de mesma natureza ao CODIR e a CEPE. É constituída por um Colegiado Institucional e representações locais em cada *campus* do IFNMG. Noutras palavras, é a voz dos professores do IFNMG representada junto à gestão, logo, as demandas de formação poder-se-ão ser consideradas e/ou elevadas por intermédio dessa comissão junto às instâncias deliberativas do IFNMG, configurando, portanto, como uma comissão estratégica para fomentar a discussão e implementação de PFC para as reais demandas do corpo docente.

A CIS/PCCTAE é a Comissão responsável pela carreira dos Técnico-Administrativos em Educação do IFNMG e tem por finalidade acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a implementação do Plano de Carreira dos servidores.

A Comissão de Ética do IFNMG⁶⁴ figura-se como órgão de caráter consultivo, nos termos do Decreto nº 1.171/1994, sendo parte do Sistema de Gestão da Ética. A referida comissão tem o papel educativo de zelar pelo Código de Ética e ajudar a criar e/ou orientar as ações éticas no âmbito institucional; orientando e aconselhando servidores em relação à ética profissional e no trato com pessoas e/ou com o patrimônio público.

⁶³ Conforme informações do site institucional: <http://www.ifnmg.edu.br>.

⁶⁴ Idem.

5.4. O IFNMG em dez anos de sua existência: o “Sonho de levar educação profissional aos rincões da metade norte de Minas Gerais hoje é realidade”.

Criado a partir da integração do Cefet Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas por meio da lei nº 11.892 de dezembro de 2008, o IFNMG fez parte do plano de expansão do governo federal para a EPT. Inicialmente, se estruturou nas Unidades Descentralizadas/UNEDS com os *campi* de Januária, Salinas, Montes Claros, Pirapora, Almenara, Arinos, Araçuaí e uma Reitoria instalada na cidade de Montes Claros/MG. Na sua configuração atual, dispõem de 13 unidades de ensino nos municípios de Almenara, Arinos, Araçuaí, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni, além de dois *campi* avançados e o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância /CEAD. A instituição oferta, ainda, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

No ano seguinte de criação, através da Portaria do MEC nº 31 de 07 de janeiro de 2009, o já então constituído IFNMG, teve nomeado o seu primeiro reitor, o professor Paulo Cesar Pinheiro de Azevedo, que anteriormente ocupara o cargo de diretor geral do Cefet Januária.

Ensaizando os primeiros passos como IF, em 2009 iniciou-se o plano de consolidação e expansão do IFNMG, traduzido no planejamento institucional aprovado pelo MEC: o primeiro PDI, com vigência de 2009-2013. Neste documento, evidenciou-se a preocupação inicial da instituição que visava, sobretudo, a criação de novas unidades, criação de cursos e a implantação de uma estrutura mais centralizada, com uma localização geográfica estratégica para sediar a Reitoria. No mesmo ano, o Estatuto do IFNMG foi aprovado, publicado no Diário Oficial da União/DOU em 21 de agosto de 2009.

O primeiro *campus* do IFNMG, além dos já existentes Januária e Salinas a entrar em funcionamento foi o *campus* Arinos, localizado no noroeste do Estado de Minas Gerais, autorizado pela Portaria do MEC nº 113, de 29 de janeiro de 2010. Em seguida, outros *campi* também tiveram seu funcionamento autorizado pelo MEC, a exemplo de Almenara, localizada no Médio-Jequitinhonha, às margens do Rio Jequitinhonha, na região conhecida como Vale do Jequitinhonha e Araçuaí, também localizado no mesmo Vale, por meio das Portarias nº. 108 e nº 11, respectivamente, ambas de 29 de janeiro de

2010. O *campus* Montes Claros, localizado no Norte de Minas Gerais, teve seu funcionamento autorizado pelo MEC pela Portaria nº 1.366 de 06 de dezembro de 2010.

Em 2011, a primeira CPPD é instituída no IFNMG através da Portaria do Reitor nº. 368 de 29 de agosto. Na mesma esteira, a primeira CPA e a primeira composição da CEPE são instituídas através das respectivas Portarias do Reitor, nº 583, de 13 de dezembro e nº 584, de 26 de dezembro.

Sob a gestão do reitor *pró tempore*, professor Paulo Cesar Pinheiro de Azevedo, a instituição ocupou-se em cuidar da parte administrativa e legal para sua expansão física e funcionamento dos cursos. No primeiro mandato desse reitor (2008-2011), o recém-criado IFNMG estava se adequando, ainda, a nova institucionalidade.

Por meio da Portaria Ministerial de 15 de agosto/2012, José Ricardo Martins da Silva foi nomeado o novo reitor, sendo o segundo a ocupar tal cargo no âmbito do IFNMG, após ser eleito pela comunidade acadêmica.

No primeiro ano da sua gestão, foi dada continuidade ao plano de expansão do IFNMG, sendo aprovado um novo planejamento institucional – PDI 2014-2018, pela Resolução do CONSUP nº 38 de 17 de dezembro de 2013.

No ano seguinte, outra feita da gestão do Professor José Ricardo Martins da Silva, foi a implementação da Educação a Distância/EAD, no ano de 2014, por meio da Resolução do CONSUP nº 36, de 30 de outubro de 2014, que criou a CEAD.

Em continuidade ao plano de expansão, em 2015, o *campus* avançado Janaúba, localizado no Norte de Minas Gerais, foi autorizado a funcionar por intermédio da Portaria do MEC nº 27 de 21 de janeiro de 2015.

Em 2016, no limiar do Golpe, foi publicada a Portaria de funcionamento dos *campi* Diamantina, localizado na região do vale do Jequitinhonha, Teófilo Otoni, localizado no Vale do Mucuri e *campus* avançado Porteirinha, localizado no extremo norte do Estado de Minas Gerais, por via da Portaria do MEC nº 378 de 09 de maio de 2016. Neste ano, a Resolução do CONSUP nº 36, alterou a denominação de Centro de Referência em Educação a Distância e Projetos Especiais para Centro de Referência em Educação à Distância. Apesar das contenções financeiras impostas pelo conturbado acontecimento político desse período, o IFNMG se expandiu sobremaneira, pois tal expansão já vinha se processando, o que aumentou os desafios da gestão para incluir no orçamento da instituição, a manutenção das novas unidades de ensino.

Desde a sua transformação em IF, de 2008 até o ano de 2016, o IFNMG esteve em plena fase de expansão e consolidação da sua nova institucionalidade. Neste

período, a preocupação institucional voltou-se, sobretudo, para a criação e expansão das suas unidades e na oferta de novos cursos. Ao considerar os IFs, Moritz (2017), no que tange ao período de criação e expansão destas instituições, evidenciou a realidade em solo brasileiro:

Desde sua constituição legal, no ano de 2008, até o ano de 2016, o crescimento quantitativo dos IFs foi expressivo. De acordo com os dados disponíveis no site do MEC, em 2009, eram 350 *campi* e, em 2016, a Rede Federal já contava com 618 unidades, distribuídas por todas as Unidades Federativas. (MORITZ, 2017, p. 57).

Em 2018, ano que completou 10 anos, a instituição realizou um breve retrospecto das suas experiências, com a publicação de um Informativo impresso destinado à sua comunidade acadêmica. Com a matéria intitulada o “*Sonho de levar educação profissional aos rincões da metade norte de Minas Gerais hoje é realidade*”, o Informativo de edição especial⁶⁵, apresentou os resultados do IFNMG desde sua gênese em 2008 por meio da junção do Cefet Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas até o ano de 2018, quando completou uma década de existência da nova institucionalidade.

De acordo com o Informativo, em 2018, cerca de 17 mil alunos foram atendidos em 11 *campi* presenciais e mais de 100 polos de EaD, o IFNMG “[...] que já transformava muitas vidas nas regiões de Januária e Salinas chega para permitir que os moradores da metade do norte de Minas tenham oportunidades de construção de um futuro com mais possibilidades de desenvolvimento.” (IFNMG, 2018b, p. 01).

Ao considerarmos as ofertas nos polos avançados localizados em Janaúba e Porteirinha/MG, na EaD e no Centro de Referência em Corinto/MG, esses números se ampliam, sendo ofertadas nas 13 unidades do IFNMG, 423 cursos, com 25.677 matrículas.⁶⁶

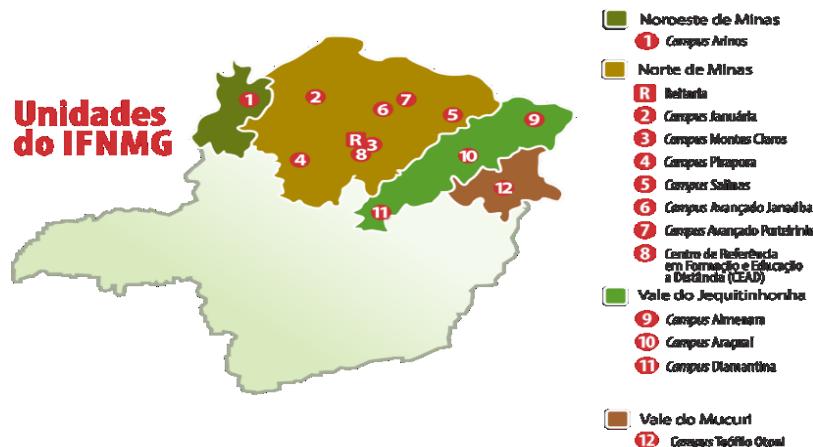
Nesses 10 anos, por meio de cursos técnicos, de graduação, de pós-graduação e de capacitação, o IFNMG formou milhares de profissionais qualificados para atuar em diversos setores da economia e para contribuir com o desenvolvimento regional e nacional. (IFNMG, 2018b, p. 01).

⁶⁵ Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Informativo do IFNMG. Edição Especial de 10 anos - dezembro de 2018.

⁶⁶ Dados Plataforma Nilo Peçanha, 2018.

Com efeito, no ano de 2018 o IFNMG apresentava, além da Reitoria localizada no município de Montes Claros/MG, a seguinte estrutura física, especificada de acordo com os *campi* que o compunha (Figura 04):

Figura 4: Mapa das unidades do IFNMG.



Fonte: Reprodução/Portal do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2020.

Além disto, o CEAD apresentou um total de 12.889 alunos, distribuídos por 09 cursos de FIC; 09 cursos técnicos; 05 cursos de graduação e 14 cursos de especializações *lato sensu*, no final do ano de 2018.

Originado a partir de instituições já consolidadas, o IFNMG possui um histórico de mais de meio século na oferta de cursos, iniciados por meio dos *campi* Januária e Salinas, com experiências na tradição agrícola e na oferta da EPT, sendo, portanto, os *campi* que alavancaram a transformação da instituição em IF. Postas essas considerações sobre a estrutura, origem e expansão do IFNMG, nos deteremos numa incursão breve, na caracterização dos dois *campi* que priorizamos como objeto-lócus de estudo na nossa pesquisa.

5.5. O *campus* Januária-MG

O *Campus* Januária é o segundo mais antigo dentre as treze unidades que compõem o IFNMG. Ao reportarmo-nos à época de sua transformação em IF em 2008 –

em documento veiculado no site⁶⁷ institucional – acentua-se a relevância desse campus para a região que se encontra inserido, ao destacar que

[...] para possibilitar uma atuação mais efetiva na região do norte de Minas Gerais, caracterizada por baixos índices de escolaridade e alto índice de pobreza, na perspectiva de promover educação de qualidade para um maior número de pessoas, até então excluídas desse processo, em dezembro de 2008, pela lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, surge o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Tal criação se deu a partir da fusão das escolas de origem agrícolas, nascidas na década de 60, integrando o até então Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet Januária, com a antiga Escola Agrotécnica Federal de Salinas - EAF SALINAS, agregando-se a estes órgãos, instituições já consolidadas, cinco *Campi* recém formados, sendo os *Campi* de Almenara, Arinos, Araçuaí, Montes Claros e Pirapora, além da Reitoria localizada em Montes Claros. A partir daí, o então Cefet Januária passou a denominar-se Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *Campus* Januária. (IFNMG, [2011?] p. 08-9).

A data de fundação remonta a 1960, quando foi criado pelo coronel Manoel José de Almeida, para presentear a cidade de Januária com uma instituição cujo propósito era acolher o menor carente ou abandonado pelos pais a própria sorte.

Retomando a sua origem, verifica-se que o atual IFNMG - *Campus* Januária nasceu do nobre propósito do seu criador em acolher os filhos do pequeno produtor rural, pessoas carentes e excluídas dos espaços; estudantes, principalmente aqueles provenientes da comunidade rural do município de Januária e de toda região do vale do São Francisco, uma vez que logo de início, foi implantado o sistema de internato na instituição, sendo uma opção também para que os estudantes egressos da Fundação Caio Martins pudessem dar continuidade aos estudos numa escola de vocação agrícola, tendo em vista que os cursos ofertados privilegiavam a área agrícola. (IFNMG, [2011?] p. 02).

O recorte permite-nos constatar que a gênese do campus Januária apresenta premissas similares às Escolas de Aprendizes e Artífices, que originaram a RFPCT, ao se prestar ao propósito de acolher menores carentes para ensinar-lhes um ofício. Essa realidade ratifica o caráter assistencialista e clientelista da EPT em seus primórdios, que no contexto local, se constituiu na “troca de favores”, dada a predominância na política nacional e local do Coronelismo⁶⁸.

⁶⁷Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/menu-januaria/historico> Acesso em: 11/02/2020.

⁶⁸ Segundo o Dicionário Oxford Languages, o Coronelismo se caracteriza como uma prática de cunho político-social, própria do meio rural e das pequenas cidades do interior, que floresceu durante a Primeira República 1889-1930 e que se configurou como uma forma de mandonismo em que uma elite, encarnada emblematicamente pelo proprietário rural, controlava os meios de produção, detendo o poder econômico, social e político local.

Naquela época, o ensino era, inicialmente, caracterizado pela informalidade, tendo em vista que os alunos não recebiam históricos nem certificados até o ano de 1964, quando, efetivamente, a instituição começou a ministrar o Curso Ginásial Agrícola, com a matrícula da primeira turma em regime de internato. Neste mesmo ano, pelo Decreto Presidencial nº 53.558, de 13/02/1964, a Escola Agrotécnica de Januária passou a denominar-se Colégio Agrícola. (IFNMG, [2011?] p. 02).

Neste contexto, o *campus* Januária iniciou as suas atividades por meio da oferta de curso na área agrícola, mantendo a tradição ao longo dos anos por mais de meio século de história. O primeiro curso ofertado foi o de Técnico Ginásial Agrícola – o que posteriormente inspirou a continuidade da oferta em EPT, considerando a experiência e a tradição de oferta de cursos nesta área para o respaldo das ofertas mais recentes. “Ao longo de sua cinquentenária trajetória, o *campus* Januária tem contribuído significativamente para o crescimento da região, com ensino profissional de excelência, inicialmente na área agrícola, mas com ampla diversificação ao longo dos anos.” (IFNMG, 2018b, p. 02). A representação do campus Januária pode ser observada na Figura 05.

Figura 5: vista aérea do IFNMG campus Januária.

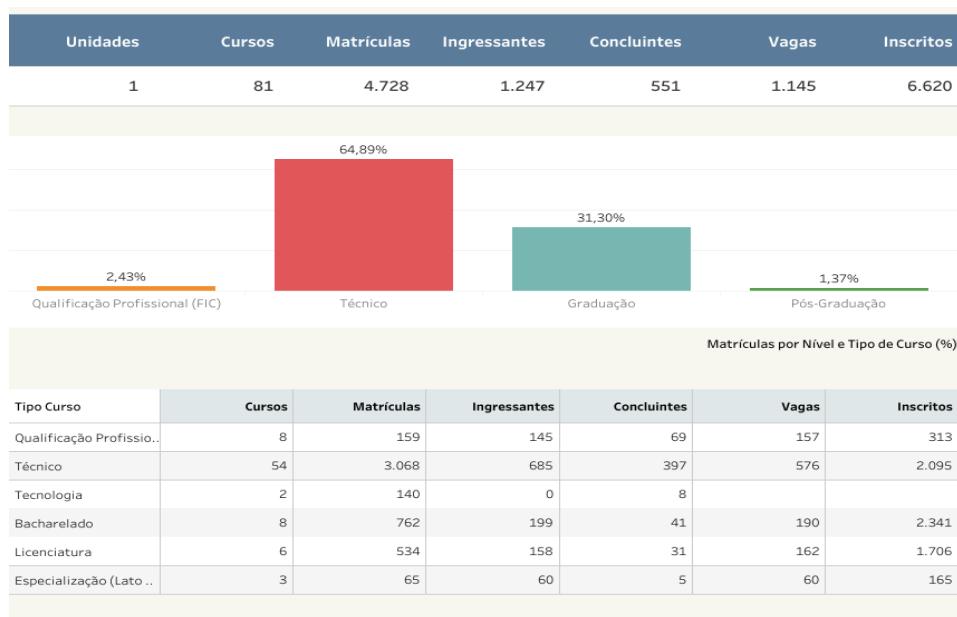


Fonte: Reprodução/arquivos do IFNMG *Campus* Januária.

Em sua proposta curricular mais recente, o *campus* Januária traz em seu bojo a oferta de cursos de nível médio, nas modalidades subsequente/concomitante em Enfermagem, Edificações e Manutenção de Computadores; na modalidade integrada ao Ensino Médio em Agropecuária, Informática para a Internet e Meio Ambiente; e Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (Projeja) e cursos superiores em Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Bacharelado em Administração, em Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental e Engenharia Civil e Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Matemática. Em 2018, o *campus* contava com um total de 81 cursos nas modalidades presenciais e EaD, com 4.728 matrículas⁶⁹. Destacamos que, dentre estes, os cursos técnicos integrados em Agropecuária e o curso superior em Agronomia carregam a tradição agrícola dos primórdios da instituição⁷⁰. A relação dos cursos ofertados pelo campus Januária estão dispostos no Gráfico 03.

Gráfico 3: Cursos ofertados pelo campus Januária (2018).



Fonte: Reprodução-Plataforma Nilo Peçanha/ PNP, 2019.

Antes da transformação em uma unidade do IFNMG, o *campus* Januária passou por algumas alterações, sendo inicialmente designado como Escola Agrícola, Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica Federal de Januária, e posteriormente, CEFET Januária.

Assim em 1994, efetiva-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a promulgação da Lei Federal nº 8.984, cuja medida anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), abrindo caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais também fossem integradas a esse processo. Dado este passo, a implantação dos novos Cefets ocorreria, efetivamente, a partir do ano 1999, sendo que os reflexos dessa transformação só atingiriam a região

⁶⁹ Dados da Plataforma Nilo Peçanha/ PNP. (BRASIL, 2019).

⁷⁰ Conforme site institucional: <http://www.ifnmg.edu.br> Acesso em: 28 de setembro de 2019.

norte-mineira em novembro de 2002, com a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Januária, em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária, o então Cefet Januária, pelo Decreto Presidencial s/n, de 13 de novembro de 2002. (IFNMG, [2011?] p. 06).

Por último, Januária e o *campus* Salinas, em 2008, uniram-se para gestar a atual estrutura do IFNMG, recebendo a denominação de IF, campus Januária (Figura 06).

Figura 6: Mapa do IFNMG Campus Januária.



Fonte: Google Mapas

O *Campus* Januária apresenta-se como uma instituição estratégica para o desenvolvimento da região sob sua abrangência, pois figura como um importante instrumento de oferta de EPT para a transformação social desta região. A Missão institucional apresentada pelo *campus* intenta, sobretudo:

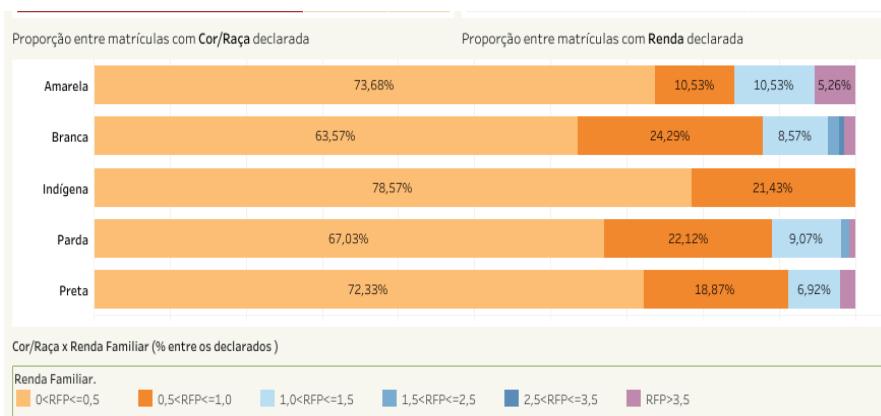
Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo⁷¹.

Dada a missão, é importante destacar que Januária se localiza em uma região geográfica herdeira da política de Coronelismo que perdura até o presente, com permanência de aparente descaso político que se arrasta por anos em relação às políticas

⁷¹Site do IFNMG *Campus* Januária: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-januaria/missao>. Acesso em: 16/11/2020.

sociais de saúde e de educação, acentuada pela extrema pobreza da sua população, estipulada em 65.463 habitantes e com o IDH médio de 0,658⁷². Diante do exposto, o *campus* Januária, se depara com a responsabilidade de atender a uma clientela – oriunda, em sua maioria, de estudantes provenientes de camadas populares – e contribuir para mudar essa realidade. Em 2018, encontrava-se matriculados no *campus*, significativa parcela de estudantes que declararam renda mínima e eram provenientes da raça parda, conforme demonstra o Gráfico 04.

Gráfico 4: Cor e Renda Campus Januária.



Fonte: Reprodução -Plataforma Nilo Peçanha /PNP, 2019.

Essa evidência de atendimento de uma clientela extremamente carente reforça o compromisso da instituição com a transformação social na vida dessas pessoas e da região que está inserida. Estas questões perpassam, ainda, pelo compromisso institucional de investimento na FC dos seus profissionais, com vistas a mudar e/ou transformar essa realidade por meio da oferta da EPT.

5.6. O *Campus* Salinas

Conforme já dito, quando se uniram, as instituições de Januária e Salinas culminaram na atual configuração do IFNMG. A história do *campus*⁷³, dá conta que a instituição foi criada como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, no ano de 1953 –

⁷²(IBGE, 2020 e 2010, respectivamente). Para referência, o IDH de Montes Claros, cidade polo da região norte é de 0,770, enquanto da capital, Belo Horizonte, é o de 0,810. (Site do IBGE). Acesso em: 21/02/2021.

⁷³ Idem.

sendo, portanto, mais antiga que Januária – sob a intervenção do deputado federal Dr. Clemente Medrado Fernandes.

Em 1953, a chamada “Fazenda Varginha” recebia a pedra fundamental para a construção da Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, que deu início às aulas de formação de Operários Agrícolas Especializados em 1956 e, desde então, formou milhares de profissionais na área agrícola e, mais tarde, também em outras áreas. (IFNMG, 2018b, p. 02).

De acordo com o site institucional⁷⁴, os terrenos do estabelecimento, situados no lugar denominado “Fazenda Varginha” foram doados ao governo federal, pela municipalidade, por força da Lei nº 127, de 5 de outubro de 1952, sancionada pelo então prefeito municipal, o senhor Miguel de Almeida. Nota-se que a origem das escolas agrícolas, tanto em Januária quanto em Salinas, se constituíram sob a intervenção de nomes considerados importantes e/ou de influências políticas na região, “os coronéis”, sendo essas cidades “presenteadas” com a edificação dessas instituições, o que evidencia o caráter paternalista e clientelista em que foram implantadas.

As informações prestadas via site institucional dão conta que, as primeiras construções foram realizadas sob a supervisão do seu primeiro diretor, o engenheiro agrônomo Abdênago Lisboa, que deu início ao funcionamento da instituição e ministrou as primeiras aulas no dia 1º de março de 1956.

Desta gênese, a escola de Iniciação Agrícola passou a oferecer o curso de mesmo nome, contribuindo para a formação de Operários Agrícolas Especializados, com duração de 02 anos, no período de março de 1956 a dezembro de 1963. A dimensão espacial do campus Salinas pode ser observada na Figura 07.

⁷⁴ Ibidem.

Figura 7: Vista aérea IFNMG Campus Salinas.



Fonte: Reprodução (arquivos do IFNMG *Campus Salinas*).

A mudança de nome da instituição ocorreu em 1964, passando a denominar-se “Ginásio Agrícola de Salinas”, transformando o curso existente e aumentando a sua duração para quatro anos, o equivalente ao curso ginasial completo, acrescido da parte profissionalizante. Essa alteração foi proposta pela LDB 4024/1961, que regia a organização e funcionamento da educação no país. A nova oferta, denominada de Curso de Mestrado Agrícola, funcionou de março de 1964 até dezembro de 1977. Em 1969, a escola passou a denominar-se “Ginásio Agrícola Clemente Medrado”, por meio de lei nº 5.574 de 10 de dezembro de 1969, em homenagem ao deputado interventor que possibilitou a sua criação.

Em 1977, a escola ofertou o ensino de 2º grau para formação de Técnicos em Agropecuária, alterando a antiga denominação de Ginásio Agrícola Clemente Medrado, para Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG “Clemente Medrado” por meio do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, formando sua primeira turma de técnicos em 1980.

A transformação em autarquia ocorreu em 1993, por intermédio da Lei nº. 8.731 de 16 de novembro. Em 1997, ofertou-se o Curso Técnico Agrícola com habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria e implantou-se o curso Técnico em Agroindústria. Em 1998, o curso Técnico Agrícola com habilitações em Zootecnia e Agricultura foi implantado. No ano de 2001 foi a vez do curso Técnico em Informática.

Considerado como um importante polo de desenvolvimento econômico na região que se encontra inserido, tanto do norte de Minas quanto do sul da Bahia, o *campus* Salinas, “tem como missão finalística a execução prioritária das ações atinentes

ao desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica”⁷⁵. A localização geográfica do campus Salinas pode ser observada na Figura 08.

Figura 8: Localização geográfica de Salinas/MG.



Fonte: Reprodução/arquivos Portal do IFNMG.

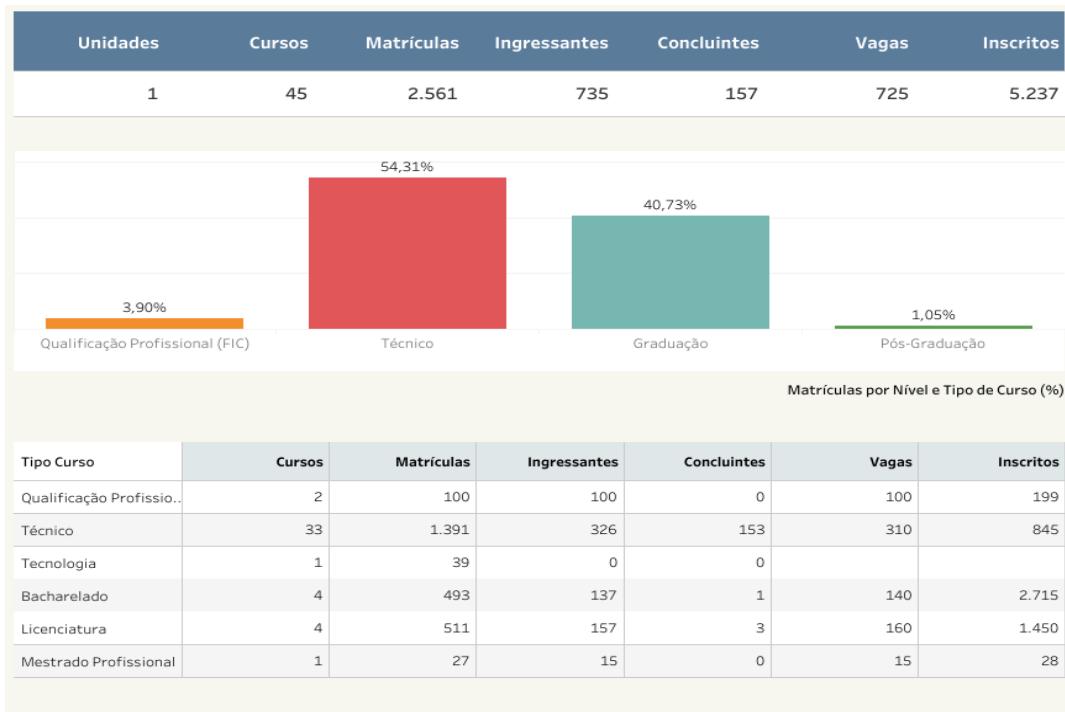
Em sua configuração atual, a instituição oferta cursos de FIC, os cursos Técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Informática Integrado ao Ensino Médio; além do Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça (sendo o primeiro curso do Brasil e do mundo, no gênero), as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Pedagogia⁷⁶ e os Bacharelados em Medicina Veterinária, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal e Sistemas de Informação, além de diversos cursos na modalidade de EaD. Na Pós-Graduação, oferta-se o curso *stricto sensu* em Medicina Veterinária – Mestrado Profissional em Reprodução e Nutrição Animal. Em 2018, o *campus* contava com um total de 45 cursos nas modalidades presenciais e EaD, com 2561 matrículas⁷⁷ (Gráfico 05).

⁷⁵ Conforme informações do site Institucional do IFNMG- *Campus* Salinas.

⁷⁶ O curso foi implantado em 2017, através do ato de autorização da Resolução do Conselho Superior/CONSUP nº 064, de 14 de Dezembro de 2017.

⁷⁷ Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

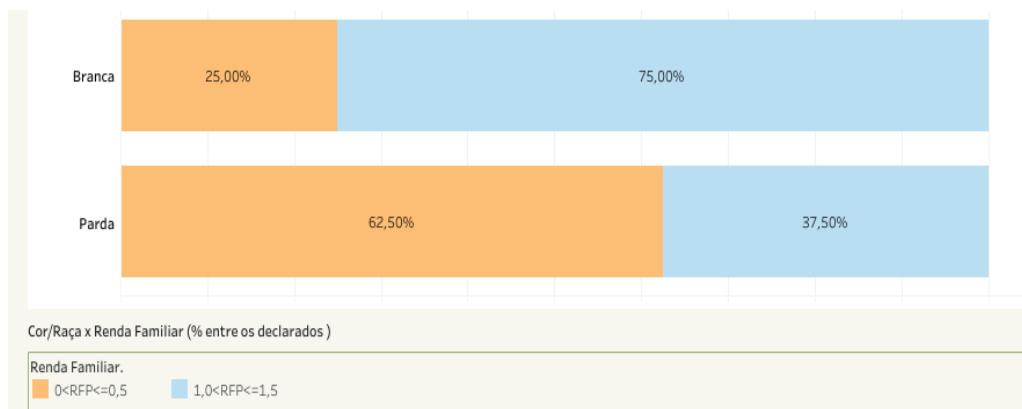
Gráfico 5: Cursos ofertados pelo Campus Salinas (2018).



Fonte: Reprodução-Plataforma Nilo Peçanha /PNP, 2019.

Perante o papel que desempenha na oferta de cursos considerados relevantes para o desenvolvimento regional, é importante destacar que o *campus* Salinas se localiza em uma região geográfica considerada de extrema pobreza da sua população, estimada em 41.699 pessoas (IBGE, 2020) e com o IDH de 0,679 (IBGE, 2010). Diante desta realidade, no atendimento de sua clientela – oriunda de estudantes provenientes de camadas populares –, encontravam-se matriculados no *campus* em 2018, expressiva maioria de estudantes da raça parda e que declararam possuírem uma renda mínima, conforme disposto no Gráfico 06.

Gráfico 6: Cor e Renda Campus Salinas.



Fonte: Reprodução-Plataforma Nilo Peçanha /PNP, 2019.

O *campus* Salinas atende a uma clientela extremamente carente, o que reforça os desafios e o compromisso institucional com a transformação social na vida das pessoas e da região onde se encontra inserido, vislumbrando, sobretudo, a oferta da EPT para proporcionar a essas pessoas a aquisição de conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício da cidadania e atuação profissional, além de fundamentos e/ou pressupostos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

Conjecturamos que essas questões serão possíveis de serem amenizadas se houver o compromisso institucional em investir na FC dos seus profissionais, que mais qualificados, possibilitarão a oferta de um ensino de qualidade, na perspectiva de emancipação dos sujeitos, cujos frutos contribuirão para mudar e/ou transformar socialmente essa realidade.

5.7. A lei 11.892/2008 e a oferta de formação inicial de professores nos Institutos Federais: qual a realidade das licenciaturas ofertadas no IFNMG?

A discussão sobre a FC nos direcionou para a questão precípua da formação inicial de professores nos IFs, em especial, no *lócus* da nossa pesquisa, pois essas instituições trazem na sua gênese, o compromisso de ofertar cursos de licenciaturas para preencher lacunas nas áreas com demandas históricas de formação de professores. Com efeito, os IFs surgiram como alternativas viáveis para a formação de professores, especialmente em áreas como biologia, física, matemática e química. A lei 11.892/2008, em seu artigo 7º, imputam-lhes, a oferta de “[...] cursos de licenciatura, bem como

programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional". (BRASIL, 2008b).

A referida lei apregoa que, em termos quantitativos, os IFs devem garantir o mínimo de 20% das vagas ofertadas pela instituição para os cursos de licenciatura, ou seja, áreas ligadas, sobretudo, às Ciências Exatas e Ciências da Natureza. No ano de 2018, a oferta desses cursos nos IFs era de 648 licenciaturas, sendo ofertadas em 291 unidades, com um total de 72.439 matrículas, conforme os dados expostos na Plataforma Nilo Peçanha. Apesar disto, a plataforma que condensa os resultados da RFEPECT, aferiu que, no cumprimento da legislação em relação aos percentuais mínimos estabelecidos para a formação de professores, os IFs apresentavam o percentual de apenas 11,9 % do total estabelecido como mínimo para oferta de cursos dessa natureza.

Ao contrário do que dispõe a legislação, o IFNMG – não muito diferente do que se processa na maioria dos IFs⁷⁸ –, ainda não havia cumprido o percentual preconizado pela legislação. Em 2018, o percentual da instituição era de 11,2%, faltando 8,8% para o alcance da meta (20%) preconizada pela legislação dos IFs. (BRASIL, 2018).

Esse déficit na formação de professores foi abordado junto aos gestores do IFNMG, com o seguinte ementário: “Sobre a oferta de 20% das vagas para cursos de Licenciatura (formação de professores), preconizada pela Lei de criação dos IFs, a instituição tem cumprido? Em caso negativo, quais as principais dificuldades interpostas ao cumprimento?”

O gestor G01 indicou negativamente, pois

Atualmente o IFNMG oferece 10,8% em formação de professores. A maior dificuldade é a falta de código de vagas de docentes destinados à abertura de novos cursos ou ampliação dos já existentes, o que demonstra falta de planejamento institucional neste sentido. No IFNMG apenas dois *campi* ofertam cursos de licenciatura o que inviabiliza o crescimento do percentual apresentado. Outra questão que não pode ser menosprezada é a falta de atratividade desses cursos imposta pela baixa valoração do professor em nosso país. (G01).

⁷⁸ O percentual em relação à formação de professores apresentado pelos Institutos Federais, em 2018, era de 11,9%. A oferta de cursos de licenciaturas nos IF se dava em 291 unidades, em 648 cursos. (Fonte: BRASIL, 2019).

Embora apresente um percentual aproximado ao evidenciado pela Plataforma Nilo Peçanha, a resposta de G01 acentua as dificuldades interpostas ao cumprimento da meta relacionada à falta de planejamento institucional na oferta de cursos, ausência de código de vagas e ainda, a tese apontada de que o professor nesse país não é valorizado.

Com a mesma compreensão, G02 indicou a complexidade dessa questão, e neste sentido, realizamos uma entrevista complementar⁷⁹ com esse gestor a fim de esclarecer pontos nevrálgicos sobre a formação inicial e continuada de professores processada no IFNMG. Declarou literalmente que

Temos aumentado a oferta, mas ainda existem empecilhos como na maioria da RFEPT para aumentar a oferta. Internamente, temos as dificuldades de implantação e verticalização que priorizam cursos técnicos e os cursos superiores em tecnologia e bacharelado que são do mesmo eixo. Externamente: temos a baixa atratividade e a alta evasão que acaba desestimulando os gestores e servidores na implantação. (G02).

Sobre essa questão, o G02 assegura que a oferta para cumprimento da meta preconizada pela legislação tem aumentado, ainda que esteja longe do ideal (20% da oferta). Sinaliza para o entendimento que a instituição tem que “buscar de toda forma, atender o que está determinado na legislação” (G02), apontando para a previsão de oferta de novos cursos esboçados no PDI e as dificuldades interpostas a sua efetivação.

[...] o PDI do instituto, o PDI atual⁸⁰, [...] já coloca a criação de cursos de licenciatura em vários *campi* do Instituto, justamente para atender essa demanda. O que acontece é que no momento atual, nós não temos vagas. Não tem como implantar uma política se não tiver vagas. (G02).

Necessariamente, G02 refere-se à demanda de professores para a efetivação da oferta de cursos de licenciatura no IFNMG, pois de acordo com o gestor, há insuficiência de professores na instituição.

O instituto tem 770 vagas de docentes no total, hoje a gente tem menos de 650, pouco mais, pouco menos de 650, então, tem 120 docentes para chegar ao IFNMG. Se esses docentes chegarem, naturalmente a gente consegue reverter, sem eles, o que a gente tem feito é a oferta de

⁷⁹ O Gestor sugeriu-nos a realização de entrevista adicional dada à complexidade da temática objeto da nossa investigação.

⁸⁰ PDI 2019-2023.

especializações [...], então eu penso que são saídas. São as melhores? Óbvio que não. O ideal é que a gente ofertasse mais políticas de formação de professores [...]. (G02).

O reconhecimento da realidade institucional – deficiente na oferta de cursos de formação inicial de professores – é atribuído, sobretudo, a pouca atratividade da docência, ao código de vagas limitado para a admissão de novos professores, a evasão nos cursos, dentre outros. Os fatores que dificultam a oferta de licenciatura, além da ausência de professores para trabalhar nos cursos, são somados ainda ao fato que os “gestores dos *campi* não têm interesse em abrir, porque a licenciatura tem baixa atratividade, baixa concorrência, alta evasão, então, isso é algo que para o docente, para o gestor, às vezes, não é um curso interessante” [...]. (G02). Mediante essa realidade, a instituição tem buscado saídas e/ou alternativas para aumentar o percentual de oferta, lançando mão de cursos de especializações⁸¹, para a formação de professores em âmbito interno e externo

Além disto, a amplitude possibilitada pela interpretação da letra da lei implica na resistência da oferta de cursos de licenciatura, pois há o entendimento que:

A lei fala de formação de profissionais para a educação básica, então **essa especialização conta. As formações iniciais e continuadas, contam; isso é uma tentativa [...] de aumentar esse percentual.** Naturalmente, esses próprios professores que atuam nos cursos de licenciaturas, professores da área de didática, da área da educação, eles já colaboraram muito com a nossa formação. (G02, grifos nossos).

Com efeito, conforme prerrogativas do artigo 8º da Lei 11.892/2008, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o IF, em cada exercício, deverá garantir “o mínimo de 50% de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do artigo 7º desta Lei, e o **mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas** para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado artigo 7º.” (BRASIL, 2008b, grifos nossos). O artigo mencionado, versa na alínea b, que as vagas devem ser ofertadas em“ b) **cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica**, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;” (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

⁸¹ Em 2018, havia a oferta de 10 cursos especialização *lato sensu* em 03 unidades do IFNMG, com o total de 2.729 matrículas. (BRASIL, 2019).

Os outros participantes da pesquisa ao se posicionarem sobre a oferta corroboram que o não cumprimento do percentual mínimo se deve ao elevado índice de evasão⁸² dos cursos de formação docente: “Não conseguimos cumprir a oferta dos 20% porque o índice alto de evasão nos cursos das licenciaturas tem feito com que os *campi* não se interessassem.”. (G03). Ademais, “Falta oferta de novos cursos no âmbito do IFNMG.” (G05) e o baixo número no quadro docente implica diretamente na expansão contida da oferta.

[...] há falta de professores por parte dos *campi* que não ofertam os cursos de licenciaturas. Há previsão de criação de novos cursos, no PDI do IFNMG (Plano de Desenvolvimento Institucional), mas ainda depende do aumento do quantitativo de professores nas respectivas unidades. (G04).

A oferta de cursos de licenciatura pelo IFNMG, em 2018 era de 16 cursos, sendo: Ciências Biológicas, Física, Libras, Matemática, Pedagogia e Química, com um total de 2421 matrículas⁸³. É salutar destacar que a oferta de cursos de licenciatura, na modalidade presencial, ocorria apenas em dois *campi* no âmbito do IFNMG⁸⁴, sendo justamente aqueles que contemplamos como *lócus* da nossa pesquisa, quais sejam, Januária e Salinas, além da oferta em EaD, totalizando a oferta em 03 unidades somente. Diante de suas potencialidades, estrutura e abrangência regional, com expressivo número de *campi* a ampliação da oferta de cursos de licenciatura para as demais unidades foi esboçada como intenção de oferta no PDI 2019-2023 para os demais *campi* do IFNMG⁸⁵, conforme nos sugeriu G02.

A sinalização do planejamento para o cumprimento das prerrogativas legais configurou-se como um esforço da instituição em ampliar a oferta de cursos para a formação dos professores. Essas lacunas na oferta corroboram para que haja a prevalência de críticas em relação aos IFs como espaço para a formação - comumente delegada às universidades. Pesquisa realizada por Pereira (2017) constata que nos

⁸²Em 2018, o índice de evasão no IFNMG era de 21,3%, sendo que nos cursos de Licenciatura era de 15,5% (BRASIL, 2019).

⁸³ Dados da Plataforma Nilo Peçanha PNP 2019 ano base- 2018. (BRASIL, 2019).

⁸⁴ O *campus* Januária apresentou o menor percentual (18,8%) entre os campi do IFNMG que ofertam cursos de formação de professores. O *campus* Salinas apresentou 26,7% e a EaD, 34,1%. (Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2018). (BRASIL, 2019).

⁸⁵Embora esse documento não tenha sido contemplado na nossa análise por considerarmos o recorte temporal 2008-2018, é importante destacar que não poderíamos ficar alheio a ele, pois nesse quesito, qual seja a formação de professores, esse documento traz a prospecção de expansão de oferta de cursos, presenciais e em EaD, nas demais unidades do IFNMG. A relação de cursos pretendidos pode ser consultada no Anexo 01 da presente tese.

documentos finais da Anfope, a partir de 2008, data de criação dos IFs, pouco foi mencionado a formação de professores nessas instituições. Para o autor,

Percebe-se que as críticas em relação à implantação das licenciaturas nos Institutos Federais ainda são correntes no interior das associações e essas críticas não se limitam apenas ao contexto da agenda política de criação dos IFs, mas, [...] persistem as mesmas **suspeções em relação ao papel que essas instituições assumiram perante a necessidade de formar professores para a educação básica** [...] apresentando nesse contexto, mais um elemento de disputa na implementação da política de formação de professores. (PEREIRA, 2017, p.147, grifos nossos).

Diante do impasse para o reconhecimento dos IFs como espaço legal para a formação de professores pelas Associações, a legislação outorga-lhes papel crucial para contribuir para a reversão de um quadro de deficiência histórica de formação de professores, principalmente nas áreas de ciências exatas. Assim, os IFs constituem-se por determinação legal, um *lócus* oportuno para a formação docente, entretanto, essa prerrogativa legal não se apresentou efetiva no que tange a formação de professores para a EPT, pois se por um lado, a oferta da licenciatura nessas instituições visou contribuir para a superação da deficiência no quadro de formação de professores em diversas áreas do conhecimento, por outro, ficou aquém para sanar as demandas próprias de formação de professores para a atuação na EPT. Neste escopo, os IFs mesmo com elevada potencialidade para reverter o quadro de escassez de profissionais para áreas com demandas históricas de ausência de professores, ainda encontram-se aquém para efetivamente contribuir na formação específica de professores para a EPT.

Decerto, as lacunas apresentadas põem em xeque o papel dos IFs na formação de professores, o que acentua as contradições e as disputas que marcam esse campo. No entanto, Lima (2014), citando Brzezinski (2002) postula que “a transferência de uma formação de professores das universidades para as IES representa uma desqualificação da formação, pois nestas a articulação entre ensino e a pesquisa não precisa ser respeitada”. (BRZEZINSKI, 2002, p.72). No caso dos IFs, tal qual a universidade, prevalece campo fértil para a atuação docente no ensino, pesquisa e extensão, aproximando-os à realidade das universidades. No entanto, ao discorrer sobre a questão, Lima (2014) acentua que:

É pertinente a preocupação de que a formação em instituições de educação profissional e tecnológica torne-se tecnicista, devido às suas históricas

implantações de políticas que visam à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo". (LIMA, 2014, p. 76).

A autora comunga com Brzezinski (2002), ao esboçar preocupação sobre a proletarização do trabalho docente, sob risco do professor formar-se para realizar seu trabalho sem uma práxis reflexiva, tornando sua função semelhante às produções fabris sob os ditames das exigências capitalistas. Ao analisar os discursos de agentes públicos, que caminham nessa mesma perspectiva, Moraes (2016) postula que ao proferir tal discurso, os agentes “[...] representa o conservadorismo de alguns setores da Academia, que enxerga *nos Institutos* uma ameaça às Universidades na tarefa, hegemônica, de outorgar *títulos de nobreza* através de diplomas de formação superior”. (MORAES, 2016, p. 05, grifos do autor).

Apesar de apresentar-se como um espaço oportuno para a formação preconizada por lei, no seio das Associações de luta e defesa da formação, persiste o mal-estar e/ou desconfiança sobre o papel atribuído aos IFs na formação de professores. A Anfope, “entidade de caráter político-acadêmico”, com atuação nas políticas de formação desde a década de 1980 – portanto, uma grande referência nas discussões e análises das políticas públicas sobre formação dos profissionais da educação –, assumiu uma postura defensiva ao asseverar que, as diretrizes para uma política nacional de formação e valorização profissional, tomando como pano de fundo o Plano Nacional de Educação, deverá ocorrer nas Universidades, pois essas instituições configuram-se como “*lócus* privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da educação básica, pela multiplicidade dos campos do saber e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que lhe é exclusiva”. (BRITO *et al.*, 2018, p. 127).

Os IFs – embora possuam natureza jurídica, autonomia e atribuições similares às Universidades, comportam nos seus espaços, o ensino, pesquisa e extensão – se distinguindo destas pela oferta de cursos da Educação Básica em concomitância a oferta do Ensino Superior numa concepção própria de educação profissional e tecnológica. Uma vez conferidas às mesmas funções e/ou atribuições das Universidades, os IFs figuram como possibilidades para a formação e qualificação de professores por meio da oferta de cursos de licenciatura e pós-graduação, quanto no protagonismo da formação dos seus próprios profissionais, por intermédio das políticas de FC.

Essas tensões acendem o debate sobre como a questão é compreendida e/ou tratada no campo dos discursos provenientes de agentes públicos, agentes da Academia,

entidades representativas dos professores e como os seus representantes compreendem a formação docente e o campo de interesses e disputas na sociedade de classe em relação à formação. Para Moraes (2016), os discursos geram uma tensão, que “retrata um conflito real (*escola do fazer* vs. *escola do saber*) presente na sociedade brasileira e que se manifesta, também, nos IFs através de uma tensão identitária”. (MORAES, 2016, p. 09, grifos do autor).

Além de contribuir na formação inicial de professores, vislumbram-se outras possibilidades formativas para os IFs, pois sua estrutura apresenta potencial para sanar as próprias demandas de formação, inclusa sobretudo, a demanda por formação pedagógica dos professores não provenientes de cursos de licenciaturas e que atuam em diversas áreas e cursos da EPT.

5.8. A formação pedagógica do professor bacharel: a defesa dos IFs como protagonistas da formação pedagógica.

Com potencial para reverter o déficit de professores para a EPT, a proposição de PFC pelos IFs apresenta-se como estratégica para contribuir com a mudança do quadro de ausência da formação pedagógica – imprescindível à superação de um modelo de educação conservador, burocrático e excluente em que cimentou a EPT no decurso da história. A superação da desvalorização histórica denotada a EPT e a formação dos seus profissionais é posta como tônica para o enfretamento da questão da formação dos professores na contemporaneidade, pois significativa parcela de profissionais que atuam nos IFs não apresentam formação pedagógica para o exercício efetivo da docência⁸⁶.

A defesa da FC para este público é proposta por Silva; Lagoeiro e Mineiro (2020, n.p.) – notadamente ao discutirem sobre a docência no âmbito do ensino superior pelos professores, cuja formação ocorreu em cursos de bacharelado.

[...] a formação continuada se configura como uma alternativa que vai proporcionar aos professores bacharéis implementar uma ação pedagógica que favoreça o educando construir o conhecimento, não se trata de formação somente em cursos *stricto sensu*, mas de um processo que seja constante na vida profissional. (SILVA; LAGOEIRO; MINEIRO, 2020, n.p.).

⁸⁶ A esse respeito, ver estudos realizados por Oliveira; Silva (2012); Oliveira (2008).

O desenvolvimento profissional da docência para a EPT e a formação pedagógica para esse público, são temáticas urgentes que devem ser priorizadas no bojo das PFC pelos IFs.

Para tanto, é preciso que haja uma política de formação que não seja isolada, com iniciativas esparsas de uma ou outra instituição superior. Há que se lutar por uma política de cunho nacional, que dê centralidade ao processo de formação, expandindo as possibilidades e espaços de formação docente, que perceba que os prejuízos acarretados pela ausência da formação comprometem seriamente o processo educacional. (SILVA; LAGOEIRO; MINEIRO, 2020, n.p.).

Destarte, as PFC dever-se-ão alinhar ao PPP e em comunhão com as demandas de formação e a realidade local de cada instituição. Neste sentido, a FC defendida é entendida como a possibilidade de

[...] construção, reflexão e ação sobre o repensar da prática pedagógica que vai além da ação docente, em que as aprendizagens não são restritas ao espaço de sala de aula, uma vez que são processadas em diferentes espaços pedagógicos e por meio da própria ação humana. (SILVA, 2013, p. 57-8).

O que comumente se processa nas instituições em relação à FC, são muitas vezes, eventos esporádicos, como reuniões, palestras, jornadas, dentre outros eventos de curta duração – não estamos dizendo, contudo, que essas ações não são consideradas importantes para a formação. Proposta em caráter permanente, a formação demandada “não pode ser vista como eventos fragmentados, esporádicos, descontínuos”. (SILVA, 2013, p. 57-8), visto que a EPT, *lócus* da atuação do professor bacharel, demandam-lhes habilidades e competências para a atuação plural.

No caso da EPT, MACHADO (2008) lembra-nos que os desafios são enormes, pois “implica mudar um quadro histórico de tendências opostas ao que a EPT se delineou” (MACHADO, 2008, p. 76). No campo da formação para a EPT, as políticas e ações se realizaram na base de improvisações. Há o argumento que “[...] as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da Educação Profissional e Tecnológica” (MACHADO, 2008, p. 76).

Nesta perspectiva, torna-se crucial a defesa do papel dos IFs na formação de professores, considerando o seu desenho institucional, as suas possibilidades e a oferta diversificada de cursos de licenciatura e da FC por essas instituições, pois a política

educacional que se efetivou com o seu advento, trouxe consigo o desafio de traçar uma nova perspectiva e reestruturação para esse campo. Com efeito, com a expansão da RFPCT por meio da criação dos IFs, uma nova mentalidade é instituída para a EPT, e consequentemente para as políticas de formação inicial e continuada de professores para essa modalidade educacional, que passou a comportar, modalidades e níveis de ensino diversos – ancorados no ensino, pesquisa e extensão e nos APLs da região onde a instituição se encontra inserida.

Os IFs, enquanto protagonistas sociais na construção de parâmetros alternativos para a formação de professores (e com elevado potencial para proporcionar a formação dos seus próprios professores!) tornam-se atores importantes na reversão do quadro de deficiência na formação, contribuindo para a efetivação de uma prática mais profícua às demandas da EPT. “A bem da verdade, até hoje os professores ligados às áreas técnicas pouco se atrevem a refletir, textualmente, sobre suas próprias práticas.” (MORAES, 2016, p. 81). Neste sentido, a

[...] organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010, p. 27).

A discussão sobre a formação de professores para a EPT, inserida no formato curricular atribuído aos IFs e sob a tônica da formação para além do mundo do trabalho⁸⁷ é necessária para fomentar o diálogo e a aproximação com os processos formativos que congregam saberes pedagógicos, ciência, tecnologia, arte e cultura.

⁸⁷ Kuenzer (2002, p. 92-3) traz importante contribuição sobre a temática ao analisar a relação entre mundo do trabalho e educação. A autora trabalha com os conceitos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” sendo, em síntese, respectivamente, a exclusão do trabalhador no mercado de trabalho formal e a sua inclusão precarizada (traduzida em salários baixos, terceirizações, etc.), somadas a inclusão destes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo a fornecer ao mercado, força de trabalho. Nessa mesma leitura, Fígaro (2008) define mundo do trabalho como “o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação à atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico da atividade”. (FÍGARO, 2008, p. 92).

Ao analisar o Relatório de Auditoria Operacional em Ações da RFPCT, Costa; Marinho (2018) aponta as deficiências sobre a formação de professores nessas instituições. É detectado pela auditoria:

[...] as deficiências na formação pedagógica para lecionar em cursos de educação profissional, científica e tecnológica. Estas não surgiram com os IFs, mas saltavam mais aos olhos devido aos novos desafios com a expansão e a verticalização do ensino. (COSTA; MARINHO, 2018, p. 298).

De acordo com os autores, os IFs apresentam-se como espaços propícios para oportunizar a FC aos seus professores, pois

O relatório apresentava como alternativa a formação nos próprios IF's, com base na normativa que deu origem a estes, tendo em vista a necessidade de formação (segundo dados apresentados, 73% dos professores não fizeram curso de formação pedagógica). Ironicamente, a normativa que via nos IF's a possibilidade de ajudar o equacionamento de um problema que atingia todo o sistema nacional de educação servia para acudir estas instituições; a ajuda terá que partir delas mesmas. (COSTA; MARINHO, 2018, p. 298).

Diante das possibilidades formativas atribuídas aos próprios IFs, Isaía (2006) aponta para “a falta de iniciativas institucionais para auxiliar o professor bacharel e ainda o próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas” (ISAÍA, 2006, p. 68). O espaço atribuído aos IFs possibilita-lhes mudar essa realidade acerca da formação de professores para a EPT, o que lhes propiciam ainda, viabilizar a articulação entre a formação inicial e continuada dos seus profissionais.

Desse modo, as discussões seguintes serão tecidas no escopo da FC dos professores dos IFs, perpassando, ainda, pelo viés da formação pedagógica do professor bacharel.

5.9. Os Institutos Federais como espaço fecundo para o desenvolvimento das Políticas de Formação Continuada.

Discorrer sobre o papel dos IFs nas PFC de professores leva-nos brevemente a contemplar a concepção de educação adotada por essas instituições e as políticas que estão imbrincadas nessa questão.

A proposta dos institutos **federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana**. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. (SILVA; VIDOR, PACHECO; PEREIRA, 2009, p. 10, grifos nossos).

Com vistas a contribuir para a transformação da realidade, postula-se que essas instituições “[...] devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando com aqueles presentes nos currículos formais (SILVA; VIDOR; PACHECO; PEREIRA, 2009, p. 10). A adoção de uma política de formação endógena é requisitada a essas instituições, com a oferta da FC para contemplar as lacunas formativas dos seus servidores, inclusa a formação pedagógica de bacharéis, projetando-as como responsáveis de peso para a superação de fragilidades educacionais.

Como espaço fecundo para a produção e disseminação do conhecimento científico e tecnológico, os IFs despontam como possibilidades reais para a efetivação das políticas de formação de professores. Ao discorrermos sobre essa questão, é importante o destaque de que, no Brasil, não há um Sistema Nacional de Educação⁸⁸ (SAVIANI, 2014; GATTI, 2009), o que por si, é um grande problema interposto à educação de um modo geral, quiçá, para o campo da EPT e consequentemente, ao campo da formação de professores. Ao desvelar quais são os fatores interpostos à ausência de um Sistema, Gatti (2009) assegura que “a complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita”. (GATTI, 2009, p. 12).

Nesta mesma perspectiva, a autora pontua que “mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples. (GATTI, 2009, p. 53).

As lacunas apresentadas na formação inicial dos professores da Educação Básica e Superior no Brasil ratificam a discussão sobre o papel dos IFs na FC dos seus professores, especificamente dos bacharéis admitidos para a atuação no âmbito dessas

⁸⁸ A concepção defendida por Saviani (2014) sobre Sistema Nacional de Educação confere ao termo “Sistema” – “conjuntos de elementos, isto é, reunião de várias unidades formando um todo” (p.16) Ademais acrescenta o autor ser ainda, o “conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade”. (SAVIANI, 2014, p. 17).

instituições, considerando a importância da formação em serviço para aqueles que advêm de cursos com estrutura pedagógica não delineada. Ao tratar sobre a importância da formação de professores, Gatti (2009), evidencia a realidade de muitos cursos de formação no Brasil, ao ponderar que,

Com problemas crescentes na formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. (GATTI, 2009, p. 200).

A FC se depara com percalços idênticos, pois a demanda por formação em serviço tem sido recorrente nos últimos anos, dada as transformações e demandas impostas pelo cenário educacional no Brasil. Entretanto, quando há a oferta de FC, “as ações são isoladas ou não pontuais, promovidas por meio de eventos, congressos, palestras, generalizada a abordagem em diversas áreas do conhecimento ou por área de atuação profissional” (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 198).

O interesse pelo tema Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista do seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de formação continuada em questão. (GATTI, 2009, p. 199).

Com base no exposto, a FC se apresenta “como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (GATTI, 2009, p. 200), dada a sua importância na formação de professores, a sua abordagem, apesar da aparente pouca efetividade, ganha cada vez mais, notoriedade no seio das instituições de ensino.

No que diz respeito às PFC torna-se pertinente a explanação sobre o conceito que adotamos nesta pesquisa, o qual nos baseamos no proposto por Carvalho e Simões (2006) ao atribuir uma diversidade de significados a esse tipo de formação, pois “[...] observa-se uma diversidade significativa de designação: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras possíveis nomeações. Diversas,

também, são as formas de desenvolvimento: palestras, cursos, oficinas, debates e outros, podendo ser presencial ou à distância". (CARVALHO; SIMÕES, 2006).

O conceito trazido por Carvalho e Simões (2006) sobre a FC a define como um processo que privilegia a prática reflexiva. No entanto, para Nóvoa (1991) essa formação “não se constrói por acumulação (de curso, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade críticas sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1991, p. 23).

Nóvoa (1997) apresenta, ainda, a perspectiva da formação profissional como um processo que abrange a interação e o dinamismo, sendo, portanto, reflexivo e crítico sobre a prática. Assim, a formação profissional do professor perpassa pelas dimensões pessoal, social e profissional⁸⁹, sendo essas dimensões mantidas numa relação de reciprocidade e contínua interação com o meio social. Assim, a FC defendida comunga com aquela descrita como a

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial. (FREITAS, 2002, p. 149).

A crucial reflexão sobre a prática é o elemento fecundo para a efetivação da formação profissional, pois é o *lócus* para se expressar a realidade e experiência dos professores. Porém, perseveram os dilemas no campo da formação e das políticas nacionais de formação de professores e consequentemente, na sua FC. Em recente publicação da Anfope, Brito *et al.* (2018), traz um apanhado sobre a situação:

Já há suficiente conhecimento acumulado na área sobre as ações que permitirão enfrentar a eterna e permanente “crise” que envolve a formação de professores e a qualidade da educação básica. Além das ações no âmbito da valorização profissional, como o piso e carreira, jornada e desenvolvimento profissional e ações no âmbito das políticas sociais, o problema da formação exige políticas de Estado no âmbito da Educação Superior Universitária. (BRITO *et al.*, 2018, p. 149).

Perante as discrepâncias e ameaças às políticas de formação, constata-se um cenário de imperativa desarticulação, muitas vezes, propostas alheias às necessidades

⁸⁹ Segundo esse mesmo autor as experiências, os saberes, os conhecimentos experenciados pelo professor em sua trajetória de formação culminam em seus processos formativos. Nesta perspectiva, a formação está associada a ideia de percurso, sendo assim, a formação não se conclui, ela é contínua. (NÓVOA, 1997).

formativas atuais; pois não se apresentam como soluções efetivas as reais demandas de formação e valorização dos profissionais da educação.

No campo da educação, as investidas do atual governo⁹⁰ provocaram mudanças que atingem exatamente o que foi conquistado nas últimas três décadas: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20/12/1996), a instalação da Conferência Nacional de Educação Básica (2008), a realização das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei n.13.005, de 25/06/2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (Res. CNE/CP N.1, DE 15/05/2006), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério (Res. CNE/CP no. 2, de 1/07/2015) e, ainda, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica (Res. N° 2 de 13/03/2016). (BRITO *et al*, 2018, p. 12-3).

Outrossim, Oliveira (2005) destaca que nunca houve uma política sistematizada, coerente e duradoura para essa questão. Na formação de professores para a EPT não é muito diferente, considerando que desde a sua gênese, esse campo da educação traz consigo um fosso em relação à qualificação de professores para atuar na EPT, agravando as demandas reprimidas de profissionais com formação específica para essa modalidade educacional. Por ser um campo que agrega a formação humana (propedêutica) e formação para o mundo do trabalho em diversos níveis e modalidades do ensino, persiste a carência de profissionais com formação específica e/ou que possuam saberes inerentes à docência e demandas da EPT, cujas premissas básicas se sustentam na ciência, tecnologia, arte e cultura. Além disto, a atuação docente no âmbito da EPT, consequentemente, dever-se-á considerar o trabalho como princípio educativo.

A perspectiva que postulamos do trabalho como princípio educativo, vai ao encontro do conceito trazido por Ciavatta (1990) que o remete à relação entre o trabalho e a educação, no caráter formativo do trabalho e da educação, como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Corroborando com essa autora, Frigotto (2009) assevera que:

A educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno

⁹⁰ Referente ao governo de exceção que se instalou após o Golpe de 2016, ou seja, o governo de Michel Temer.

contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Ao trazer essas concepções para o campo das PFC de professores, enfatizamos que o trabalho como princípio educativo no campo da formação é aquele que prioriza o trabalho docente e os seus resultados como fonte fecunda de estudos e intervenções. Com efeito, essa concepção dever-se-á ser o alicerce do processo de formação de professores, configurando como condição *sine qua non* para o cumprimento do papel social, pedagógico e político dos IFs, no contexto em que se encontram inseridos e como alternativas ao preenchimento das lacunas de formação de professores para a EPT – que se constituiu como “um processo histórico recorrente que remonta à origem do próprio ensino técnico” (COSTA, 2012, p.52, *apud* MACHADO, 2008). Neste sentido, Costa (2012) sinaliza que, apesar de prevista em lei, a formação de professores na EPT foi subjugada a arranjos legais que promoveram seu caráter emergencial e aligeirado (COSTA, 2012, p. 52).

A fim de romper com essa lógica imperativa, acreditamos que as PFC devem estar contíguas no papel da instituição e alinhadas para a diversidade e possibilidades formativas para a atuação profissional do professor da EPT. Conforme aponta Jardim (2015):

Considerando as estruturas educacionais da atualidade e as tendências *impostas* pelo mercado no contexto capitalista, dificilmente as pessoas que buscam uma formação profissional para atuação como docentes vão buscar uma formação que leve em consideração a especificidade do ensino profissional e tecnológico. (JARDIM, 2015, p. 08, grifos da autora).

Além das Universidades – considerada como espaço genuíno de formação de professores –, os IFs descontam como alternativas reais para contribuir na formação deste profissional, pois dadas as suas configurações, se apresenta como *lócus* fecundo ao aprendizado e desenvolvimento profissional da docência. Além disto, os profissionais dificilmente buscarão por si só a formação necessária ao exercício da docência na EPT, neste caso, as políticas institucionais precisam incentivá-los.

Algumas iniciativas neste sentido, já estão sendo apresentadas pelos IFs, dentre as quais, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na área da EPT. Realizamos o

levantamento desses cursos⁹¹, utilizando como descritor de busca, a palavra “educação profissional”. Diante dos resultados encontrados, constatamos que há a oferta de cursos em diversas IES públicas e privadas⁹², porém, refinamos a nossa busca pelos cursos ofertados pelos IFs. Entre os resultados, constatamos a oferta por alguns IFs: IFCE, IFBA, IFRS, IFB, IFSP, IF Sul de Minas, IF SulRioGrandense, IFMA, IFMT, IFTO, IFAP, IF Farroupilha, IFG. Mesmo com a oferta nessas instituições, os resultados na formação ainda se apresentam incipientes, não atendendo a real demanda requisitada para a EPT.

Alguns IFs se ocupam com a oferta de cursos de licenciaturas e/ou programas especiais de formação pedagógica para a EPT, entretanto, há a prevalência da EaD sobrepondo-se a oferta em cursos presenciais. Em alguns casos, os cursos não foram iniciados. Ao estender a busca para os cursos de especialização⁹³ – modalidade que se apresenta oportuna e estratégica na FC de professores – os resultados não foram alvissareiros. Utilizamos novamente como descritor da busca, a palavra-chave “educação profissional”, e selecionamos apenas os resultados de cursos ofertados na área de Educação. Neste formato, encontramos cursos para a docência na EPT e de formação pedagógica em alguns IFs, dentre estes, o IFAL, IFCE, IFSudesteMG, IFAM, IFG, IF Goiano, IFSC, IFPA, IFMS, IFBA, IF Baiano, IF SulRioGrandense, IFTM, IFPI, IF Farroupilha, IFES, IFRN, IFSP, IFNMG, IF Sergipe, IF Fluminense, IFRO, IFPR, IF Catarinense, IFAC, IF Sul de Minas.

Se o quadro de oferta de graduação para as demandas inerentes à EPT é pautado na oferta de cursos, em sua maioria, em formato em EaD, na pós-graduação essa lógica é também predominante – embora haja a oferta presencial –, porém, há o agravante de alguns cursos já terem sido desativados e os resultados apresentados pelos cursos ainda existentes serem considerados pouco expressivos para a demanda de profissionais qualificados para essa modalidade da educação.

⁹¹ Fonte: E-MEC. Consulta realizada pela autora em 24/11/2020.

⁹² O que reitera a necessidade da demanda e a solução apresentada configurada em caráter mercadológico, qual seja, tratar a formação pedagógica como mercadoria.

⁹³ Idem.

6. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IFNMG: a materialização (das políticas previstas) nos documentos institucionais.

A presença de professores bacharéis, atraídos para a docência na EPT pelas especificidades dos cursos ofertados no IFNMG, traz o questionamento sobre a materialidade das PFC ofertadas para esse público. Configurado como nosso principal objetivo de pesquisa, buscamos a identificação das políticas, iniciativas e/ou ações voltadas para essa questão, em documentos institucionais de planejamento e prestação de contas, respectivamente.

Ancoramo-nos, inicialmente, nos PDI (2009-2013; 2014-2018) que figuram como instrumentos do planejamento institucional. São esses documentos que possibilitam a instituição expressar a sua proposta de trabalho por meio da participação colaborativa de todos os atores do meio educacional: neles são apresentadas a metodologia de planejamento da instituição, a missão e filosofia, a função social, as diretrizes e/ou atividades desenvolvidas ou pretendidas em relação ao planejamento e execução dos fins administrativos e educacionais. A nossa intenção foi identificar a FC de professores bacharéis, propostas e/ou metas estipuladas, durante a vigência do PDI, no período delimitado da pesquisa.

Outro documento que contemplamos em nossa análise foi o Relatório de Gestão. Elaborado anualmente, esse documento presta conta aos órgãos internos e externos de controle, especialmente ao TCU, sobre o cumprimento ou não do planejamento, das ações administrativas e educacionais em relação a sua execução orçamentária. Neste sentido, cumpre-nos esclarecer que, no período delimitado para a pesquisa (2008-2018), encontramos um total de 10 Relatórios de Gestão, considerando que prestação de contas ocorre anualmente. Cumpre destacar que os recursos financeiros no IFNMG ocorrem de maneira descentralizada, sendo geridos por cada unidade gestora (*campus*), sob à responsabilidade do diretor-geral. As despesas de execução do orçamento com folha de pagamento de pessoal de todo o IFNMG, é atribuída à reitoria da instituição.

6.1. O PDI do IFNMG (2009/2013): Previsões para a formação pedagógica dos professores bacharéis.

Ao descrever os objetivos institucionais e quantificações das metas, o PDI 2009-2013 – o primeiro a ser aprovado após a transformação em IFNMG –, definiu as linhas de atuação para as políticas administrativas e educacionais. Alinhado ao nosso objeto, identificamos nesse documento, as políticas e/ou ações para a FC de professores. Nesse intento, listamos as políticas e/ou ações pretensas.

Inicialmente, encontramos menção às políticas de formação/qualificação profissional no item intitulado “Recursos Humanos”, cujos objetivos foram esboçados em: “1. Definir políticas de recrutamento e provimento de pessoal; 2. Definir política de qualificação e capacitação de pessoal; 3. Definir política de apoio social aos diferentes segmentos do IFNMG”. (IFNMG, 2009-2013, p.28).

Os objetivos apresentados tiveram como intento a qualificação dos servidores, professores e técnico-administrativos pelo IFNMG, com a meta de

Identificação nos campi das necessidades e prioridades de capacitação e/ou qualificação do pessoal docente e técnico administrativo em todos os níveis sob a coordenação da Pró-Reitoria de Administração e Planejamento; Elaboração de Planos de Capacitação e/ou qualificação de servidores docentes e técnicos administrativos; Implantação de um cadastro único de qualificação de servidores docentes e técnicos administrativos; Implantação de um sistema de avaliação contínua dos programas de capacitação e qualificação de servidores. (IFNMG, 2009/2013, p. 30, grifos nossos).

As duas primeiras ações foram estipuladas durante a vigência do PDI, enquanto a implantação de um cadastro único de qualificação de servidores, professores e técnicos administrativos e de um sistema de avaliação contínua dos programas de capacitação e qualificação, estava prevista para os dois primeiros anos de vigência do PDI, no entanto, após a expiração do prazo, as ações ainda não haviam sido consolidadas.

O PDI apresentou a previsão de oferta de cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu* em diversas unidades do IFNMG, ancorando-se nos artigos 6º e 7º da Lei nº 11.892/2008 – o qual preconizou a oferta de capacitação técnica e atualização pedagógica aos professores das redes públicas de ensino em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, citou os cursos ofertados e/ou pretendidos, como

Programas Interinstitucionais em nível de mestrado e doutorado, conforme apresentado no Quadro 07.

Quadro 7: Cursos de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais.

Curso	Instituição Promotora
Doutorado em Desenvolvimento Institucional- DINTER	UFRGS/PGDR
Doutorado em Ciências Biológicas- DINTER	UFOP
Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente- MINTER	UESC

Fonte: PDI-2009-2013.

A oferta do curso de Mestrado em Sociologia Política em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina foi mencionada. Essas intencionalidades, expressas no Quadro 07, vagamente estabeleceram os objetivos e as metas para a pós-graduação no âmbito do IFNMG. Sobre a concretização da oferta, os resultados apresentados à Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação foram descritos na Tabela 02. Nota-se que, em termos concretos, alguns casos (Doutorado em Desenvolvimento Rural, especialmente), o número de inscritos e concluintes infere o não aproveitamento das vagas e a clara evidência do não aproveitamento dos recursos públicos – investimentos financeiros em contrapartidas para os servidores realizarem os cursos (pagamentos de diárias, passagens).

Tabela 2: Resultados alcançados com a oferta de Cursos de Mestrado e Doutorado interinstitucionais.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	VAGAS OFERTADAS	VAGAS PREENCHIDAS	QUANTIDADE DE CONCLUINTES
MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA/MINTER	UFSC	20	20	20
DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO RURAL	UFRGS/PGDR	16	13	7
DOUTORADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS-DINTER	UFOP	15	4	0*
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E MEIO AMBIENTE	UESC	25**	25**	25**

*Até a data da solicitação, não havia alunos concluintes.

** Proposta do projeto: 25 alunos, sendo as Instituições Participantes: EAFSAL (Receptora), UESC (Promotora) e EAFAJT (Associada) - Vagas Preenchidas: 16 (EAFSAL) e 9 (EAFAJT) - Concluintes: 16 (EAFSAL) e 9(EAFAJT).

Fonte: PROPPI/IFNMG.

Especificamente no que tange a especialização *lato sensu*, esboçou-se o objetivo de “Ministrar cursos de graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização visando à formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento” (PDI 2009-2013, p. 17). Esse objetivo buscou o

Fortalecimento do curso existente (Especialização Projeja), de modo que possam cumprir as funções acadêmicas, científicas e sociais; ampliação da área de atuação do IFNMG na oferta de novos cursos de pós-graduação criados a partir de pesquisa de demanda e perfil de egresso e elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de pós-graduação que serão implantados. (IFNMG, 2009/2013, p. 17).

As previsões de cumprimento das metas foram assinaladas para todos os anos de vigência do PDI e os resultados concretos culminaram na oferta de dois cursos de especialização em Projeja na modalidade semipresencial, no campus Januária.

Quanto à especialização *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, cabe ressaltar que no ano de 2009, o quadro de professores do *campus* Januária era composto por 71 professores, enquanto o *campus* Salinas apresentava em seu quadro funcional, 37 servidores. Diante desta realidade, esboçou-se o objetivo de

Ministrar cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, que contribuam na promoção de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica na qualificação de docentes e técnicos administrativos. (IFNMG, 2009/2013, p. 17).

Configuraram como metas, neste sentido:

Participação no Programa de Pós-Graduação Interinstitucional, nas modalidades MINTER e DINTER⁹⁴; Criação de Cursos de pós-graduação nível de Mestrado a partir de pesquisas de demanda e perfil de egresso; Elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de pós-graduação de Mestrado que serão implantados. (IFNMG, 2009/2013, p. 17).

A consecução da primeira meta foi prevista para toda a vigência do PDI 2009-2013. As demais para o último ano (2013)⁹⁵, conforme nos referimos anteriormente na Tabela 02.

⁹⁴Mestrado Interinstitucional/MINTER e Doutorado Interinstitucional/DINTER, respectivamente.

⁹⁵ O Relatório de Gestão de 2009 do IFNMG informa que 07 professores estavam cursando mestrado – Modalidade Institucional – Universidades de Brasília e Federal Rural do Rio de Janeiro; e 02 servidores Técnico-Administrativos estavam cursando Pós-Graduação em Ecologia e Desenvolvimento Sustentável

6.2. O PDI do IFNMG (2014/2018): previsão de oferta de formação pedagógica para os professores bacharéis.

No PDI para o quadriênio 2014-2018 – o IFNMG se encontrava, sobremaneira, consolidado como IF. Neste sentido, apresentou as suas intenções para o planejamento das finalidades de gestão administrativa e para o ensino ofertado na instituição. Neste documento, identificamos as políticas, iniciativas e/ou as ações para a formação pedagógica com vistas à qualificação do seu corpo docente.

Nos objetivos da Pró Reitoria de Ensino (Quadro 08), a FC é mencionada para subsidiar o quadro interno da instituição. Com esse propósito, o IFNMG estabeleceu as seguintes metas para a FC, inclusa a formação pedagógica dos seus professores.

Quadro 8: Objetivos da Pró Reitoria de Ensino.

META	CRONOGRAMA					INDICADOR
	2014	2015	2016	2017	2018	
Criação de cursos de Licenciatura e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores	X	X	X	X	X	Atendimento à Lei 11892/08 Portaria Normativa MEC n.09/09
Criação de programas especiais de formação pedagógica, para atuação na educação profissional, bem como nos demais cursos da instituição	X	X	X	X	X	Atendimento à Lei 9394/1996 e Resolução CNE/CP n.02/1997.
Realização de eventos: seminários, congressos, fóruns, encontros, entre outros.	X	X	X	X	X	Necessidade permanente de formação continuada.

Fonte: PDI 2014-2018.

Além disto, a qualificação dos professores em nível da pós-graduação foi mencionada, sendo considerada como uma faceta da FC. Encontramos menção a essa oferta no objetivo 17, da Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação com a intenção de “Expandir e fortalecer os Programas de Pós-Graduação”. (IFNMG, 2014/2018, p. 39), evidenciadas no Quadro 09.

–IF – Campus Rio Pomba. (p.19). Além disso, o relatório menciona o total de 16 servidores cursandodoutorado em diversas IFES do país. (p. 34). Nos relatórios posteriores, há menção a novas parcerias, como o DINTER em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); não há menção ao quantitativo de docentes beneficiados com cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 9: Objetivos da Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.

META	CRONOGRAMA					INDICADOR
Ofertar um total de 07 cursos <i>lato sensu</i> até 2018.	2014	2015	2016	2017	2018	Número de cursos <i>lato sensu</i> ofertados
	X	X	X	X	X	
Submeter proposta de criação de cursos <i>stricto sensu</i> (ofertar 03 cursos até 2018).	X	X	X	X	X	Número de cursos <i>stricto sensu</i> ofertados
Incentivar a participação de servidores em programas de pós-graduação de outras instituições de ensino superior	X	X	X	X	X	Servidores participantes em programas de pós-graduação de outras instituições

Fonte: PDI 2014-2018.

Nota-se que os objetivos estão diretamente relacionados aos professores do quadro funcional da instituição com a intencionalidade estratégica para a FC. Além disto, houve o apontamento para as parcerias realizadas com outras instituições de ensino, a fim de possibilitar a formação. No Objetivo 18, a Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação é suficientemente clara sobre a FC nesse formato, ao esboçar a intenção de “ofertar pós-graduação para os servidores” (IFNMG, 2014/2018, p. 39-40), evidenciadas no Quadro 10.

Quadro 10: Objetivos da Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.

META	CRONOGRAMA					INDICADOR
Promover a participação de 60 servidores em cursos de mestrado/doutorado até 2018	2014	2015	2016	2017	2018	Número de servidores cursando pós-graduação <i>stricto sensu</i>
	X	X	X	X	X	
Promover a participação de 05 docentes em curso de pós-doutoramento até 2018	X	X	X	X	X	Número de servidores cursando pós-doutorado.

Fonte: PDI 2014-2018.

Durante a vigência do PDI 2014-2018, o quadro funcional do IFNMG era composto por 392 servidores, entre professores e técnicos administrativos em educação, distribuídos pelas diversas unidades da instituição. Januária e Salinas concentravam as maiores quantidades de professores com titulação em mestrado e doutorado, sendo 45 mestres e 23 doutores e 41 mestres e 19 doutores, respectivamente.

O nível de titulação elevado dos professores desses *campi* reforça a importância da formação em EPT e formação pedagógica para esses profissionais, pois a alta titulação não se traduz em efetividade e/ou excelência para a docência. No tópico

seguinte, nos ocuparemos em confrontar as proposições do planejamento institucional, a sua efetivação ou não para a concretização dos resultados pretendidos pela instituição na oferta de FC, inclusa a formação pedagógica dos professores bacharéis.

6.3. A prestação de contas: a execução das políticas de formação pedagógica, sob a ótica dos Relatórios de Gestão (2009-2018).

Os resultados obtidos pelo IFNMG no que tange as políticas e/ou ações desenvolvidas, foram apresentados ao TCU por intermédio dos Relatórios de Gestão, configurado como o principal instrumento de prestação de contas. Considerando a relevância desse instrumento na transparência das contas aos órgãos de fiscalização e controle, recorremos a esses documentos a fim de analisarmos as previsões dos PDIs (2009-2013 e 2014-2018) em relação à proposição de PFC (formação pedagógica) de professores em âmbito institucional. Assim, os Relatórios de Gestão possibilitaram-nos verificar se os objetivos e metas previstos no planejamento da instituição foram de fato concretizados.

O nosso percurso iniciou-se com o **Relatório de Gestão de 2009**. Neste documento, identificamos o programa intitulado “Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica”, cujo título é denominado de “Recursos Humanos da Educação Profissional e Tecnológica”, com a “Finalidade” de “Proporcionar aos docentes e profissionais de educação profissional (gestores, técnico-administrativos, etc.), oportunidade de capacitação, visando à melhoria da qualidade dos cursos e modalidade deste segmento educacional”. (IFNMG, 2009, p. 18). Ao descrever a metodologia utilizada para a execução da ação, apontou-se para a realização de capacitações mediante participação de servidores em cursos, seminários, oficinas, estágios, visitas, confecção de materiais de capacitação, dentre outras.

Além disto, houve a menção à “Qualificação de servidores Públicos Federais em processo de qualificação e requalificação”, com a finalidade de “Promover a qualificação e a requalificação de pessoal com vistas à melhoria continuada dos processos de trabalho, dos índices de satisfação pelos serviços prestados à sociedade e do crescimento profissional” (IFNMG, 2009-2013, p. 19). O documento apontou as estratégias utilizadas denominadas de “Treinamentos” dos servidores, efetivadas por meio do custeio dos eventos, pagamentos de passagens e diárias dos participantes em capacitações, inscrição em cursos, seminários, congressos e/ou eventos similares, além

de outras despesas relacionadas à capacitação de pessoal. Essas ações se referem à unidade executora do *campus* Januária. Ao justificar as ações e a avaliação dos resultados alcançados, esboçou-se que os gastos maiores foram referentes ao pagamento de diárias dos professores para participação em cursos de capacitação e qualificação em mestrado e doutorado – que vai ao encontro da efetivação da oferta de MINTER e DINTER previstas no PDI 2009-2013.

Outra ação mencionada diz respeito ao Programa intitulado “Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica”, que teve por “Finalidade”:

Promover a atualização pedagógica assim como aprimorar os conhecimentos técnicos, científicos e metodológicos dos docentes da instituição, mediante a participação em sistemas de treinamento e capacitação, além da elevação do nível de titulação do corpo docente, **objetivando melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.** (IFNMG, 2009, p. 26, grifos nossos).

Neste caso, descreveu-se que a ação foi executada conforme o planejado, com a contratação de entidades promotoras de capacitação dos professores, além do pagamento de inscrições, concessão de diárias e aquisição de passagens (aéreas e terrestres). Mediante o exposto, as ações descritas foram viabilizadas no incentivo financeiro a formação dos servidores, que se encontravam matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Na avaliação dos resultados, sinalizou-se que o “programa de capacitação dos docentes desta Instituição contribuiu diretamente para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nesta Escola” (IFNMG, 2009, p. 27). Ao fazer tal associação, a instituição se baseou na premissa e defesa de que “a qualificação dos servidores resulta na melhoria do processo de ensino-aprendizagem processado na instituição”, entretanto, é importante considerarmos que o processo de expansão do IFNMG, recém transformado em IF –, ao expandir seu domínio de atuação educacional, consequentemente, reorganizou a sua estrutura e o seu funcionamento, por intermédio da proposição de regulamentos diversos e revisão dos processos avaliativos – o que contribuiu para o aumento da oferta de cursos e alunos matriculados em suas unidades.

Ademais, o relatório informou que a meta de capacitar/qualificar os servidores foi plenamente atendida, destacando que só no Projea – Pós-graduação *lato sensu*,

foram matriculados 18 servidores da instituição⁹⁶, e no curso de Metodologia de Elaboração de Projetos e/ou Pesquisa para atender professores, técnico-administrativos e gestores do *campus* Januária, foram 57 matriculados. Em cursos de mestrado foram 07 matriculados e 16, em cursos de doutorado nas diversas instituições de ensino do país.

Com uma nova denominação jurídica há apenas um ano, o IFNMG em 2009, apresentou o total de 172 professores, a grande maioria, com elevada titulação (Tabela 03).

Tabela 3: Professores por titulação no IFNMG em 2009.

NÍVEL DE TITULAÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Graduação	0	0
Especialização	62	62
Mestrado	90	90
Doutorado e/ou Pós-Doutorado	20	20

Fonte: Relatório de Gestão/IFNMG-2009.

O crescimento no quadro de professores é atribuído à fase de expansão do IFNMG, que passou a requisitar profissionais qualificados para atuarem na instituição, admitidos via concursos públicos⁹⁷. Além disto, a elevação da titulação dos professores em nível de mestrado e doutorado é, em parte, atribuída à política institucional de incentivo aos professores para a realização de cursos nessas modalidades. O documento evidenciou que o apoio institucional se traduziu na ajuda de custos (pagamentos de passagens e diárias) e na oferta de um curso para elaboração de projetos de pesquisa, visando impulsionar os servidores para o ingresso na pós-graduação.

Nas informações prestadas no Relatório de 2009, os resultados são atribuídos ao campus Januária e Salinas, sendo, portanto, a concretização das ações de formação atribuídas a esses *campi*, haja vista, a recém adquirida institucionalidade e expansão ainda em curso.

Em 2010, o Relatório de Gestão apresentou as principais atividades desenvolvidas de FC: as “Jornadas Pedagógicas” teve o objetivo de “Planejar e/ou discutir ações para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem junto aos docentes e

⁹⁶ Entretanto, o número de alunos concluintes oriundos do IFNMG foi limitado, considerando a evasão do curso, conforme nos aludimos sobre essa questão em pesquisa realizada por esta autora: SILVA (2013b).

⁹⁷ Em 2009 houve a oferta de dois concursos para professores efetivos (Edital nº 11/09 e Edital nº 08/09 - IFNMG).

equipe pedagógica". (IFNMG, 2010, p. 37). As ações descritas no PDI (2009-2013) como meta da Pró-Reitoria de Ensino ocorreram com a realização de eventos diversos, visando proporcionar a capacitação/qualificação dos servidores ligados ao ensino. Entre as ações desenvolvidas, constam a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, a capacitação em *Moodle*⁹⁸ do curso de especialização em Projeja, no *campus* Januária. O *campus* Salinas estreou a sua primeira Jornada Pedagógica depois de adquirida sua nova institucionalidade. Houve a capacitação dos servidores (inclusos os professores), mas não na totalidade de cursos e vagas pretendidas; comprometida a oferta pelo fato da instituição, vivenciar, ainda, a implantação dos demais *campi*⁹⁹ do IFNMG.

No Relatório de Gestão de 2011 não figura a FC do corpo docente entre as principais ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino. Nas metas estabelecidas para o ano seguinte (2012), também não se fazem menções a FC. Apesar disso, nas "Estratégias de atuação frente às responsabilidades institucionais" é esboçado o entendimento que,

A articulação entre o ensino, pesquisa e a extensão apesar de amplamente difundida na legislação educacional tem se concretizado de maneira tênue em termos de ações articuladoras entre essas instâncias. Acredita-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em área de estudo e de trabalho acadêmico **ao lado de uma política institucional de formação contínua e continuada de seus docentes** e discentes promove e conduz mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional e cidadã (IFNMG, 2011, p. 27-8, grifos nossos).

Mediante o recorte, constata-se que embora haja o reconhecimento da instituição da importância da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão concomitante à qualificação dos professores, não foram propostas ações substanciais em relação à FC no ano em questão.

No Relatório de Gestão de 2012, encontramos uma *contradição* relacionada à execução física e financeira das ações de FC. Embora o relatório conclua que a greve foi um impasse para a efetivação da ação, contradiz-se quando assegura que a limitação de

⁹⁸ Acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

⁹⁹No exercício de 2010, tendo em vista que os *campi* novos (Almenara, Araçuaí, Montes Claros e Pirapora) receberam os servidores técnicos administrativos somente a partir do segundo semestre, ainda não havia ocorrido a descentralização. Essa situação foi fator agravante e dificultador para a plena execução financeira e orçamentária, uma vez que a Reitoria estava executando o seu próprio orçamento e dos demais *campi* ainda não dotados de estrutura de pessoal, e que também recebeu os novos servidores apenas a partir do 2º semestre de 2010. (IFNMG, 2010, p. 113).

despesas, principalmente com passagens e diárias, dificultou o deslocamento de servidores para participação em capacitação e/ou qualificação. Neste sentido, aponta para o total de 112 servidores capacitados, quando a meta prevista era de 175 servidores (inclusos os professores). No Relatório constam as “Atividades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas e metas para 2013”, destacadas no Quadro 11:

Quadro 11: Atividades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas e metas para 2013.

PROONENTE/EXECUTORA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS (Formação Continuada)	DIFÍCULDADES ENFRENTADAS	METAS PARA 2013
Diretoria Educação a Distância	Não mencionada	Não mencionada	Oferta de Curso de Capacitação em Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> a Distância para os bolsistas da Rede E-tec Brasil e servidores do IFNMG em geral.
Diretoria de Gestão de Pessoas	Não mencionada	Não mencionada	Levantamento de demandas por capacitação de servidores em todas as unidades organizacionais da instituição; Apóio à participação de servidores em Programas de capacitação formal e de aperfeiçoamento, por meio de análise de processos de afastamentos e tramitação do pagamento de diárias da SCDP.
Pró Reitoria de Ensino	Não mencionada	Não mencionada	Auxílio na organização da Reunião Pedagógica com os <i>campi</i> do IFNMG.
Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação	Não mencionada	Não mencionada	Incentivo à qualificação dos docentes e servidores, por meio da divulgação de oportunidades de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Fonte: Relatório de Gestão/IFNMG 2012.

As informações dispostas no Quadro 11 reforçam a contradição em relação à FC dos professores do IFNMG, pois não mencionam as dificuldades encontradas. Infere-se, portanto, que o ano de 2012 foi pouco promissor em relação à FC, pois não há quaisquer apontamentos sobre a efetivação das ações.

Outra *contradição* diz respeito a exaltação da titulação do corpo docente atribuída a melhoria do quadro de mestres e doutores na instituição, apontando para o aumento do número de especialistas no IFNMG: esse crescimento é justificado pela admissão de professores em concursos públicos e não, sobremaneira, ao fomento da FC, pois conforme aponta o Relatório desse ano, as ações foram limitadas.

“Enquanto a maioria dos *Campi* diminuiu ou estagnou na quantidade de doutores, os *Campi* de Januária e Salinas merecem atenção especial tendo em vista que aumentaram significativamente o número de doutores, bem como de mestres” [...] (IFNMG, 2012, p. 152). O relatório enaltece que

[...] a continuidade da política de estímulo a qualificação dos professores, [...], o incentivo a qualificação que o Instituto fomenta, através de ações que viabilizam a qualificação dos docentes também contribui para o crescimento [...] o processo de qualificação contribui diretamente pela melhoria do ensino, pesquisa e extensão. (IFNMG, 2012, p.152).

Entretanto, é importante o destaque que esses *campi*, dada a sua experiência e tradição histórica na oferta de cursos, eram também os maiores em ofertas de cursos e matrículas, logo, a demanda de professores eram maiores e/ou mais requisitada para ambos, o que vem a calhar com as ações fomentadas pela instituição para possibilitar o crescimento do número de professores com maior nível de titulação¹⁰⁰

No **Relatório de Gestão de 2013**, encontramos no “Macroprocesso Finalístico” da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, a menção à “Gestão de pesquisa científica e tecnológica, pós-graduação e inovação tecnológica, dos programas de bolsas de iniciação científica, de qualificação de servidores e de apoio à produtividade em Pesquisa” (IFNMG, 2013, p. 22). O incentivo à qualificação de servidores, por meio da concessão de bolsas figura como uma iniciativa institucional para ancorar a FC, ainda que a formação se processasse externa ao IFNMG – pois através de um Programa específico (PBQS), as bolsas foram concedidas via edital, aos servidores participantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, matriculados em outras instituições de ensino. Entre os objetivos, constaram: a) Incentivar a qualificação dos servidores e pesquisadores; b) Contribuir para a melhoria da formação profissional; c) Ofertar e subsidiar o desenvolvimento de programas de pós-graduação. Nesse sentido, expressa como “Finalidade” a “qualificação dos servidores com consequência na formação discente” (IFNMG, 2013, p. 22).

Nas metas e ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino no ano de 2013, foram mencionadas a:

¹⁰⁰ O percentual de titulação do corpo docente em 2012 era: Graduação- 8,29%; Especialização- 41,98%; Mestrado- 39,30% e Doutorado- 10,43%, conforme o Relatório de Gestão do IFNMG, para o ano de 2012.

[...] realização de oficinas para os professores dos cursos técnicos integrados a fim de possibilitar uma prática docente integradora e a interdisciplinaridade; realização da jornada pedagógica em caráter de evento acadêmico-científico, qualificando os servidores em currículo, identidade do IFNMG, metodologia científica e de pesquisa. (IFNMG, 2013, p. 124).

Para a consolidação da meta, a Pró-Reitoria de Ensino planejou, acompanhou e estabeleceu parceria com os diversos *campi* do IFNMG, para a realização das ações, concretizadas por cursos e/ou eventos, como a realização de jornadas, oficinas, palestras, etc. Nos entraves encontrados, listou-se a insuficiência de recursos humanos no ensino, pesquisa e extensão. Embora as iniciativas e/ou ações sejam consideradas relevantes em relação à FC, ainda são pouco impactantes os seus resultados, pois foram realizadas isoladamente, sem a assiduidade requisitada para as demandas de uma PFC.

O **Relatório de Gestão de 2014** mencionou que a implantação de PBQS, contribuiu significativamente para o aumento do número de servidores qualificados.

A implantação do Programa de Bolsas de Qualificação do Servidor/PBQS foi um fator que contribuiu para a execução da ação [...], entretanto, os contratemplos ocorridos na seleção de servidores beneficiados ocasionaram atrasos na implantação do referido programa e, consequentemente, prejudicaram a execução física inicialmente programada. Ressalta-se, ainda, que na programação inicial foi considerada a implantação do Programa de mestrado em convênio com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o que não foi executada em 2014, devido ao período eleitoral que impossibilitou a transferência de recursos à instituição conveniente, inviabilizando a implantação efetiva do convênio e, por consequência, prejudicando a capacitação dos servidores [...]. (IFNMG, 2014, p. 64).

Em relação à execução orçamentária, destacou que os atrasos para liberação de crédito suplementar e a falta de liberação de limites referentes ao orçamento, foram prejudiciais a FC, pois a inviabilização de recursos impossibilitou a capacitação prevista. Com os recursos limitados, foi possível a realização de cursos de formação de professores para a educação *online* “*In company*”¹⁰¹ para um dos *campi* do IFNMG neste caso, o *campus* de Pirapora.

Para o subsídio aos processos de capacitação e qualificação dos servidores, o IFNMG concedeu um total de 76¹⁰² bolsas de PBQS. Cada bolsa teve o valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais), com duração de 08 a 09 meses, regulamentada por edital específico. Ao analisarmos o total de bolsas concedidas para cada *campus*, no ano de implantação do programa, constatamos que o *campus* Januária obteve um total de 19

¹⁰¹ Treinamento voltado para o atendimento das necessidades de uma organização.

¹⁰² Há divergências em relação ao número de bolsas concedidas no próprio Relatório de Gestão, que informa também o número de 86 bolsas de PBQS.

bolsas e o *campus Salinas*, 09. Os recursos foram oriundos do orçamento previsto para a capacitação dos servidores da instituição.

Nas “Ações Coletivas de Capacitação”, encontramos a informação sobre a realização de encontros e seminários, dentre os quais:

- Encontro de Educação inclusiva, onde foram tratadas temáticas sobre flexibilização curricular e terminalidade específica, com a participação de 40 servidores (professores e técnico-administrativos), com carga horária de 16 horas.
- Seminário de Integração de Servidores do IFNMG (I, II, III, IV), com carga horária de 04 horas cada, com a participação de 90 servidores, sendo desses, 15 professores ingressantes e a grande maioria do público de técnico-administrativos.

Além disto, a instituição financiou a capacitação individual de servidores para atuarem como multiplicadores, ou seja, disseminadores aos demais colegas dos resultados das capacitações recebidas. São citadas a participação em encontros, seminários e congressos diversos.

Nos “Macroprocessos Finalísticos da Pró-Reitoria de Ensino, não encontramos informações referentes à oferta de ações e/ou PFC para os professores. Todavia, foram descritas no item intitulado “Metas e Ações da Pró - Reitoria de Ensino em 2014”, que dentre as ações realizadas para o ensino técnico e tecnológico, destacaram: a “Realização de reuniões pedagógicas periódicas com o corpo docente”; incentivo à qualificação, como subsídio à formação continuada de professores, ampliando a possibilidade de afastamento para capacitação, em cursos de mestrado e doutorado. Essa ação foi vagamente descrita, sem quaisquer quantificações sobre o percentual de servidores capacitados.

Para concretização das ações, a Pró-Reitoria de Ensino atribuiu a grande rotatividade de servidores (em processos internos e externos de remoção/redistribuição), como dificuldade para continuidade e aprofundamento das discussões e planejamento prévio das ações e/ou eventos relacionados ao ensino, pesquisa extensão. O movimento grevista, mais uma vez, foi citado como um dos impasses à realização das discussões e reuniões no âmbito da instituição; reconheceu-se a alta demanda de ações para a FC e poucos servidores para desenvolvê-las. Outro aspecto relacionado às dificuldades listadas foi a ausência de capacitação para os servidores da EPT. Entretanto, o

reconhecimento dessa demanda não foi traduzido efetivamente em ações institucionais para a transformação da realidade.

No *campus* Januária foi proposta intervenção junto aos professores, referente à capacitação em conhecimentos didático-pedagógicos essenciais ao trabalho docente, com a proposição de oficinas de elaboração de planos de ensino, práticas pedagógicas e elucidação e diretivas para compreensão do sistema acadêmico.

Na meta “Criação de Programas especiais de formação pedagógica para atuação na educação profissional, bem como nos demais cursos da instituição”, realizou-se o levantamento de informações, em outras instituições de ensino do país sobre Programas de Formação Pedagógica desenvolvidos para os professores, para fundamentar a construção de um projeto de formação pedagógica à distância. Pela primeira vez em âmbito institucional, começou a se delinear uma perspectiva concreta em relação à formação pedagógica para bacharéis, contudo, a equipe gestora propositora do Programa, não chegou a um denominador comum e não desenvolveu consenso sobre o formato da oferta.

Nas metas e ações da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação apresentou como objetivo “Ofertar cursos de Pós-Graduação *lato sensu*” viabilizado por meio da oferta da especialização para o Projeja, especialização em Educação à Distância, especialização em Informática em Educação.

Em outro objetivo, “Submeter proposta de criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*”, aludiu-se que a meta foi alcançada por meio de submissão a Capes de uma proposta em Rede de mestrado em Bovinocultura (mestrado profissional): a submissão de proposta, contudo, não refletiu em sua implementação; além do estímulo aos pesquisadores para participarem da construção de novas propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essas ações foram interpostas pela baixa produtividade científica dos professores responsáveis pela proposta¹⁰³. Embora os professores do IFNMG possuam elevado nível de titulação em sua maioria, incide nesta questão, uma contradição acentuada pela baixa produtividade destes em relação a publicações científicas em veículos conceituados, o que reflete na limitação institucional para a proposição da formação *stricto sensu*.

Em outro objetivo “Incentivar a participação de servidores em programas de pós-graduação de outras instituições de ensino superior”, a meta foi alcançada com a

¹⁰³ Publicação de artigos em livros e/ou revistas qualificadas.

implantação do PBQS; pela obtenção de 04 bolsas de doutorado e 04 auxílios moradias dentro do Prodoutoral da Capes; pela celebração de convênio entre o IFNMG e Universidade Estadual do Sul da Bahia/UESB para a qualificação de 21 servidores em curso de Mestrado em Educação; pela aprovação de proposta de DINTER em Ciências Biológicas, em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP; estabelecimento de novas parcerias para a oferta de MINTER e DINTER; com a possibilidade de flexibilização do horário de trabalho para possibilitar que os servidores cursassem a pós-graduação *stricto sensu*; com a intenção de promoção de 01 professor em curso de pós-doutorado, porém, neste caso, não se obteve êxito – devido à dificuldade para disponibilidade de vagas para professores substitutos e o quantitativo elevado de matriculados em cursos de mestrado e doutorado.

Ainda sob a ótica do **Relatório de 2014**, consta que os professores do IFNMG em sua ampla maioria, apresentavam educação formal superior àquela exigida para o ingresso no cargo. O Relatório destaca o crescimento do número de mestres e doutores em relação aos anos anteriores, reportando o crescimento de 70% em 2013, e em 2014, o índice continuou crescendo. Tal crescimento é atribuído, sobremaneira, ao subsídio financeiro oferecido pela instituição para a qualificação dos seus servidores (Bolsas de PBQS).

No **Relatório de Gestão de 2015**, figurou entre as ações de capacitação/qualificação da Pró-Reitoria de Ensino, a meta de “Fortalecimento dos cursos existentes de modo que possam cumprir as funções acadêmicas, humanísticas, científicas e sociais”, com o destaque para: a realização de reuniões periódicas com o corpo docente e coordenações de curso para discussão das dificuldades e planejamento das ações para o curso; realização de reuniões e diálogo com os diversos setores ligados ao ensino; realização de eventos diversos; ampliação e recomposição do quadro de servidores e incentivo à qualificação, sendo justificadas as ações pela concessão de afastamento integral para o servidor cursar mestrado e doutorado; realização de reuniões periódicas entre a direção de ensino e os professores, com a finalidade de identificar os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos e à melhoria do processo educacional; realização de oficinas integradoras com o corpo docente dos cursos integrados com o objetivo de promover a discussão e diálogo entre os professores desta modalidade da EPT e interlocução entre as disciplinas; aumento do quantitativo de professores e reconhecimento da necessidade de capacitação.

As dificuldades são atribuídas novamente, à greve e a alta rotatividade de servidores na instituição, ocasionadas pelos processos de remoção e redistribuição; falta de capacitação para os servidores que atuam em setores considerados estratégicos – a ausência de capacitação foi atribuída à rotatividade de servidores nos setores responsáveis pela efetivação da ação; ausência de capacitação para o desenvolvimento das ações, principalmente no que diz respeito à EPT; não participação dos professores em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, comprometendo o processo pedagógico; dificuldade em planejar com antecedência as ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão; limitado recurso financeiro para promover e subsidiar as despesas referentes a eventos e visitas técnicas. Neste último caso, as visitas técnicas são atividades consideradas indispensáveis na educação dos discentes, pois por meio delas, possibilita-se uma ação formativa – pela oportunidade de contato prático e direto com outras realidades e vivências externas ao IFNMG –, o que consequentemente, reverbera em benefícios à formação humana e profissional dos estudantes.

A realização de jornadas e/ou reuniões pedagógicas com coordenadores de cursos e demais setores de ensino; organização de horário semanal (04 horas) para reuniões com o corpo docente sobre a EPT; Programa de Recepção e Capacitação de Novos Docentes foram mencionados. As dificuldades foram atribuídas à falta de conhecimento didático-pedagógico dos professores ingressantes; pouca mobilização interna dos servidores para participação nas discussões e nos debates propostos; falta de formação pedagógica à maioria dos professores da instituição; desconhecimento da concepção de ensino médio integrado e dos princípios e diretrizes da EPT; falta de capacitação para atuação dos professores na EPT; dificuldade do setor pedagógico em prestar a assistência necessária aos professores¹⁰⁴. Perante o exposto, houve a admissão de que, a grande maioria dos professores não possuía a formação desejada para a EPT, com destaque para a ausência de formação pedagógica. Além disso, foi declarada uma dificuldade: mesmo sem a experiência na EPT e/ou formação pedagógica, prevalece a resistência dos professores em geral, em participar de eventos que promovam essa formação. Evidentemente, esse é um grande desafio a ser superado interposto à efetivação das ações para a FC de professores no IFNMG.

¹⁰⁴ Essa dificuldade é atribuída, sobretudo, à resistência própria da ausência de formação pedagógica junto aos orientados pela equipe. Ainda, à época, a não organização e/ou ausência de regulamentação em âmbito institucional, das atividades desenvolvidas pela EP e ainda, a presença de atores diversos interpostos à frente das atribuições desta equipe no trato com os professores, conforme percepção dos membros da EP evidenciada na coleta de dados da pesquisa.

Noutra meta “Realização de eventos: seminários, congressos, fóruns, encontros, dentre outros”, propôs-se como procedimentos, a realização de Encontros Pedagógicos; Feira de Educação Profissional; participação de servidores em eventos diversos, como congressos, fóruns (nacionais e internacionais), neste último caso, a instituição promoveu a participação de servidores (custeio de diárias e passagens, etc.).

Ademais, as ações para incentivar e/ou subsidiar a formação foi mencionada na meta para a “Consolidação e fortalecimento dos cursos de graduação, dotando-os de infraestrutura adequada ao seu funcionamento, de modo que possam cumprir as funções acadêmicas, científicas e sociais”. As ações desenvolvidas apontaram para a realização de reuniões pedagógicas e administrativas periódicas; a liberação de servidores para participarem de cursos de qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. As dificuldades interpostas à efetivação da meta foram atribuídas recorrentemente à greve e ao número elevado de servidores que se encontravam afastados para capacitação/qualificação.

Outra meta “Acompanhamento pedagógico para atender a legislação vigente relativa aos cursos de graduação, assim como as diretrizes nacionais desses cursos” foi executada por meio da realização de reuniões pedagógicas nos *campi* entre Departamento de Ensino, coordenações de curso, Núcleo Pedagógico e colegiados de cursos, a fim de discutir as diretrizes dos cursos ofertados, identificar as demandas e fragilidades, planejar as ações e procedimentos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e administrativos; além disso, a ação se concretizou por meio de intervenção pedagógica¹⁰⁵ destinada aos professores ingressantes e sem experiência no magistério. As dificuldades apresentadas dizem respeito à necessidade de melhor definição das atribuições do “serviço” de Apoio Pedagógico¹⁰⁶ e a criação de fluxos e processos para regulamentar, sistematizar e padronizar as ações deste “trabalho” na instituição; a rotatividade dos servidores foi novamente mencionada como um entrave à realização das ações, além da sua insuficiência, especialmente no NP. O Relatório de 2015 esboça pela primeira vez, a preocupação com a regulamentação das atividades desenvolvidas por esse Núcleo – cujos atores são elementares na proposição e implementação da FC, visto que lidam imediatamente com os professores na instituição.

¹⁰⁵ Concretizada através de reuniões, cursos e oficinas para capacitação dos professores sem experiência na docência da EPT e/ou advindos de cursos de bacharelado.

¹⁰⁶ As discussões foram iniciadas na instituição em 2015, culminando com a aprovação do Regulamento da Assessoria Pedagógica do IFNMG em 2017.

A Meta “Elevação da qualidade dos cursos de graduação, refletindo nos resultados dos seus processos de reconhecimento, renovação de reconhecimento e promovendo uma melhoria dos conceitos de avaliação atribuídos pelo MEC”, foi realizada, por meio do investimento na titulação dos servidores (concessão de afastamentos remunerados para qualificação, oferta de bolsas PBQS). As dificuldades foram atribuídas à ausência de professores qualificados em áreas específicas, pois àqueles disponíveis possuíam, apenas, curso de graduação e estavam atuando nos cursos superiores da instituição.

Na meta “Criação de cursos de licenciaturas e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores”, repetiu-se as ações realizadas, como o incentivo à qualificação de servidores e a oferta de cursos em especialização em Informática em Educação, em Proeja e Educação à Distância. As dificuldades se referiram à carência de espaço físico e insuficiência de servidores para elaboração e implantação do projeto/programa. Nesse sentido, imperou o entendimento institucional de fomentar a FC por meio de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, por intermédio de ações e/ou programas institucionais de natureza permanente.

Em se tratando da formação pedagógica, a Pró Reitoria de Ensino sinalizou a preocupação com a formação do professor bacharel. Neste sentido, apontou para a meta de “Criação de programas especiais de formação pedagógica para atuação na Educação Profissional, bem como nos demais cursos da instituição”. Com esse propósito, realizou-se o levantamento de informações sobre a oferta de programas de formação pedagógica para professores bacharéis, em outras instituições de ensino do país; e a oferta de cursos de mestrados e doutorados interinstitucionais (MINTER e DINTER). As dificuldades encontradas para consecução das ações foram apontadas pela elevada demanda por capacitação daqueles que ingressam na instituição sem a formação desejada; carência de espaço físico e insuficiência de servidores para elaboração e implantação do projeto/programa; grande demanda de trabalho em contraste com o reduzido número de servidores para o atendimento das demandas, especificamente no da Pró-Reitoria de Ensino. Mais uma vez, a necessidade da FC em EPT e formação pedagógica dos seus professores foi evidenciada. Os impasses para a efetivação das ações foram relacionados ao planejamento e execução dos processos de formação em âmbito institucional, limitados aos poucos servidores para gerirem a sua condução.

Tais dificuldades foram identificadas no âmbito dos cursos ofertados pela instituição, de um modo geral. Na meta de “Promoção da implantação de cursos que

objetivem a verticalização do ensino e a construção de itinerários formativos em consonância com os arranjos produtivos locais e regionais”, foi acentuada a limitação da formação pelo número de professores para atendimento de demandas dos novos cursos, somada à ausência de espaço físico e a rotatividade de servidores no âmbito da instituição.

Outrossim, a meta “Realização de eventos: seminários, congressos, fóruns, encontros, dentre outros”, foi realizada por intermédio da Jornada Pedagógica nos *campi* do IFNMG, apontando como recorrente dificuldade para efetivação das ações, a greve dos servidores.

Ao apresentar suas metas e ações, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação estipulou “ofertar cursos *lato sensu*”, com a repetição da oferta de cursos de especialização em Projeja, Educação à Distância, Informática em Educação e a elaboração de projeto de curso na área de Administração, para oferta no *campus* Januária. Como dificuldades, mencionou-se o quadro limitado de servidores e a inclusão de novas demandas às atividades dos professores, muitos destes com sobrecarga de trabalho. A prevalência das dificuldades relacionadas ao quadro funcional foi acentuada, apresentando-se como um desafio a ser superado pela instituição para a viabilização das ações, iniciativas e/ou políticas de FC.

Apesar disso, a instituição creditou sucesso à meta “Submeter proposta de criação de cursos *stricto sensu*, com o encaminhamento de 03 propostas de mestrado a Capes, na área de Zootecnia, uma na área de Ciências Ambientais e outra na área de Educação, entretanto, o envio ao órgão de fomento não se traduziu na efetivação e/ou implementação desses cursos. Novamente, a dificuldade interposta para implementação das ações se referiu à baixa produção de artigos científicos – com o conjunto de procedimentos cobrados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação –, por significativa parcela dos professores responsáveis pelas propostas.

“Incentivar a participação de servidores em Programas de Pós-Graduação de outras instituições de ensino superior” figurou como uma meta alcançada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. As ações realizadas foram, coincidentemente, similares as ações esboçadas no Relatório de 2014: a ampliação do número de bolsas do PBQS concedidas aos servidores; obtenção de bolsas na Capes, sendo 04 bolsas de doutorado e 04 auxílios moradias dentro do Prodoutoral; a continuidade do convênio celebrado entre o IFNMG e UESB, com o ingresso de 21

servidores do IFNMG no Mestrado em Educação; a implementação do Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Ciências Biológicas com a UFOP; levantamento de demandas de capacitação para a parceria com a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri/UFVJM. “Promover a participação de 15 servidores em cursos de mestrado e doutorado”, foi uma meta alcançada, uma vez que no ano de 2015, mais servidores estavam participando de cursos *stricto sensu* além do que fora previsto.

Em contrapartida, a meta “Promover a participação de 01 docente em curso de pós-doutorado” não foi alcançada, devido à indisponibilidade de vagas para contratação de professores substitutos e ao grande número de servidores que estavam cursando mestrado e doutorado, ou seja, afastados de suas atividades laborais.

No **Relatório de Gestão de 2016**, foi destacado o contexto das ocupações estudantis em algumas unidades do IFNMG (Ocupa IF) e o movimento grevista dos servidores. Além disso, o ano de 2016 foi o ano que ocorreu o “Golpe Parlamentar-jurídico-midiático”¹⁰⁷. Este acontecimento teve reflexos diretos nas instituições públicas de educação do país. No caso do IFNMG, o cenário político refletiu diretamente nas ações e financiamento da instituição, conforme já discorremos a esse respeito.

[...] O cenário econômico apresentado nos trouxe o desafio de adequar o nosso planejamento, definindo, com mais precisão, nossas prioridades, a fim de ofertar serviços à comunidade com eficiência, eficácia e efetividade, apesar do orçamento menor, se comparado a outros exercícios financeiros. (IFNMG, 2016, p. 20).

Sob os efeitos da contenção financeira imposta por esse cenário, nos “Macroprocessos finalísticos da Pró-Reitoria de Ensino” não encontramos descritas as ações para a FC dos professores. Entretanto, elas foram descritas no macroprocesso “Oferta institucional de cursos de formação em vários níveis” de alçada da Diretoria de Educação a Distância, com a descrição de “Promover a capacitação e aperfeiçoamento de docentes. Promover a capacitação e qualificação dos servidores do IFNMG”. Os resultados vagamente são apresentados como “Produtos e Serviços” e apenas sinalizaram para a “Ressignificação da prática pedagógica e consequente melhoria na qualidade da educação oferecida; melhoria do atendimento ao público interno e externo e da qualidade de vida dos servidores”. (IFNMG, 2016, p. 20).

Na meta atribuída Pró-Reitoria de Ensino figurou o “Fortalecimento dos cursos existentes, de modo que possam cumprir as funções acadêmicas, humanísticas,

¹⁰⁷ Saviani (2018).

científicas e sociais”, com a realização de reuniões intersetoriais com o corpo docente e coordenadores de cursos nos campus, para a avaliação periódica das ações e planejamento do ensino. Especificamente para o *campus* Januária constaram como ações: a realização de oficinas integradoras com o corpo docente dos cursos integrados, para o diálogo e interlocução entre as disciplinas; e a Feira de Educação Profissional; no *campus* Salinas foram realizadas reuniões com os professores e os setores do ensino (Biblioteca, Secretaria, Núcleo Pedagógico, Acompanhamento ao Educando – NAPNE), para identificação de fragilidades e proposição de melhorias nos processos de ensino-aprendizagem; desenvolvimento de projetos integradores, palestras, seminários, e oficinas; incentivo a qualificação de professores e demais servidores, por meio de bolsa e afastamento integral. Entre as dificuldades enfrentadas, de um modo geral, essas foram relacionadas principalmente à alteração do calendário escolar (devido ao movimento de ocupação da instituição pelos estudantes¹⁰⁸, do movimento grevista dos servidores e da grande demanda de trabalho que fora acumulada em função dos movimentos paredistas).

Na meta “Promoção de eventos para discussões sobre a consolidação da Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada”, as ações realizadas foram: Mesa de discussão no Encontro do Ensino sobre a Base Nacional Comum Curricular –BNCC; jornadas pedagógicas realizadas por todos os *campi* – reuniões pedagógicas com coordenadores de cursos técnicos, professores e demais setores do ensino; discussão com os professores e equipe pedagógica sobre a Base Nacional Comum Curricular e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (atualizações/alterações); Programa de Recepção e Capacitação dos Novos Docentes; reuniões periódicas com coordenadores dos cursos, professores e setores ligados ao ensino; organização de horário regular semanal de 4 horas para reuniões de professores, visando oportunizar discussões sobre a EPT. Entre as dificuldades encontradas foram apontadas o conhecimento didático-pedagógico restrito, por parte dos professores ingressantes em relação à EPT – em alguns momentos, pouca mobilização interna dos servidores para participação nos debates; necessidade de ampliar a formação pedagógica para atuação docente na EPT; pouco conhecimento sobre a concepção de ensino integrado, princípios

¹⁰⁸ No dia 10 de outubro de 2016, estudantes do IFNMG ocuparam os campi de Januária e Salinas. A bandeira levantada com a ocupação dos estudantes foi o posicionamento contra a PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição), que limitam os gastos públicos com a educação por um período de 20 anos.

e diretrizes da EPT. A Feira de Educação Profissional não foi realizada por causa do movimento de ocupação estudantil.

A meta “Realização de eventos: seminários, congressos, fóruns, encontros, entre outros”, foi efetivada pela realização do Encontro do Ensino pela Pró-Reitoria de Ensino, com a participação de diretores, coordenadores de ensino, coordenadores de cursos técnicos e superiores, coordenadores de registros escolares e acadêmicos, pedagogos e TAEs de todos os *campi*; realização dos seminários de integração de novos servidores docentes e técnicos administrativos; Feira de Educação Profissional; participação de servidores em congressos, fóruns (nacionais e internacionais). Entre as dificuldades listadas, explicitou-se que alguns eventos programados não aconteceram, principalmente, devido ao movimento de ocupação estudantil.

A meta “Consolidação e fortalecimento dos cursos de graduação, dotando-os de infraestrutura adequada ao seu funcionamento, de modo que possam cumprir as funções acadêmicas, científicas e sociais” foi mencionada. Entre as ações, lista-se a atuação da Pró-Reitoria de Ensino e dos *campi* nos trabalhos relativos ao concurso público de 2016, para contratação de professores efetivos, contribuindo para a ampliação do corpo docente; liberação de servidores técnico-administrativos e professores para capacitação e qualificação (pós-graduação *stricto sensu*). Especificamente no *campus* Januária, houve a adaptação de 24 salas para planejamento e trabalho dos professores; estruturação do setor pedagógico, com servidores e infraestrutura física. As dificuldades foram atribuídas à grande demanda de trabalhos no concurso público¹⁰⁹, o que comprometeu, em alguns momentos, a dedicação em outras demandas específicas do Departamento de Ensino Superior da Pro Reitoria de Ensino; e o número elevado de servidores em afastamento parcial ou integral para capacitação/qualificação. Percebe-se, uma mobilização institucional, apesar do cenário advindo Pós Golpe, de ocupação estudantil e paralisações dos servidores, com iniciativas para o subsídio ao trabalho dos professores, entre os quais, a estruturação física e o incentivo à qualificação dos servidores.

Para a meta “Criação de cursos de licenciatura e desenvolvimento de programas de formação Inicial e continuada de professores”, esboçou-se entre as ações: o incentivo a qualificação dos servidores; discussão e encaminhamentos para a implantação do Programa de Formação Pedagógica para bacharéis (contido neste, o Curso de

¹⁰⁹ Edital 191, de 13 de maio de 2016, publicado no DOU nº 43, Seção 3, de 16/05/2016.

Capacitação de Novos Docentes), como a culminância do Programa de Recepção Docente, proposto em 2015 – com a realização do 1º e 2º momento. O terceiro momento foi ofertado em 2017, com a oferta do curso propriamente dito. As dificuldades foram relacionadas ao quadro insuficiência de servidores e de investimento financeiro para implantação de novos cursos. Especificamente no *campus* Salinas, essa dificuldade foi atribuída à limitação do número de servidores para atuarem na área de formação de professores. No entanto, o *campus* passou a ofertar o curso de Pedagogia em 2017.

A “Criação de programas especiais de formação pedagógica para atuação na educação profissional, bem como nos demais cursos da instituição”, apresentou-se entre as ações, com a discussão e os encaminhamentos para a implantação do Programa de Formação Pedagógica para bacharéis. A escrita e estruturação do Programa de Formação Pedagógica ficou sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino, com intencionalidade de atender a todos os *campi* do IFNMG, em 2017 (à época em fase de implementação). As dificuldades para a execução da meta, foram apontadas pela elevada demanda por capacitação, em função do grande número de servidores que ingressam na instituição sem a capacitação desejada; a carência de espaço físico e quadro insuficiente de professores e técnicos administrativos para elaboração e implantação do programa. Além disso, citou-se que em um dos *campi*, Teófilo Otoni, o número de profissionais da área pedagógica não eram suficientes para atuarem como formadores.

Noutra meta a “Realização de eventos: seminários, congressos, fóruns, encontros, entre outros”, as ações realizadas foram: o Encontro do Ensino, promovido pela Pró-Reitoria de Ensino, momento de diálogo com os coordenadores de cursos superiores sobre o Prounic – Programa da Pró Reitoria de Ensino que visou à unificação dos currículos dos cursos do IFNMG –, e o Regulamento dos Cursos de Graduação; com os Pedagogos e TAEs, sobre as atribuições e a organização política e institucional destes profissionais, entre outros temas pertinentes a educação superior; planejamento, organização, atuação e participação no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação/ForGRAD da região sudeste, em Petrópolis-RJ; participação na realização dos seminários de integração de novos servidores professores e técnicos administrativos, considerado um importante momento de acolhida e capacitação de servidores ingressantes. As dificuldades foram atribuídas à greve de servidores e as ocupações em alguns *campi* e na Reitoria; além da contenção de gastos na emissão de passagens e o pagamento de diárias.

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação em 2016 considerou “Ofertar cursos *lato sensu*”, sendo apontadas a reincidência das ações descritas em relatórios anteriores: Pós-graduações *Lato Sensu* na modalidade a Distância em Projea e Informática em Educação, Educação à Distância, Administração Pública. Além disto, foram feitas prospecções de ofertas de novos cursos *lato sensu*: em Agroecologia e Administração – em Gestão de Micro e Pequenas Empresas, previstas para o ano seguinte.

Noutra meta “Submeter proposta de criação de cursos *stricto sensu*” no ano de 2016, foi alcançada, pois foram submetidas duas propostas de Pós-graduação *stricto sensu*: ciências Ambientais e Medicina Veterinária. Destas, a proposta de Medicina Veterinária foi aprovada pela Capes e efetivada na instituição¹¹⁰.

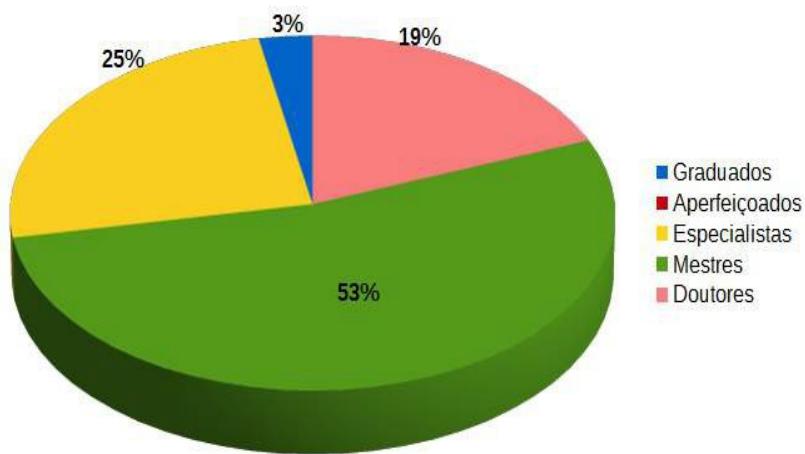
“Incentivar a participação de servidores em programas de pós-graduação de outras instituições de ensino superior” foi uma meta alcançada por meio do PBQS, com um total disponibilizado de R\$ 1.200.000,00 (um milhão e duzentos mil reais) em bolsas para qualificação; consolidação da parceria entre o IFNMG e a Universidade Federal da Bahia/UFBA, com a participação de 13 servidores no Programa de Pós-graduação em Administração (Mestrado Profissional). Além disto, o IFNMG permaneceu com a cota de 04 bolsas de doutorado e 04 auxílios-moradia no Prodoutoral/Capes; continuação do convenio celebrado entre o IFNMG e a UESB, com 21 servidores do IFNMG no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da UESB; implementação do doutorado interinstitucional (DINTER) em ciências Biológicas, em parceria com a UFOP; o levantamento de demanda de capacitação, com vistas à realização de parceria com a UFVJM.

Por conseguinte, foi apresentada a meta “Promover a participação de 15 servidores em cursos de mestrado/doutorado” sendo a meta alcançada por meio da concessão de bolsas de PBQS, contemplados 128 servidores em programas de Mestrado/Doutorado, além de 04 servidores contemplados no Prodoutoral. “Promover a participação de 01 docente em curso de pós-doutorado”, foi outra meta apresentada, efetivada com a participação de um professor do *campus* Salinas no Pós-Doutorado da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, na Subárea de Microbiologia Aplicada.

¹¹⁰ O Edital nº 157/2018 abriu o processo de seleção de candidatos ao Mestrado Profissional em Reprodução e Nutrição Animal do Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária (PPGVet) para ingresso no segundo semestre de 2018.

Outrossim, o número de professores com titulação em nível de mestrado e doutorado continuou em ascensão em 2016, em conformidade com os anos anteriores que já vinha processando esse crescimento. “Quase 80% dos professores do IFNMG possuem a titulação de mestrado e doutorado.” (IFNMG, 2016, p. 221). O Gráfico 07 representa esse crescimento.

Gráfico 7: Percentual de titulação do corpo docente no IFNMG em 2016.



Fonte: Relatório de Gestão de 2016 (Siape).

Conforme o Gráfico 07, o número de professores que atuam na instituição com titulação em mestrado é bastante expressivo, resultante das ações institucionais de fomento à qualificação, expressadas, sobretudo, na atribuição da valorização da titulação em concursos públicos, na concessão de bolsas e afastamento dos servidores. Nesse sentido, o Relatório de 2016 aponta que

[...] a ampliação de mestres e doutores foi de, aproximadamente, 20%, do ano de 2015 para 2016. [...] O processo de qualificação contribui, diretamente, para a melhoria do ensino, pesquisa e extensão e, ainda, para a gestão do instituto, uma vez que vem crescendo também o fomento a qualificação dos servidores técnico-administrativos da instituição. (IFNMG, 2016, p. 222).

Baseado no exposto, ano a ano o IFNMG presenciou a ampliação do seu corpo docente, somado ao crescimento da titulação em maiores níveis de qualificação em mestrado e doutorado. Contudo, em determinadas áreas ainda prevaleceram à carência

de profissionais qualificados, a exemplo, a formação pedagógica para os professores bacharéis e limitação do quadro em determinadas áreas, especialmente na formação de professores, conforme esboçado em alguns Relatórios de Gestão, em discussão já tecidas aqui.

Apesar das contenções financeiras advindas pós Golpe 2016, o IFNMG encarou o desafio para dar continuidade as ações administrativas e educacionais planejadas para a efetivação naquele ano. Assim, a criação de novas unidades e de novos cursos, a realização de concurso sinalizou que a instituição se agigantou para dar prosseguimentos às suas atividades, mesmo com um orçamento limitado.

O Relatório de Gestão de 2017, em sua apresentação, evidenciou os reflexos da crise política e econômica. Neste sentido, destacou que 2017 foi “mais um ano em que o Instituto teve que se desdobrar, aumentando a quantidade e qualidade de seus serviços e contando com um orçamento cada vez menor” (IFNMG, 2017, p. 22). O efeito da crise foi sentido, com algumas ações ajustadas para a garantia do funcionamento da instituição, necessárias a sua organização financeira e administrativa. “A crise econômica nos acuou por meio dos cortes orçamentários realizados pelo governo na área da Educação. Apesar desse cenário, somos demandados a fazer mais e melhor” (IFNMG, 2017, p. 22). A percepção institucional contida nesse recorte, endossa a perspectiva neoliberal de que a educação não é prioridade nas políticas públicas; que é dispendiosa para os cofres públicos. Noutras palavras, mesmo com recursos limitados, através de verdadeiros “malabarismos” dos gestores educacionais, a instituição demonstra dar conta de manter a continuidade do atendimento das suas demandas, já que ela mesma declara que, apesar das dificuldades econômicas, continua fazendo “mais e melhor”. Esta fala, apesar de heroíca, ratifica a omissão do governo nos provimentos de recursos financeiros para a oferta da EPT.

Diante dessa realidade e do orçamento limitado, a FC prevaleceu entre as ações institucionais. Nas ações da Pró-Reitoria de Ensino em seus “Macroprocessos Finalísticos”, houve a:

Oferta institucional de cursos em vários níveis, visando Promover a capacitação e aperfeiçoamento de docentes; Promover a capacitação, qualificação, aperfeiçoamento e especialização de servidores do IFNMG; Ressignificação da prática pedagógica e consequente melhoria na qualidade da educação ofertada. (IFNMG, 2017, p. 49).

Foram elaborados projetos, captação de professores e oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional, Técnica e Tecnológica-EPT; curso à distância em pós-graduação *lato sensu* em Administração Pública para servidores do IFNMG; elaboração de projetos e levantamento de recursos para a oferta de 07 cursos em nível de pós-graduação e 06 cursos em nível de formação inicial e continuada destinados aos professores da instituição.

Nos “Macroprocessos Finalísticos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação” descreveu-se o “Programa de Bolsas de Qualificação de servidores” com a oferta de bolsas para servidores matriculados e frequentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Noutro macroprocesso “Parcerias para a qualificação de servidores do IFNMG em nível de mestrado”, a ação foi executada por meio da oferta de 20 vagas no mestrado profissional em educação na UFVJM. Além disto, houve a oferta de pós-graduação *lato sensu* em Educação a Distância; Especialização em Projeja; e Informática na Educação, sendo as ofertas em formato EaD.

Ao prosseguirmos a nossa análise, nos “Objetivos da Pró-Reitoria de Ensino” esboçadas para o *campus* Januária, especificamente para a meta “Fortalecimento dos cursos existentes de modo que possam cumprir as funções acadêmicas, humanísticas, científicas e sociais”, sinalizou-se que essa meta foi cumprida, por meio da realização de reuniões pedagógicas periódicas com o corpo docente; realização da Feira de Educação Profissional e do Encontro de Ensino, sendo esse último, um evento consolidado no calendário institucional. Noutra meta cumprida, “Integração e articulação da EPT envolvendo a educação básica e superior promovendo a verticalização de estudos”, iniciou-se a oferta do curso de Engenharia Civil no campus Januária, esboçada a preocupação com o suporte e acompanhamento necessário para sua implementação e para a formação do corpo docente da área de infraestrutura, ou seja, os professores bacharéis. Com efeito, o artigo 14 da Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, no seu parágrafo 1º, reitera que

O curso de graduação em Engenharia **deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente**, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e ao seu aprimoramento em relação à proposta formativa, contida no Projeto Pedagógico, **por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas**, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior

compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos. (BRASIL, 2019, grifos nossos).

As demais ações descritas no documento, dizem respeito à realização de reuniões pedagógicas periódicas e a realização do Encontro de Ensino.

A meta “Criação de cursos de licenciaturas e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores” não foi cumprida pelo *campus* Januária, sob alegação de que a ação não estava prevista no PDI 2014-2018. Muito embora, conste o item no PDI, o que se revelou foi certo lapso do campus com a meta, pois a mesma estava prevista no documento.

A meta “Criação de programas especiais de formação pedagógica, para atuação na educação profissional, bem como nos demais cursos da instituição” foi sinalizada como cumprida, descritas as ações para a sua consecução através do incentivo aos servidores para participação no curso especialização em formação docente, qual seja Especialização em EPT – porém o curso mencionado só foi ofertado pelo IFNMG no ano posterior. Além disto, ocorreu o suporte financeiro aos participantes com a oferta de bolsas de qualificação.

Para o *campus* Salinas, ressaltou-se que as reuniões e jornadas pedagógicas em alguns casos, ficaram prejudicadas em função do elevado número de sábados letivos¹¹¹ e pela organização dos horários, que dificultou a realização de reuniões e/ou momentos de orientação pedagógica. A meta “Criação de cursos de licenciaturas e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores” foi cumprida por esse *campus*, culminando nas ações de elaboração do PPP e aprovação do curso em licenciatura em Pedagogia. Outra meta “Criação de programas especiais de formação pedagógica para atuação na educação profissional, bem como nos demais cursos da instituição” não foi cumprida, haja vista a época da conclusão do Relatório de Gestão, o *campus* ainda estava em tratativa com outros e Pró-Reitoria de Ensino, para a oferta de curso de formação em EPT, a partir de 2018.

Nos “Resultados do Planejamento” da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, apontou-se para o objetivo de “Implementar anualmente o Programa de Bolsas de Qualificação/PBQS, com a meta de aumentar em 10% o número de bolsas ofertadas. Essa meta não foi cumprida, devido à limitação de recursos financeiros. Nas dificuldades esboçadas, destacam-se a contingência de recursos ocorridos durante o ano

¹¹¹ Em função do calendário de reposição da greve e ocupações estudantis, houve uma sobrecarga de sábados letivos.

de 2017 que não permitiu o aumento do número de bolsas. Neste sentido, houve o corte em relação ao ano anterior, sendo ofertadas em 2017, 144¹¹² bolsas em contraposição ao ano anterior, com 168 bolsas. Noutro objetivo, “Expandir e fortalecer os programas de pós- graduação”, na meta “ofertar um total de 07 cursos lato sensu até 2018”, aferiu-se que a meta foi cumprida, considerando as ofertas ocorridas entre os anos de 2014 a 2017, quando da vigência de três anos do PDI. A meta “submeter proposta de criação de cursos *stricto sensu* (ofertar 03 cursos até 2018)” foi realizada mediante a oferta de curso de mestrado profissional em Medicina Veterinária e com a aprovação da instituição como associada ao ProFEPT. Para a meta “Incentivar a participação de servidores em programas de pós-graduação de outras instituições de ensino superior”, foram realizadas parcerias com a UFBA, UESB, UFVJM e UFOP. “Atingir uma captação de R\$ 3 milhões para a pós-graduação até 2018” foi cumprida, considerando o período de vigência do PDI 2014-2018.

Outro pretenso objetivo “ofertar pós-graduação para os servidores”, a meta de “promover a participação de 60 servidores em cursos de mestrado/doutorado até 2018” foi realizada com a oferta de bolsas de PBQS e ingresso de servidores em cursos de mestrados. Já a meta de “promover a participação de 05 docentes em cursos de pós-doutorado até 2018” não foi cumprida, pois os professores não tiveram interesse em participar devido a não garantia de afastamento integral para a realização do curso.

Na “execução Física e Financeira das Ações da Lei Orçamentária Anual de Responsabilidade do IFNMG”, tratou-se da “capacitação de servidores públicos federais em processos de qualificação e requalificação” descritas às atividades realizadas por meio do “treinamento” de servidores, o custeio de eventos, pagamento de passagens e diárias aos servidores, quando em viagem para capacitação, pagamento de taxa de inscrição em cursos, seminários, congressos e/ou outras despesas relacionadas à capacitação. Neste sentido, foram previstos a capacitação de 333 servidores, sendo superada a previsão em 465. Apesar do contingenciamento financeiro imposto à instituição, a meta foi superada. No ano de 2017, 80% dos servidores possuíam titulação em mestrado e/ou doutorado.

¹¹² Há divergências no Relatório de Gestão de 2017 quanto ao número de bolsas ofertadas: informa-se o quantitativo de 144 bolsas (p. 136), contradizendo-o ao informar no mesmo documento, a redução desse quantitativo em 106 bolsas (p. 259).

Por fim, analisamos as políticas, iniciativas e/ou ações sobre a FC no **Relatório de Gestão de 2018**, o ano que marcou o aniversário de uma década dos IFs. Neste ano, o IFNMG contava com:

“11 *campi*, mais de 100 polos de educação a distância e cerca de 17 mil alunos, levando formação tecnológica, científica e profissional gratuita e de qualidade para as regiões Norte e Noroeste de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri” (IFNMG, 2018, p. 34).

A qualificação dos servidores foi projetada como prioridade institucional, com clara sinalização que os resultados advindos da formação, especialmente *stricto sensu* impactuou no desenvolvimento de um maior número de projetos de pesquisa na instituição. Conforme o Relatório, dos 630 professores, 80,5% possuíam título de mestrado ou doutorado. Esses resultados evidenciam o entendimento institucional sobre a relevância da pesquisa, reforçada pelo investimento na qualificação em mestrado e doutorado em detrimento da FC com abordagens de questões voltadas para o ensino, inclusa a formação pedagógica. Reforçando essa questão, o PBQS sinalizou a oferta de 145 bolsas, destas, apenas 90 foram implementadas – com a redução das vagas atribuídas, principalmente, a qualificação do quadro de pessoal, e consequentemente, a alta titulação dos servidores (especificamente de professores) –, o que se refletiu na diminuição da demanda por bolsas.

Nessa esteira, a pós-graduação *lato sensu* do IFNMG em 2018, ofertou dois novos cursos, sendo a Pós-Graduação em Gestão de Micro, Pequenas e Médias Empresas e a Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Já na pós-graduação *stricto sensu* a instituição foi credenciada como polo para oferta do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/ProFEPT, um curso em Rede, ofertado por 40 instituições em todos os Estados da Federação.

As ações para a formação pedagógica dos professores se concretizaram por intermédio do/a:

a) V Encontro do Ensino e I Seminário de Práticas Inovadoras, configurados como “ação anual com participação de todas as unidades do IFNMG que visou à aproximação entre os setores, a fim de construir e fortalecer as políticas institucionais que envolvem o ensino, de forma participativa e democrática” (IFNMG, 2018, p. 32). O público alvo constituiu-se dos diretores e coordenadores de ensino, coordenadores de

cursos técnicos e superiores, professores, representantes do Núcleo Pedagógico, entre outros setores, totalizando 280 participantes;

b) Curso de Metodologias Ativas, proposto por meio de oficina com diversas atividades destinadas aos professores e servidores do NP, com a abordagem de metodologias de ensino inovadoras. “As metodologias ativas promovem a inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando sua participação ativa na construção do saber” (IFNMG, 2018, p. 32). O público-alvo foram os professores e servidores do NP, totalizando 240 participantes;

c) I Seminário de Capacitação dos Coordenadores de Cursos Superiores, uma “ação bianual, com participação de todas as unidades do IFNMG, que visou à capacitação contínua de coordenadores de cursos de graduação, diretores de Departamento de Ensino Superior e membros do Núcleo Pedagógico, vinculados aos cursos de graduação”. (IFNMG, 2018, p. 32). Em 2018, contabilizou-se um total de 49 participantes;

d) Curso de Recepção Docente, proposto com a finalidade de “promover o fortalecimento de uma identidade profissional nos professores ingressantes”. (IFNMG, 2018, p. 32). Este curso teve como público-alvo os professores do ensino técnico e tecnológico do IFNMG. Voltou-se especialmente para a formação pedagógica dos professores não licenciados (advindos de cursos de bacharelados). Nesta perspectiva, o curso se propôs a

[...] ambientação institucional no contexto da arquitetura estratégica, da cultura administrativa, da proposta pedagógica, do plano de desenvolvimento institucional, das regulamentações gerais do Instituto e demais referenciais curriculares e legais da Educação Profissional e Tecnológica, por meio do estudo e consequente apropriação de documentos institucionais, tais como PDI, Organização Didática, Regimentos, Portarias, PPC's e demais regulamentações, **oportunizando vivências e reflexões sobre as dimensões, especificidades e demandas da atividade docente em Educação Profissional e Tecnológica**, no âmbito do IFNMG. (IFNMG, 2018, p. 32, grifos nossos).

e) I Encontro da Assessoria Pedagógica: importante reivindicação do NP da instituição, configurado em um evento anual.

[...] com participação de todas as unidades do IFNMG, que visa à aproximação dos profissionais dos núcleos pedagógicos, a fim de construir e fortalecer as políticas institucionais que envolvem o ensino, de forma participativa e democrática. (IFNMG, 2018, p. 32-3).

Participaram do Encontro, 58 membros do NP do IFNMG e servidores da Pró-Reitoria de Ensino.

Cumpre sinalizar que, a “Implementação do Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores, através de um Plano Anual de Capacitação do IFNMG”, sob responsabilidade da Diretoria de Gestão de Pessoas, já vinha sendo postergada ano a ano no IFNMG, culminando por fim, na sua efetivação em 2018. As alegações para sua prorrogação são dadas às dificuldades de composição da equipe técnica especializada no assunto, limitação do número de servidores na Gestão de Pessoas e pouca experiência dos servidores disponíveis com a matéria. Apesar de se configurar como um importante programa para a formação dos servidores na instituição, no seu bojo, não foram apresentadas propostas efetivas para a FC dos professores.

Na análise dos Relatórios de Gestão (2009-2018) é notável que a instituição se esforçou na oferta de ações para a FC dos professores, no entanto, deparou-se com diversos entraves (financeiros, greve, insuficiência de servidores, baixa adesão e/ou ausência dos professores nas ações propostas, etc.), para a realização de uma PFC efetiva, e, consequentemente, as dificuldades interpostas refletiram-se na inviabilização das ações. Nesse sentido, não se sedimentou efetivamente uma política institucionalizada para a FC dos professores. De igual modo, a questão da formação pedagógica do professor bacharel, embora sinalizada a preocupação com essa questão a partir de 2015, ainda não é parte concreta de uma política institucional cimentada. Na análise empreendida, identificamos para a FC a oferta de um Programa de Recepção de Docentes, enquanto norteador de práticas pedagógicas para atender aos anseios e especificidades da formação para a EPT, além da oferta de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional – os quais nos deteremos mais especificamente, por ser essas ações mais íntimas ao nosso objeto de pesquisa.

6.4. A formação pedagógica para professores bacharéis: a culminância do Programa de Recepção de Docentes.

No provimento de vagas de professores efetivos do IFNMG desde o ano de 2010, mencionou-se em editais de concursos, a realização de programa de formação pedagógica para os professores que não detentores da licenciatura plena. O IFNMG de antemão, estava atento a essa questão, posteriormente preconizada em legislação (Lei 11.792/2012 e Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012) sobre a

capacitação/formação pedagógica para o exercício da docência do professor bacharel. “O servidor nomeado que não for detentor de Licenciatura Plena, por não exigência no Edital, ao entrar em exercício **será incluído** em Programa Especial de Formação Pedagógica, **a ser ofertado pelo IF**, conforme dispõe a legislação.” (IFNMG, 018/2010, grifos nossos).

Nos certames seguintes – Editais IFNMG – 115/2012, 08/2014, 46/2015, 191/2016, 420/2017, 322/2018 postulavam que: “O servidor nomeado que não for detentor de Licenciatura Plena, por não exigência no Edital, **deverá** participar de Programa Especial de Formação Pedagógica, **quando ofertado pelo IF**, conforme determina a Legislação.” (IFNMG, 115/2012; 08/2014; 46/2015; 191/2016; 420/2017; 322/2018, grifos nossos).

É notável o sentido atribuído aos editais e suas eventuais mudanças: enquanto no Edital (018/2010) imputava a responsabilidade à instituição de “incluir” o professor ingressante em Programa Especial de Formação Pedagógica, nos Editais seguintes (115/2012, 08/2014, 46/2015, 191/2016, 420/2017, 322/2018), alterou-se o sentido ao determinar que o servidor “*deverá*” participar de Programa Especial de Formação Pedagógica, quando ofertado pela instituição.

Neste intento, a instituição proporcionou a oferta do Programa de Recepção de Docentes¹¹³. Proposto pela Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG em 2015, o Programa buscou atender à legislação vigente, especificamente a Resolução 06/2012 e a Lei nº 12.772/2012 que dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Essa última, no seu artigo 24, inciso V, versa que a avaliação especial de desempenho do professor em estágio probatório deverá estar atrelada à “participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE; (...)” (BRASIL, 2012).

Dessa feita, propomo-nos a compreender a estrutura do curso e se a oferta de fato, possibilitou a compreensão e apreensão dos conhecimentos pedagógicos para o seu público-alvo, quais sejam os professores bacharéis e, se a proposta possibilitou ou não, o melhor desempenho profissional desse professor na sua atuação frente a realidade da EPT.

O Programa proposto se configura em três momentos: O primeiro é a recepção dos professores, ocorrida no ato da posse na Reitoria do IFNMG, com a parceria da

¹¹³ O curso sofreu alteração em seu formato inicial, culminando em 1^a e 2^a versão o seu Projeto Político Pedagógico.

Direção de Gestão de Pessoas/DGP; os novos professores são recepcionados coletivamente. A metodologia utilizada, neste momento, é a realização de palestras com temáticas sobre a estrutura e realidade do IFNMG e sobre a vida funcional do servidor. É oportunizado o contato direto do servidor com o dirigente máximo da instituição, o reitor.

Primeiro Momento (6h): Encontro presencial, por ocasião das solenidades de posse coletiva, com participação dos setores PROEN, PROEX, PROPI, PROAD, PRODI, DGP, CEAD e docentes do IFNMG, ocorrerá recepção de novos servidores, bem como um momento de apresentação do IFNMG. Cada setor ou colaborador será responsável por transmitir conhecimentos e informações relevantes para a ambientação do docente ingressante no universo organizacional e funcional do IFNMG. (IFNMG, 2015a, s/p, grifos originais).

Além disto, no limiar da admissão, o professor entra em contato com um programa básico onde são abordadas temáticas voltadas para o histórico da EPT; relação educação-trabalho, histórico do IFNMG; questões sobre ensino, pesquisa e extensão; documentos institucionais, dentre outras temáticas. Ainda que em um curto espaço de tempo (6h), o professor bacharel ingressante na instituição, tem contato direto com a realidade da EPT, ainda que em “leves pinceladas”.

O segundo momento do Programa ocorre no *campus*, local onde o professor bacharel vai atuar, ou seja, será lotado. Neste momento, há a apresentação da instituição, dos servidores e setores bem como dos projetos, planos de cursos. O contato do novo professor com o NP, coordenadores dos cursos, coordenadores e diretores de ensino e/ou equipe gestora do *Campus* está prevista para esse segundo momento.

Embora inicialmente o PPC traga como informação que a realização do segundo momento ocorrerá a critério do *campus*, evidenciou-se uma contradição ao recomendar que “esta etapa seja desenvolvida no *campus* tão logo o docente tome exercício na unidade, sendo seu **cumprimento obrigatório em no máximo 30 dias**” (IFNMG, 2015a, s/p, grifos nossos). A certificação é de responsabilidade da PROEN, condicionado ao cumprimento da carga horária integral de 12 horas. Com vistas a subsidiar a atuação do professor bacharel na sua atuação profissional e consequentemente, no seu fazer pedagógico, as seguintes atividades são contempladas no segundo momento:

1 – Apresentação dos regulamentos de cursos, enfatizando procedimentos avaliativos, prazos, encaminhamento de registros etc;

- 2 – Cadastro e capacitação para o uso do SAGU;
- 3 – Práticas Pedagógicas (oficinas: Avaliação, Metodologias, Relações Dialógicas, Ações Inclusivas, Tutorias, Monitorias e outros a critério do Campus);
- 4 - Elaboração do plano de trabalho docente, que deverá contemplar as dimensões do ensino, pesquisa e extensão;
- 5 – Apresentação do Projeto Pedagógico do Curso, pelos seus respectivos coordenadores, para conhecimento e implementação do mesmo por todos os docentes envolvidos;
- 6 – Elaboração do Plano de Ensino da Disciplina, sob a regência do docente ingressante, com base nos princípios orientadores do Projeto Pedagógico do Curso, devendo conter os seguintes itens: ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, recursos, critérios, mecanismos e instrumentos de avaliação, bibliografia básica e complementar. (IFNMG, 2015a).

Este momento é considerado bastante proveitoso para o professor ingressante, visto que é possibilitado o trânsito por diversos setores do seu novo local de trabalho e o contato direto com servidores da instituição. Geralmente, o professor ingressante tem a oportunidade de dialogar com diretores, coordenadores e EP. As orientações práticas são salutares para subsidiar a prática profissional, com a apresentação de cursos, regulamentos, a realização de oficinas, esclarecimentos e orientações diversas sobre etapas do planejamento da aula: elaboração de planos de ensino, avaliação, etc. No momento “minicurso” ou “mini prática”, o novo professor tem a oportunidade de se familiarizar com a realidade institucional, de entrosar com os “novos” colegas e receber o auxílio e/ou esclarecimentos sobre o curso onde atuará e sobre o planejamento das aulas. O novo professor tem a oportunidade de estabelecer contato com a EP e se ambientar sobre o processo de ensino-aprendizagem na EPT. Embora fecundo por abranger questões relacionadas à familiarização institucional e pedagógica do novo professor, o segundo momento apresenta-se abrangente na tratativa de temáticas da EPT, sendo contingenciado na sua carga horária (12 horas).

O terceiro momento do Programa, é a oferta do curso propriamente dito, em formato EaD, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA. Interessante aludirmos ao formato apresentado para a execução dessa última etapa do Programa de Recepção de Docentes: a oferta em EaD. No artigo 80 da LDB vigente é possibilitada essa oferta em “todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [...]” (BRASIL, 1996). Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005, vigente até maio de 2017, quando foi substituído pelo Decreto nº 9.057. Com o respaldo da legislação educacional, a oferta do terceiro momento do Programa se utilizam das prerrogativas da EaD, por meio do ambiente virtual, com a

potencialização do tempo e espaço de formação aos professores, conforme apregoa o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017:

[...] considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Em relação à oferta da EaD nos IFs, esta modalidade “ocorre de diferentes formas, pois desde o início foi dado aos Institutos a opção de escolher o modelo de gestão da modalidade a distância” (MEDEIROS, 2017, p. 02). De acordo com essa autora, a orientação para a regulamentação da EaD nos IFs foi elaborada pelo CONIF.

Ocorre que, essa modalidade se disseminou nos IFs¹¹⁴. Ao utilizar-se da banalização da oferta, a instituição sobremaneira, realiza a contenção de despesas financeiras, pois nesse formato – por meio de um curso de curta duração e sem tutoria –, corrobora com as premissas neoliberais postuladas para a educação: a contenção de gastos públicos e otimização e/ou flexibilização do tempo. Tempo é dinheiro! A formação aligeirada reflete-se na economia de tempo e de recursos humanos e financeiros, resultando na “economia da formação”. Além disto, o formato aligeirado do Programa culmina no não aprofundamento de conhecimentos sobre a formação pedagógica e os pressupostos indispensáveis à docência na EPT.

Desde setembro de 2017, quando o Programa de Recepção de Docentes começou a vigorar na instituição, todos os professores ingressantes foram direcionados para participar do 3º momento. O curso desde então, sofreu algumas adequações. A primeira versão do PPC propôs uma carga horária total de 32 horas, ofertada em EaD, organizado em três módulos, em caráter autoinstrucional, sem a necessidade de apoio de tutoria. Nesse formato, o curso referenda os preceitos neoliberais: no aligeiramento da formação, na intensificação e na mercantilização (SANTOS NETO, 2019; SGUSSARDI, 2015; FREITAS, 2007), uma vez que a tutoria é (ou ao menos, deveria ser!) um diferencial e caráter imprescindível nos cursos à distância, sobretudo àqueles destinados à formação de professores.

¹¹⁴ Em 2018, o IFNMG ofertou cursos em EaD: 22,23% em cursos de Qualificação Profissional; 10,71% em cursos técnicos; 29,39% em cursos de graduação (em sua maioria, licenciaturas); e 38,67% em cursos de pós-graduação. (Fonte: PNAID – Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2018).

Cada módulo do curso se sustenta em um tema central, com ementa trabalhada por meio de videoaulas, propostas de atividades e/ou sugestões/recomendações de leituras. Precedendo os módulos, uma aula de abertura, para apresentação do curso e da temática central da gestão educacional na EPT.

Aula de Abertura – O Docente e a Gestão Educacional da Educação Profissional e Tecnológica, 1h;

Módulo I– O trabalho e a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, 10h;

Módulo II – Didática e Metodologia aplicadas à Educação Profissional e Tecnológica, 10h;

Módulo III – Educação Inclusiva e Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica, 10h e Avaliação Final, 1h. (IFNMG, 2015a).

Mediante a proposta curricular que enfatiza o trabalho voltado, sobretudo, para a formação para a EPT, contemplou-se aspectos didáticos e metodológicos, o que se presume que a formação pedagógica esteja presente no decorrer do curso.

Ao analisarmos o processo¹¹⁵ referente à proposta inicial do curso, encontramos documentos balizadores que o referendaram, como atas, memorandos, despachos, portarias e resoluções. Cumpre-nos esclarecer, que à época, ainda não havia o Sistema Eletrônico de Informação/SEI no IFNMG, o que nos fez reportar à parte do processo em seu aspecto físico.

As adequações que ocorreram no formato original da primeira versão do PPC foram reestruturadas em maio de 2018, referentes à carga horária que passou de 32h para 40h, justificadas para a integralização do curso. Além disto, outra adequação diz respeito ao processo avaliativo, que, em substituição a avaliação aberta (dissertativa) foi proposta em um novo formato, quer seja uma avaliação em caráter interdisciplinar, se configurando “[...] na aplicação de um questionário *online* que contempla 10 (dez) questões objetivas com 04 (quatro) alternativas cada uma delas, para possibilitar aos docente-cursistas a reflexão sobre o conteúdo trabalhado em todo o curso”. (IFNMG, 2017a, p. 10). Neste formato, o professor cursista poderá realizá-la em uma hora e para sua aprovação, deverá obter o mínimo de 60 pontos, do total de 100. Duas tentativas oportunizadas com o *feedback* das questões de forma automática.

Se por um lado, aumentou a carga horária sob a ideia de aumento de qualidade do curso, por outro substituiu uma avaliação formativa por uma avaliação *online* cujo

¹¹⁵ Processo nº 23414001495/2018-65, referente ao Programa de Recepção de Docentes, disponibilizado através do Sistema Eletrônico de Informações/SEI do IFNMG.

feedback é um “parabéns! Você acertou!” denunciando o caráter aligeirado, tecnicista e o distanciamento de uma proposta de formação em EPT e pedagógica de fato. Um olhar mais apurado sobre a FC dos professores ingressantes não deve se reduzir simplesmente ao cumprimento de determinações legais, mas, efetivamente buscar efetivar uma formação que promova uma educação crítica e emancipatória na prática dos professores. Essa realidade evidencia que, cada vez mais, o caráter mercantilista e aligeirado da FC à distância, aproxima a formação aos modelos de “pacotes fechados” comuns no “mercado” educacional.

Atento ao arcabouço legal e à necessidade da formação pedagógica, ao justificar a oferta do curso, o PPC destaca que “[...] faz-se necessário pensar em uma proposta de capacitação que priorize as necessidades de formação voltadas para o atendimento das peculiaridades da prática docente na EPT.” (IFNMG, 2017a, p. 07). Neste sentido, chama a atenção para uma demanda reprimida, ao reconhecer que

[...] a falta ou insuficiência de capacitação pedagógica é um dos grandes entraves da atuação docente na EPT. O crescente ingresso de profissionais com formações, vivências e experiências acadêmicas diferentes das realidades da EPT, representa um grande desafio para esta atuação do novo professor. (IFNMG, 2017a, p. 07).

A oferta do 3º momento está baseada no fluxo contínuo, portanto, em pleno andamento na instituição. Sobre a efetividade do curso, foi possível aferirmos os seguintes resultados¹¹⁶: Oferta 2/2017 – 52 participantes; Oferta 1/2018 – 39 participantes; Oferta 2/2018 – 26 participantes. Apesar da oferta contínua, o número de concluintes está aquém das reais necessidades e/ou demandas apresentadas para a docência da EPT. O formato aligeirado do curso, os resultados apresentados e o número limitado de concluintes demanda um olhar mais apurado para essa formação.

Fica evidente a dualidade presente nos documentos legais norteadores do curso, no caso, os PPC (1^a e 2^a versão) e a prática proposta para sua efetivação. Se por um lado apregoa-se a necessidade de FC, por outro, na prática, essa formação não acontece, ressoando mais como um “respaldo burocrático”, um artifício para atender às premissas legais e não efetivamente assegurar uma FC profícua, sedimentada institucionalmente.

Noutros documentos do processo, percebe-se o direcionamento para o quadro docente que ministrará as aulas no curso, constituídos por servidores (professores e

¹¹⁶ Informações levantadas na Pró - Reitoria de Ensino do IFNMG. No 1º semestre de 2021, o curso estava na sua 6^a oferta.

Técnico administrativos da Reitoria em sua maioria), conforme aponta a Portaria nº 269 – REITOR/2017, que designa servidores para constituírem a Comissão Permanente responsável pela elaboração do projeto e implementação do Curso de Recepção de Docentes do IFNMG. Esse direcionamento “elege” os professores sob a ótica, escolha e/ou a critérios da gestão e não por um processo democrático, baseado nos currículos e/ou experiências dos servidores que irão atuar no planejamento e execução do curso. Nesta perspectiva, o currículo mostra-se homogeneizador e/ou limitado, o que tende a resultar, em tensões e/ou disputas no âmbito institucional.

Na reformulação do PPC (2017), houve poucas alterações no curso, sendo mantido e/ou organizado em três módulos, em caráter autoinstrucional e sem o apoio de tutoria. Prevaleceu à organização com um tema central, ancorado por uma ementa trabalhada por meio de videoaulas, com propostas de atividades e/ou sugestões/recomendações de leituras. Houve a manutenção da aula de abertura, com a temática central sobre a gestão educacional na EPT. A alteração proposta adicionou os tópicos especiais optativos, com propostas de leituras ou reflexões sobre as temáticas trabalhadas nos módulos do curso, com a finalidade de possibilitar aos cursistas o aprofundamento dos conhecimentos (Quadro 12):

Quadro 12: Identificação do Curso de Recepção de Docentes do IFNMG.

Denominação do Curso	Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Carga Horária Total	40h
Modalidade	Educação a distância (EaD)
Tipo	Formação Continuada – Capacitação
Ano de Implantação	2017
Periodicidade de Oferta	Semestral
Prazo para Integralização	Até 45 (quarenta e cinco) dias (conforme cronograma de oferta do curso)
Público-alvo	Docentes ingressantes em período de estágio probatório

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2017, 2^a VERSÃO).

Na perspectiva da FC e visando proporcionar a formação pedagógica necessária à docência na EPT, o curso propõe-se a

[...] pensar em uma proposta de capacitação que priorize as necessidades de formação voltadas para o atendimento das peculiaridades da prática docente na EPT. Diante disso, pode-se afirmar que a falta ou insuficiência de capacitação pedagógica é um dos grandes entraves da atuação docente na EPT. O crescente ingresso de profissionais com formações, vivências e

experiências acadêmicas diferentes das realidades da EPT, representa um grande desafio para esta atuação do novo professor. (IFNMG, 2017a, p. 07).

Diante do exposto, há o reconhecimento institucional sobre a demanda de formação. Corroboramos que há a necessidade de investimento em FC do professor ingressante no quadro efetivo de servidores do IFNMG, visto que boa parte dos novos professores não tem experiência, vivência e/ou familiaridade com a EPT, agravada pela formação inicial oriunda de cursos de bacharelado. O curso proposto pela Pró Reitoria de Ensino do IFNMG listou os objetivos para a FC dos professores:

- o fortalecimento de uma identidade profissional para os docentes ingressantes no IFNMG;
 - o desenvolvimento do trabalho dos docentes em consonância com as políticas públicas para os Institutos Federais e a EPT;
 - a função do docente enquanto agente de transformação e inclusão social.
- Neste sentido, o curso de capacitação em EPT no IFNMG ao articular a formação inicial e continuada com a missão social da instituição, assegurará a expansão qualitativa e quantitativa da EPT no Norte de Minas Gerais, bem como a firmação de uma identidade profissional e institucional. (IFNMG, 2017a, p. 08).

Nota-se que, dentre os objetivos listados, não há a menção clara ao desenvolvimento/fortalecimento da competência didático-pedagógica como um dos objetivos para a formação pedagógica dos professores da EPT. Em relação ao terceiro momento do Programa de Recepção de Docentes, os documentos analisados trazem em seu bojo, uma proposta voltada, sobretudo para a EPT, mas, contemplou ainda que superficialmente, temáticas para a formação dos professores, especialmente daqueles que não possuem a formação proporcionada em cursos de licenciatura. No entanto, por se tratar de um curso de curta duração, a abordagem dessa formação é tratada de maneira aligeirada e/ou superficial.

Dessa feita, o IFNMG se propõe a ofertar uma FC, ainda em fase embrionária; esboça-se a preocupação em relação à formação pedagógica do professor ingressante (bacharel), ao focar no Programa de Recepção de Docentes, contudo, essa formação, por meio do curso em EaD, é aligeirada e sem tutoria, o que denuncia a fragilidade do Programa, pois nesse formato, possibilita uma formação superficial para o exercício da docência, sem contudo, efetivar a salutar reflexão sobre a prática pedagógica na EPT. Embora tenha sido demonstrada a preocupação com a ambientação institucional e pedagógica dos professores ingressantes, o Programa limita-se na sua terceira etapa, na oferta de um curso rápido, sem um debate mais profundo e/ou ampliado sobre essa

formação e atuação na EPT, e ainda, sem o efetivo acompanhamento e avaliação dos seus resultados no âmbito do IFNMG.

6.5. O Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica/EPT.

Em 2017, por meio da Resolução CONSUP nº 023, de 24 de maio de 2017, o reitor do IFNMG, professor José Ricardo Martins da Silva, aprovou o Projeto Pedagógico do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do IFNMG, com previsão de oferta de vagas para o ano seguinte. O projeto do curso na área de Educação, foi proposto em formato de EaD, com previsão de oferta de 150 vagas, carga horária total de 480 horas e duração de 15 meses.

Dentre os requisitos para a admissão no curso (inscrição e matrícula) constou como público-alvo, prioritariamente, os professores em exercício da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou seja, àqueles oriundos do próprio IFNMG e portadores de diploma de curso de graduação (bacharelado ou superior de tecnologia), com o objetivo focado especialmente, no professor bacharel. O curso em si, traduziu-se em uma ação institucional para esse público, por essa razão,

[...] vislumbra assegurar o compromisso social do IFNMG de oferecer formação pedagógica para docentes que atuam na educação profissional, considerando, que **muitos dos docentes que atuam nos espaços institucionais de educação profissional e tecnológica não possuem formação inicial específica para a docência, tornando urgente a oferta de cursos que atendam a esta peculiaridade.** Nesse sentido, a oferta do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo IFNMG visa a atender prioritariamente às demandas oriundas do processo de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (IFNMG, 2018c, p. 07).

Houve a sinalização de orientação pedagógica para as demandas de formação apresentadas pelos professores bacharéis. Além disto, reiterou-se a ciência da instituição sobre essa questão. Todavia, tal oferta não partiu de uma iniciativa intrínseca à instituição. As ações de FC surgiram de demandas extrínsecas à ela, quer seja para o atendimento de determinações legais e/ou propostas da SETEC, ou seja, de políticas generalizadas para as localizadas, de um contexto macro (políticas nacionais) para o micro (políticas locais, institucionais). No documento que balizou a oferta, encontramos essa menção:

A construção deste Projeto Pedagógico pautou-se na proposta do programa de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) de oferta do Curso de Pós-Graduação *lato sensu*, em nível de Especialização, em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica, modalidade à distância encaminhada aos Institutos Federais por meio do Ofício Circular nº 136/2014/CGDP/DDR/SETEC-MEC. (IFNMG, 2018c, p. 08).

O documento mencionado no recorte, encaminhou aos dirigentes da RFEPECT, “convite” para se candidatarem à oferta de curso de Pós-Graduação *lato sensu*, em formação pedagógica para a docência da EPT, na modalidade de EaD. O ofício fora encaminhado aos IFs, em 18 de setembro de 2014 e estabeleceu um prazo muito curto para as instituições aderirem a proposta, qual seja de 21/09/2014 a 07/10/2014, ou seja, menos de um mês – o que demonstra o improviso, o “atropelo” e/ou o descaso com a questão da formação pedagógica, pois com tamanha ligeireza, evidencia-se pouco ou nenhum zelo no seu planejamento e o aligeiramento das ações para implementar a formação.

Além disto, a oferta da especialização em EPT estava contida dentro do Plafor, sobre o qual já discorremos anteriormente. Com medida, para o tamanho da demanda de formação em âmbito nacional, a SETEC propôs-se a selecionar até 10 instituições, preferencialmente 02 em cada região geográfica do país, para a atuação em Rede com outras instituições, na oferta da especialização em formação pedagógica para a docência na EPT.

Dentre os critérios para a seleção das propostas, a instituição deveria já ter ofertado ou ser ofertante de curso de formação de professores. Além disto, no item 3.3.4 do Ofício Circular nº 136/2014/CGDP/DDR/SETEC-MEC, recomendou-se que a oferta deveria ser no mínimo de 100 vagas, destinadas ao atendimento do quadro próprio de professores da instituição proponente e com a extensão dessas vagas para outras instituições da RFEPECT.

O financiamento do curso ficou sob responsabilidade da SETEC/MEC¹¹⁷ que fez a descentralização dos recursos para as instituições, com projetos aprovados. O IFNMG teve seu projeto contemplado, alçando a instituição à proponente da especialização em EPT. O ofício recomendou que a especialização poderia ser utilizada pelas instituições

¹¹⁷ Na prática, a oferta da especialização foi realizada com fomento da Universidade Aberta do Brasil/UAB. Conforme informações prestadas pelo coordenador geral da UAB no IFNMG e pela coordenadora do curso.

da RFEPECT como parte do Programa de Recepção Docente, e que, a participação do professor poderia compor critérios de avaliação especial de desempenho em estágio probatório, conforme disposições do artigo 24 da Lei 12.772/2012.

No Projeto Pedagógico do curso de Especialização do IFNMG, há expresso o reconhecimento da necessidade da formação pedagógica para a docência na EPT no âmbito da instituição:

Diante da inexistência de cursos regulares de formação de professores em unidades curriculares especializadas do currículo da Educação Profissional, a oferta desse curso pelo IFNMG visa a atender a atual necessidade de habilitação para a docência na educação profissional e tecnológica nas diferentes redes de ensino e **no próprio IFNMG**. (IFNMG, 2018c, p. 08, grifos nossos).

Não obstante, essa deficiência de formação para a EPT em âmbito micro, faz parte de uma demanda maior, atribuída a ausência de políticas efetivas para a questão, a qual já discorremos reiteradamente na nossa pesquisa, e eis que no próprio documento há esse apontamento:

No Brasil não há uma oferta estruturada de formação de professores para educação profissional e tecnológica, resultando na ausência de saberes pedagógicos específicos para atuar em diversos níveis e modalidade de ensino na EPT. Nesse sentido, delineia-se a necessidade para formação de professores em docência na educação profissional e tecnológica, em cursos de pós-graduação lato sensu, inicialmente, que poderão ser à base de futuros cursos stricto sensu. (IFNMG, 2018c, p. 09).

No campo teórico, a proposta mostrou-se bastante pretensiosa quanto à sua transformação em um curso *stricto sensu*, entretanto, os percalços atribuídos à questão da FC e a própria EPT e os recursos financeiros limitados, foram entraves interpostos à sua efetivação. Ademais, a FC ofertada no IFNMG sinaliza para a carência de avaliações pontuais ante a sua pretensa expansão.

Os objetivos do curso apontaram o atendimento das recomendações dispostas no ofício circular nº 136/2014/CGDP/DDR/SETEC-MEC:

Habilitar profissionais em nível de pós-graduação lato sensu para atuar na EPT, nas esferas da docência, **da intervenção técnico-pedagógica**, no desenvolvimento de projetos de extensão tecnológica e pesquisa aplicada e na gestão institucional, com vistas à compreensão, ao planejamento e à implantação de novos processos na EPT. (IFNMG, 2018c p. 11, grifos nossos).

O curso de especialização em EPT se ancorou nas determinações legais da Resolução 06/2012 e 02/2015, essa última então vigente à época de estruturação do curso. Neste sentido, a espinha curricular proposta se estruturou em três núcleos, sendo:

- A) NÚCLEO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO GERAL, visando à **compreensão do processo de ensino aprendizagem referido à prática de escola**, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- B) NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS, abordando **conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento** em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- C) NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos cursistas na **prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar**, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (IFNMG, 2018c, p. 14).

Ante a essa estruturação, nota-se o enfoque pedagógico pretendido em cada Núcleo de Formação, com destaque para a formação pedagógica para a docência na EPT, contemplada no decurso da especialização proposta, conforme o Quadro 13.

Quadro 13: Núcleos propostos para a estruturação curricular do curso de especialização em EPT.

	Componentes Curriculares
Núcleo de Estudos de Formação Geral	Ambientação em EAD* História da EPT no Brasil: legislação e políticas públicas Currículo e Trabalho na EPT* Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação Língua Brasileira de Sinais* Gestão da EPT*
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Didática e Planejamento* Avaliação da Aprendizagem* Tecnologias Educacionais* Métodos e Técnicas de Pesquisa e Extensão*
Núcleo de Estudos Integradores	Relação da EPT com o mundo do trabalho* Trabalho de Conclusão de Curso*

*Componentes Curriculares com carga horária teórica e prática.

Fonte: Projeto Pedagógico de Especialização em EPT/IFNMG (adaptado).

A abordagem de componentes curriculares para a formação pedagógica está presente nos três núcleos do curso, com abordagem teórico-prática de temáticas com

fundamentos pedagógicos e metodológicos inerentes aos processos de ensino-aprendizagem na EPT. Todavia, ao analisar a matriz curricular do curso, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos é o que mais focaliza a questão da formação pedagógica, com os componentes curriculares de caráter prático, contudo, apresenta uma carga horária reduzida comparado a outros componentes curriculares (a maior carga horária do curso é atribuída à formação geral).

Na metodologia proposta em EaD, recomendou-se a reserva de dez horas semanais para o acesso na Plataforma *Moodle*, para os alunos cursistas participarem de “fóruns, *chats*, leitura e estudo de textos, leituras complementares, anotações e realização de tarefas”. (IFNMG, 2018c, p. 15).

Nos mesmos moldes de oferta do Programa de Recepção de Docentes, a especialização em EPT lança mão da oferta em EAD, corroborando com os estudos de Schlemmer (2013), que postula que “desde que a LDB (Lei n. 9.394/96) reconheceu a EaD, observa-se um crescimento significativo na oferta de formação e capacitação nessa modalidade a cada ano” (SCHLEMMER, 2013, p. 122). A oferta em EaD, sinaliza que o uso de tecnologias digitais “[...] em si não constituem uma revolução metodológica, mas apresentam possibilidades e potencialidades que podem contribuir para novas configurações e reconfigurações dos processos de ensino e de aprendizagem (SCHLEMMER, 2013, p. 135).

No caso da especialização em EPT, de oferta mista (presencial e EaD), os encontros presenciais focaliza-se na apresentação do curso, da equipe, na entrega de materiais, realização de capacitações, seminários e avaliações. No formato EaD, há a previsão para a flexibilização do tempo e espaço para o desenvolvimento dos estudos. Nesse intento, pontua que:

Nesta metodologia de ensino-aprendizagem, o cursista conta com a flexibilidade de tempo e espaço, podendo desenvolver seus estudos em qualquer lugar, de acordo com sua disponibilidade. O curso será desenvolvido de forma presencial (encontro presencial) e a distância a partir da interatividade do professor formador com os participantes via internet, na plataforma *Moodle*, portal de referência para o desenvolvimento das atividades. (IFNMG, 2018c, p. 16).

A praticidade conferida a EaD é exaltada no PPP, que apregoa que o cursista poderá realizar a especialização conforme a sua disponibilidade no tempo previsto para a conclusão do curso (15 meses). As possibilidades e comodidades conferidas pela EaD podem incorrer em armadilhas, pois o seu “mau uso” podem não ser benéficas a

formação proposta. A reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem propalado pelos cursos de formação só irá se efetivar, caso

[...] os docentes se apropriarem dessas tecnologias a fim de compreendê-las de acordo com a sua natureza específica, no campo das possibilidades pedagógicas. Assim, as metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica (...) precisam estar constantemente apoiados pela reflexão-crítica sobre a relação ensino-aprendizagem. (SCHLEMMER, 2013, p. 135).

A avaliação dos processos de mediação e os seus efeitos na aprendizagem dos cursistas tornam-se crucial, bem como a avaliação das implicações práticas da oferta do curso de especialização na transformação da prática dos professores. “É preciso saber se a forma como estamos ‘ensinando’ o novo sujeito da aprendizagem está resultando em aprendizagens mais significativas (...).” (SCHLEMMER, 2013, p. 135).

A realização do acompanhamento pedagógico foi prevista, através de

Plantão Pedagógico dos professores formadores, em horários previamente estabelecidos e serão utilizadas estratégias síncronas e assíncronas, com os seguintes recursos metodológicos disponíveis: fóruns, questionários, sala de cafezinho, chat, e-mail, grupo de discussão. (IFNMG, 2018c, p.17).

A realização de seminário de prática docente foi considerado como um momento auge do curso de especialização em EPT, pois buscará a discussão coletiva e reflexão sobre as ações desenvolvidas durante o curso de formação. Neste sentido, assevera que a “[...] vivência curricular poderá ser profícua para a aprendizagem coletiva e individual, desde que se possa trabalhar com as experiências dos professores estudantes, levando-os a desenvolver uma análise rigorosa de suas práticas docentes na Educação Profissional [...].” (IFNMG, 2018c, p. 18).

O curso¹¹⁸ que inicialmente estipulou como público-alvo os professores do IFNMG (público interno) acabou contemplando um público diverso, externo à instituição, o que evidencia que essa ação de formação não atingiu o seu público-alvo potencial e, consequentemente, tampouco resultou na formação pedagógica dos professores bacharéis do IFNMG.

Além disto, dentre os cursistas, não encontramos a participação de quaisquer servidores dos *campi* Januária e Salinas, onde se localizam os maiores quantitativos de

¹¹⁸ Em análise, a turma de 2018, dado o recorte temporal da pesquisa. Além desta turma, houve ofertas em 2020 e 2021. Importante salientar que segunda oferta (2020) ocorreu com recursos próprios do IFNMG (sendo restrita aos TAEs e professores da instituição). A terceira oferta, com fomento da UAB, foi aberta ao público externo.

professores bacharéis. A prevalência de cursistas da cidade de Montes Claros/MG, externos ao IFNMG, foi expressiva no curso ofertado em 2018.

Mediante a realidade apresentada pelo IFNMG sobre a formação pedagógica, entendemos como salutar, analisar a percepção dos sujeitos participativos nesse processo. Ouvir as vozes dos gestores, EP e professores bacharéis – enquanto proponentes da FC processada em âmbito institucional –, constituiu-se como etapa necessária para a conclusão da nossa pesquisa.

7. A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS ATUANTES NA EPT: a materialização das ações e/ou iniciativas institucionais.

A expressividade de professores bacharéis mestres e doutores nos IFs aviva o debate sobre a questão da FC dos profissionais que atuam nessas instituições. Os bacharéis são admitidos sem quaisquer experiências prévias para lecionar, atraídos pelas condições de trabalho, pela oportunidade de crescimento profissional, pela estrutura destas instituições, pelo salário, pela segurança nas atividades laborais, sendo alguns dos motivos que os levam aos Institutos Federais, conforme aponta-nos Oliveira (2016). As possibilidades de ingresso admitidas nos IFs, trazem ao cenário da EPT a predominância de

[...] docentes não licenciados – grupo com predominância de bacharéis – atuam nas disciplinas específicas da educação profissional sem uma formação pedagógica. Assim, engenheiros, enfermeiros, médicos, contadores, biólogos... têm o domínio do campo específico e científico, mas, hoje, se veem professores de adolescentes – em cursos de nível médio; de jovens e adultos – em cursos do Proeja; e de demais estudantes nos cursos FIC. Além disso, atuam no ensino superior – graduação e pós-graduação, o que agrava ainda mais a problemática da docência nos IF, contribuindo para comprometer as práticas didático-pedagógicas, desses profissionais. (OLIVEIRA; SALES; SILVA, 2017, p. 04, grifos nossos).

As especificidades dos cursos ofertados nos IFs inserem na docência, profissionais que muitas vezes, trazem consigo a realidade de formação e/ou experiências em áreas distintas da docência, ou, são oriundos de Programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo, portanto, íntimos da pesquisa e não do ensino. Neste sentido, o corpo docente apresenta alto nível de titulação, o que corrobora com as mesmas funções e tarefas atribuídas aos professores das universidades atuantes no ensino, pesquisa e extensão. O que diferem-nos é que nos IFs, os professores atuam em vários níveis e modalidades de ensino e não somente na graduação e pós-graduação, como comumente ocorrem com os professores das universidades.

A exigência de maior nível de formação específica na área de conhecimento de atuação profissional, exauridos nos editais de concursos públicos, admite o ingresso de professores bacharéis na docência. Esses profissionais são qualificados nas áreas específicas, o que lhes possibilitam a atuação docente nos IFs, baseada na formação

técnica. Para Oliveira e Silva (2017) são diversos os perfis de formação dos professores que estão atuando nos IFs, contudo, em sua grande maioria, possuem o curso de bacharelado e qualificação em nível de mestrado e doutorado, mas não uma formação voltada para o ensino. A porta de entrada para o ingresso dos professores bacharéis nos IFs é possibilitada com os editais de concursos que não valorizam a formação inicial e sim, os conhecimentos específicos, advindos da pós-graduação. Neste sentido, não há a valorização da

[...] formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Muitas vezes o que se valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

Ocorre que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* visam à formação de pesquisadores e não priorizam em seu escopo a formação pedagógica. Embora seja relevante para a instituição possuir no seu quadro profissionais com alta titulação, é preciso considerar que, a alta titulação acadêmica não possibilita por si só, a aquisição de conhecimentos pedagógicos indispensáveis aos processos de ensino-aprendizagem na EPT. Ainda que os pós-graduandos sejam formados como possíveis professores do ensino superior, modalidade presente nos IFs, isso “não é garantia de excelência no desempenho pedagógico”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 192).

Uma vez possibilitado o ingresso de não licenciados para exercer a docência, no âmbito dos IFs, uma questão vem à tona: a necessidade da FC. Nesse bojo, a questão da formação pedagógica se inscreve – para os professores que não trazem em seu currículo os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes à atuação docente. Diante da lacuna na formação inicial, as instituições deparam com o desafio de ofertar os conhecimentos necessários via FC, para que se desenvolva efetivamente a docência na EPT. Isaía (2006) sinaliza que, muitas vezes, o professor bacharel não encontra o apoio institucional quando ingressa na carreira. Muitas instituições são omissas quanto à formação e não se ocupam em desenvolver programas e/ou ações pedagógicas de modo a subsidiar e capacitar o professor para o exercício da docência. Quando o faz, “as ações são isoladas ou não pontuais, promovidas por intermédio de eventos, congressos,

palestras, generalizada a abordagem em diversas áreas do conhecimento ou por área de atuação profissional". (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 198).

Com o advento da Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015¹¹⁹ – embora já revogada –, se delinearam novas perspectivas em relação à questão da FC e pedagógica do professor bacharel, anteriormente esboçada nas Resoluções 06/2012 e Lei 12.772/2012. Apesar das diretrizes propostas e dos impasses¹²⁰, ainda é considerada tímida a definição de aspectos legais e efetivação de ações em relação à temática, no contexto das políticas públicas para a formação de professores na EPT. Moura (2008), de antemão, já discorria sobre a indefinição dos aspectos legais como “um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira”. (MOURA, 2008, p. 31).

Dada as limitações do arcabouço legal, ainda deparamos com a realidade de formação em que muitos profissionais são preparados para a pesquisa e não para o ensino, notadamente àqueles atuantes nos IFs. Essa constatação é apresentada por Isaía (2005), que postula que os critérios adotados pela cultura acadêmica possibilitam o ingresso na carreira docente de mestres e doutores. Quando apresentado à docência, esses profissionais atuam sem quaisquer experiências e sua atuação é balizada na valorização dos conteúdos e produção científica. Os professores bacharéis esbarram na

[...] falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. (ISAÍA, 2006, p. 68).

Consoante Isaía (2006), a formação do docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IEs nem pelas políticas voltadas para a educação superior, pois “nas políticas institucionais e/ou órgãos reguladores e/ou de fomento, como MEC, a Capes e o CNPq, não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência”

¹¹⁹Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e aprovou novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentado no Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro do mesmo ano.

¹²⁰ O Parecer CNE 7/2018 prorrogou o prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, em atendimento às manifestações requeridas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), entre outros órgãos.

(ISAÍA, 2006, p. 68). Apesar disso, a Lei 8.405 de janeiro 1992 atesta no artigo 2º que a Capes – um dos órgãos citados,

[...] subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 1992).

Sustentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, a docência nos IFs deve se apoiar nessa interação – salutar à proposição e sustentação de políticas institucionais para a interlocução de conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência e como suporte para a atuação do professor bacharel. Além disto, a reflexão sobre a prática dos professores bem como os desafios, os acertos e dificuldades apresentadas, devem ser objetos de contínua reflexão e avaliação, a fim de subsidiar as políticas de FC na EPT processada nos IFs. A necessidade de reflexão sobre a prática é postulada por Freire (1991): “[...] A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58). A contribuição de Freire permite-nos considerar a importância de conhecimentos pedagógicos como subsídios ao processo educativo, assim sendo, a reflexão sobre a prática é salutar à atuação do professor bacharel. A esse respeito, Oliveira e Silva (2012) destaca que

A dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino manifestam-se numa prática marcada pela reprodução de velhas posturas assimiladas pelos docentes ainda em sua vida escolar. O professor sem a preparação necessária para exercer a regência termina por recorrer a modelos de professores que marcaram sua formação. A prática é frequentemente concebida apenas como a transmissão mecânica de conhecimentos, distanciando-se muito da possibilidade de ser um espaço para os alunos de compreensão genuína de seu campo de atuação. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 195).

Nesse intento, as instituições que ofertam a EPT devem propor as PFC – com destaque para a formação pedagógica –, pautada nos anseios e na perspectiva da prática professada pelos bacharéis, pois há que se considerar a existência dos professores que desenvolvem experiências exitosas nos processos de ensino-aprendizagem na EPT –, tornando-os protagonistas do processo de planejamento e efetivação das políticas e não meros receptores de uma política pronta e acabada, distante das reais necessidades de formação desse público. Ademais, as instituições precisam atentar para

A heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinada aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação. (MACHADO, 2011, p. 692-3).

Muitos são os desafios, mas é necessário o olhar mais acurado para que não somente se instrumentalize os profissionais para o exercício da docência, mas, sobretudo, se revisem os conceitos, metodologias e diretrizes. Como observa Zabalza (2004) e Garcia (1999) *apud* Isaía (2006), não basta somente a vontade individual dos professores, mas se torna necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas para o desenvolvimento profissional dos professores. Daí o papel institucional para subsidiar e/ou fomentar a FC, intercambiada com a formação pedagógica.

Alinhada a essas proposições, a formação proposta deve possibilitar ao professor a conexão com as pesquisas atualizadas, com as didáticas das mais diversas áreas, além da reflexão sobre a prática cotidiana, de modo a subsidiar a docência dos professores bacharéis em sala de aula, oferecendo-lhes os elementos pedagógicos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem na EPT.

7.1. Gestores e Equipe Pedagógica¹²¹ do IFNMG: a percepção sobre a Formação Continuada.

Neste tópico, discorremos sobre as percepções de atores considerados estratégicos nas políticas, programas e/ou ações institucionais para o atendimento das necessidades formativas dos professores bacharéis: quais sejam os Gestores e membros da EP ligados ao ensino. Nesse intento, consideramos aludir à operacionalização da ação, ou seja, o que foi proposto e/ou implementado para o atendimento das eventuais lacunas na FC/pedagógica para a docência na EPT e as percepções desses sujeitos em relação à temática.

¹²¹ Justificamos a apresentação da análise dos dados coletados em conjunto, pelo fato destes sujeitos estarem ligados ao planejamento de políticas e execução da FC, em âmbito institucional.

Para os gestores e EP ligados ao ensino do IFNMG, há unanimidade na oferta de FC pela instituição. A maioria dos servidores indicou que essa formação é boa ou regular (Gráfico 08).

Gráfico 8: Opinião dos Gestores sobre a oferta da Formação Continuada.



Fonte: Coleta de dados. Elaborado pela autora.

No Gráfico 09 em seguida, evidenciamos a representação da FC no IFNMG, sob a percepção de membros da EP. O que podemos notar é que a maior parte destes consideram a oferta de FC, como regular.

Gráfico 9: Opinião da EP sobre a oferta da Formação Continuada.



Fonte: coleta de dados. Elaborado pela autora.

As avaliações sobre a oferta de FC no IFNMG pelos gestores e EP, implicou na investigação do porquê dessa avaliação. Para tanto, fomos em busca da elucidação

da percepção dos gestores sobre a contribuição institucional para a FC dos seus professores.

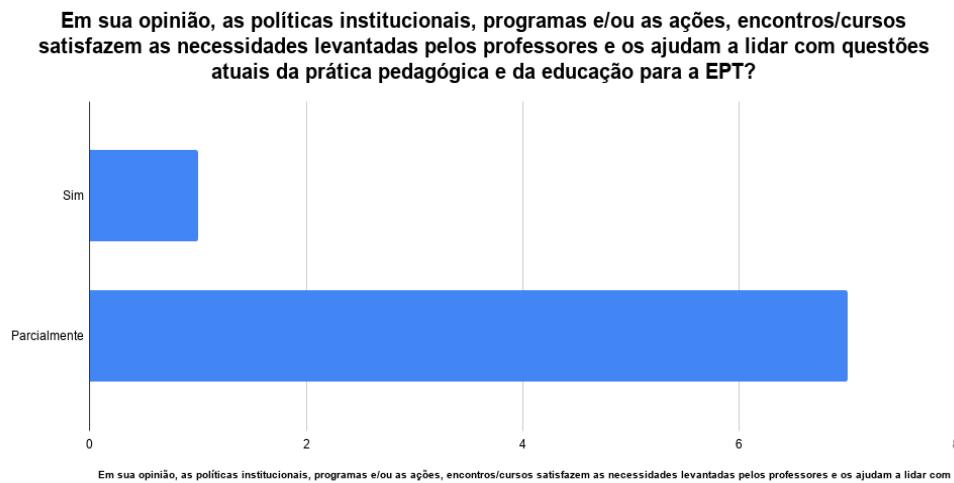
Para o G01, o IFNMG possibilita o cômputo da capacitação na carga horária docente e oferta alguns cursos de pós-graduação que atendem parcialmente a demanda. Por sua vez, o G02 declarou que ocorre estímulo e liberação para afastamento de mestrado e doutorado e oferta momentos de formação. Além disto, sinalizou a oferta de bolsas de estudos-PBQS. Consoante aos pares, o G03 alegou que o IFNMG tem contribuído muito com a concessão de licenças para capacitação, bolsas de PBQS, cursos de especialização e mestrado na área da educação técnica e tecnológica. G04 apontou a realização de eventos institucionais voltados para essa questão e no âmbito de cada *campus*, a realização de reuniões periódicas e oferta de cursos de FC. Entretanto, G05, mesmo sendo econômico em suas respostas, indicou que a contribuição institucional permite os “Afastamentos” para os professores se capacitarem em cursos de qualificação *lato e stricto sensu*.

As avaliações dos gestores para a questão da oferta da FC convergem que a formação se processa, sobretudo, por meio da ação institucional em ofertar eventos e cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, viabilizada ainda, pelo apoio financeiro concedido aos servidores, por meio de bolsas de estudos e afastamentos para qualificação (com manutenção da remuneração).

As respostas sobre a operacionalização da FC evidenciam o caráter fragilizado dessa formação no âmbito do IFNMG, pois conforme os relatos, muitas vezes, a instituição possibilita a participação dos professores em cursos externos a ela, por meio de licenças e/ou afastamentos, bolsas de PBQS, entre outras ações, mas não se estrutura para sedimentar uma política institucional para essa questão. Mediante o exposto, a FC é, sobremaneira, extrínseca à instituição – que a incentiva, mas não consolidam as ações para a sua efetivação como oferta própria e/ou permanente.

A EP, consoante a essa realidade, em maioria absoluta, assentiu que a FC do IFNMG não atende às necessidades dos professores no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem na EPT (Gráfico 10).

Gráfico 10: Opinião da EP sobre a FC e necessidades dos professores.



Fonte: Coleta de dados. Elaborada pela autora.

A ausência de uma política contínua para a FC que atenda as reais necessidades formativas de professores da EPT é destaque nas falas da EP. Neste sentido, sintetizam que:

Ainda precisamos avançar muito com relação a esse aspecto [...]. Ainda não se tem um curso que atenda às reais necessidades de formação pedagógicas dos professores [...]. A formação pedagógica ainda é alvo de resistência, pelo profissional de formação técnica [...]. Não se trata de um curso/capacitação pontual, mas de uma proposta de formação que se dê continuadamente no âmbito institucional [...]. A formação ocorre no momento da entrada e não é continua [...]. Necessidades levantadas pelos professores e as questões atuais da prática pedagógica e da educação para a EPT esbarram em muitos entraves estruturais que dificultam a atuação da equipe pedagógica e da gestão em sua solução. (EQ2, EQ3, EQ4, EQ6, EQ7 e EQ8, na sequência).

De certa forma, as explanações mostram uma verdadeira antítese do teor discursivo que impinge uma característica emancipatória da FC do IF em tela. Ademais, são evidenciadas as fragilidades nas ações institucionais em relação à estruturação de uma política de FC, que percebe a sua necessidade, porém insistem na manutenção de seu fomento/oferta por meio de ações e/ou eventos que pouco atendem as reais necessidades formativas dos professores.

No bojo da realidade apresentada, buscamos elucidar: “Atualmente, como o IF tem contribuído para uma formação continuada dos professores?” Todos os

pesquisados responderam vaga e/ou superficialmente a questão. Somente EQ1 pontuou de maneira mais problematizadora, ao expressar que “nesse processo falta um mecanismo (se tem eu não conheço) de avaliação da participação dos docentes nessas formações.” (EQ1).

Neste sentido, a EP apontou o *modus operandi* das ações e/ou iniciativas realizadas: Segundo EQ1 as iniciativas partem ora da Direção, ora dos próprios servidores que se mobilizam para que aconteça a FC. Quando ocorre a necessidade de auxílio financeiro, elaboram-se projetos para que as ações possam ser concretizadas. Argumentou ainda que essas ações muitas vezes, passam a fazer parte do calendário institucional.

EQ2 apresentou a forte articulação entre formação e o campo de pesquisa ao argumentar que a ideia de realizar oficinas de EPT ocorre a partir da reestruturação dos projetos de curso. Para EQ2 os professores sentiram necessidade de estudar mais sobre o fazer docente e a EPT. Conforme discorre esse participante, atrelado as oficinas também foram realizados projetos de pesquisa e a auto avaliação.

EQ4 informou que a FC ocorre via adesão, por meio de cursos rápidos, oferta de especialização, encontros/jornadas pedagógicas, orientações periódicas durante a rotina de trabalho, ou seja, expõe que a formação muitas vezes, ocorre no horário de trabalho dos servidores.

EQ6 discorreu sobre o curso de Metodologias Ativas ofertado para todos os *campi*, contudo, com vagas limitadas e com curta duração de 2 dias – apresentando uma metodologia de trabalho bastante prática. De acordo com esse participante, quanto à pós-graduação *lato sensu*, essa foi aberta a todos os servidores do IFNMG com duração de 12 meses (curso de especialização em EPT).

EQ7 informou que a FC ocorre via Reitoria onde o professor ao ingressar no IFNMG é direcionado ao curso que trata de conhecimentos básicos sobre a instituição e a EPT, se referindo ao terceiro momento do Programa de Recepção de Docentes. Além disto, conforme esse participante, o curso de ferramentas tecnológicas (digitais) aplicadas ao ensino foi disponibilizado a todos os servidores da instituição.

Já a EQ8 se reportou aos Encontros de Ensino e Jornadas Pedagógicas promovidos na instituição, relatando que a cada encontro levanta-se uma temática principal e inclui em sua agenda temática relevante, bem como relatos de experiências, a serem abordados em palestras, mesas, painéis etc.

As argumentações da EP mostram as condições de autogestão presente nas ações do IF em relação à PFC. Entretanto, são práticas – embora algumas recorrentes, como os encontros, eventos, jornadas pedagógicas, oficinas, dentre outras –, que ainda carecem de uma sedimentação institucional, pois se constituem, em sua maioria, como iniciativas limitadas, não pontuais e/ou até mesmo isoladas.

A percepção dos gestores sobre as eventuais dificuldades que o professor apresenta ao transitar por diversos níveis e/ou modalidades de ensino da EPT foi indispensável para melhor compreensão da FC processada no IFNMG.

Neste quesito, a resposta de G01 atribuiu a dificuldade à “adequação dos conteúdos ministrados para cada nível e também da linguagem adotada.”. Corroborando com esse gestor, G02 atribuiu as dificuldades “[...] às metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem. Outro ponto a ser destacado é a complexidade de se trabalhar com públicos nos diversos níveis e modalidades de ensino.” (G02). A “Dificuldade em lecionar nos diferentes níveis de ensino que vão dos cursos FIC até o mestrado” foi a resposta de G03. Na mesma sintonia G04 aludiu a dificuldade em “adaptar aos diferentes níveis de ensino.” G05 não respondeu essa questão.

As respostas dos gestores de ensino evidenciam os desafios encontrados pelos professores para a docência na EPT: a transitoriedade por diversos níveis e modalidades de ensino, com o atendimento de públicos diferenciados que vão de adolescentes a adultos, com as demandas e especificidades de faixas etárias diversas, de cursos que vão, geralmente do FIC a pós-graduação. Justamente pela demanda de formação para a atuação nessa realidade da EPT, ratifica-se a necessidade de FC para os professores, com a temática da formação pedagógica inserida como pauta contínua.

Os atores atuantes no processo de atendimento pedagógico, geralmente no desempenhar das suas funções, acompanham o trânsito dos professores na amplitude da EPT. Por atuarem mais próximos do corpo docente, muitas vezes, esses profissionais são testemunhas primeiras das dificuldades apresentadas pelos professores. A percepção da EP em relação às demandas de FC processada torna-se relevante para a compreensão da realidade institucional. Neste intuito, indagamos aos membros da EP do IFNMG: “Atualmente, quais são as necessidades e/ou demandas de Formação Continuada no IF percebidos pela Equipe Pedagógica?”

As respostas obtidas ora foram sintéticas, ora abrangentes. Por exemplo, EQ1 tratou da necessidade de uma “Formação pedagógica para os bacharéis, e atualização

dessa formação para os demais. Temas voltados para objetivos de ensino, metodologia, avaliação.” (EQ1). É nítido o foco no ensino, porém é complexa essa discussão sobre ensino-aprendizagem, pois são processos inter-relacionados. Nesta curta resposta, outra questão, diz respeito ao fato que não existe uma relação entre ensino-aprendizagem sem metodologia e sem avaliação. Aliás, metodologia e avaliação são inerentes, ou deveriam ser intrínsecos aos “processos de ensino”, portanto, parte da formação pedagógica.

Ao responder o questionamento em tela, EQ2 ampliou a sua resposta fazendo um paralelo entre “Formação docente/educação profissional/educação inclusiva avaliação/currículo/ currículo inovador/integração curricular/psicopedagogia, dentre outros.” (EQ2). Para esse participante a FC deve trazer em seu bojo essas temáticas.

Os membros da EP (EQ4 e EQ5) destacaram a necessidade de formação nas áreas metodológicas e nas questões curriculares. EQ6 ampliou sua resposta com uma propositiva para as ações de FC do IFNMG.

[...] necessário que seja instituído um programa de formação permanente (poderia ser subdividido por blocos, com encerramento a cada tema trabalhado), abrangendo a educação superior de modo geral (aspectos legais, métodos definidos ao público deste nível de ensino); temáticas específicas para os tipos de curso: bacharelados, licenciaturas e tecnologias; capacitação com ênfase na formação dos engenheiros; Práticas inovadoras nos currículos dos cursos superiores; curso de capacitação voltado para a compreensão dos indicadores da educação superior (Índice Geral de Cursos, Conceito Preliminar de Curso, Conceito Enade, dentre outros indicadores). (EQ6)

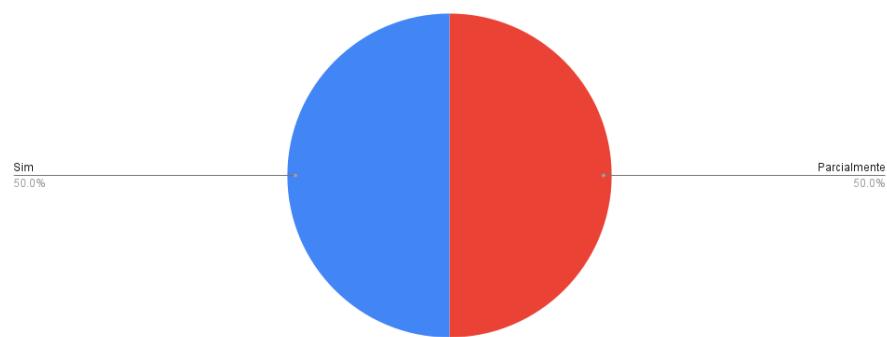
Com o olhar na mesma direção, EQ7, defendeu que a FC em EPT para os bacharéis e tecnólogos, deve ser estendida aos licenciados e demais servidores que atuam junto ao ensino. O participante EQ8 recusou responder individualmente a questão, por considerar que “Essa questão deveria ser respondida via documento elaborado por toda a equipe pedagógica, não me sinto apta a falar em nome da equipe.” (EQ8).

Notamos que as respostas foram focalizadas nos processos metodológicos do ensino, o que é incipiente em uma situação de educação que prima pela relação entre ensino, pesquisa e extensão e que carece, ainda, de ações institucionais mais sedimentadas para atendimento das demandas inerentes a EPT, daí o imperativo de uma PFC institucionalizada, pontual e articulada para abarcar o tripé em que se assenta a instituição.

Neste quesito, foi crucial o flerte com a percepção dos gestores sobre a FC ofertada satisfazia ou não as necessidades dos professores. Como podemos verificar no Gráfico 11, a maioria dos participantes indicaram que a FC atende parcialmente, o que sugere a necessidade de efetivar um processo de avaliação para o replanejamento da FC. Dada a complexidade dessa questão, realizamos uma entrevista complementar com o G02¹²², a fim de elucidar a realidade das políticas institucionais de FC.

Gráfico 11: Opinião dos Gestores sobre a FC e necessidades dos professores.

Em sua opinião, as políticas institucionais, programas e/ou as ações, encontros/cursos propostos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e ajudam-nos a lidar com questões atuais da prática pedagógica e da educação para a EPT?



Fonte: Coleta de dados. Elaborada pela autora.

As justificativas para essa questão são expressas pelos gestores como abrangentes: “O universo da EPT requer um programa mais amplo de Desenvolvimento Profissional Docente que conte com as necessidades institucionais e os anseios dos docentes em suas diferentes fases de desenvolvimento da carreira” (G01). O G02 diz que “a formação pedagógica é sempre um horizonte utópico, por mais que ocorra empenho sempre haverá mais a ser feito”. Tanto o G03 quanto o G04 responderam que são realizados seminários, encontros do ensino, comitês e comissões que atuam na resolução das questões pedagógicas e, portanto, a instituição sempre buscou atender às demandas por meio de regulamentações, encontros, reuniões e eventos.

As justificativas apontam para a carência de políticas e/ou programas institucionais para FC em EPT e formação pedagógica.

¹²²O gestor responsável pelo ensino no IFNMG. A entrevista foi realizada em 02/02/2021 através de Plataforma *online* Google Meet.

Os gestores do IFNMG demonstram ciência sobre a demanda de oferta de FC e que muito ainda precisa ser feito em âmbito institucional. “A temática tem sido debatida na instituição. Há o entendimento que a pós ofertada não responde de forma completa a essa demanda. Algumas ações já foram iniciadas, mas não concluídas.”. (G01).

Com efeito, as demandas de FC na percepção dos gestores apontam para:

Cursos de capacitação da equipe para atendimento de demandas específicas e proposição de melhorias no desenvolvimento das atividades do departamento. (G01).

Penso que a maior demanda que vem por parte dos docentes é de cursos voltados para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, principalmente no que se refere às metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem. (G02).

Ensino híbrido, ensino a distância, uso das tecnologias digitais para a sala de aula, metodologias ativas. (G03).¹²³

Este ano iríamos ofertar o Curso de Aperfeiçoamento Ressignificação das Práticas Didático-Pedagógicas por meio de Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais na Educação Profissional e Tecnológica, mas devido a pandemia do COVID-19¹²⁴, o mesmo foi adiado para ser ofertado em 2021. (G04).

O consenso predominante é que as iniciativas institucionais de FC carecem de um programa mais amplo para o atendimento das necessidades formativas e anseios dos professores, e ainda, para a realidade vivenciada pelos alunos e professores sobre as temáticas e demandas atuais da EPT. Além disto, a formação pedagógica foi apontada por um dos gestores como uma amplitude “utópica”, devendo essa temática ser recorrente na oferta da FC.

Ademais, a alusão à FC concebida por meio de eventos espasmódicos, evidencia que as iniciativas institucionais ora são pontuais, ora são isoladas (cursos, reuniões, eventos, encontros, oferta de bolsas, etc). Essas ações devem ser valorizadas e estimuladas, entretanto, não se configuram e/ou resultam em políticas institucionais amalgamadas de fato para a FC e, tampouco, para a formação pedagógica dos professores bacharéis.

Diante da realidade esboçada, buscamos compreender a participação da EP nessa formação, quer seja no seu planejamento e/ou na execução. Todos os membros da EP assentiram participarem da FC, entretanto, ao esmiuçar o formato da participação, algumas tramas foram evidenciadas. A participação é “concretizada por

¹²³ Se referindo à realidade imposta pela Pandemia de Covid-19, período correspondente a coleta dos dados de pesquisa.

¹²⁴ Idem.

meio de convocação ou convite para participar de grupos que pretendem a ação” (EQ1). Neste sentido, sinalizou que “a equipe pedagógica se dilui, sendo mais uma representatividade dos vários setores/áreas que compõem a instituição”.

A participação da EP na FC, segundo EQ5 ocorre na construção das propostas e planejamentos da jornada pedagógica.

As respostas positivas inicialmente apresentam um panorama de participação ativa, mas conforme vão explicitando seus discursos, os membros da EP que se manifestaram, expõem as tramas, sinalizando que a participação na FC ocorre de maneira contida e/ou limitada. Sobre o detalhamento da participação na FC dos professores, obtivemos respostas que carecem de um sentido político e filosófico do termo participação, vejamos:

Para a EQ1 não há uma cultura institucional em “ouvir” em uma perspectiva científica sobre o que é necessário implementar em termos de políticas e ações de FC, pois “todos participam com ideias e votam em ideias” (EQ1), ou seja, é da alçada da gestão a organização/idealização de cursos, ações e/ou eventos voltados para essa questão. A fala de EQ1 evidencia a ausência de estudos científicos sobre a realidade institucional e suas demandas, bem como de avaliação dos resultados das eventuais políticas e ações propostas para a FC.

Para EQ3 a EP quando participa, atua na gestão, no acompanhamento e organização dos cursos ofertados pelo IFNMG. Essa argumentação conclama uma postura mais coletiva.

A fala de EQ5 esclarece que a participação ocorre por meio de reuniões para o planejamento das ações e no levantamento das necessidades/temáticas que coadunam com as dificuldades e carências formativas dos professores nos *campi*. Nessa fala, o membro da EP – vinculado à reitoria –, explicita a sua participação no planejamento da FC e demonstra o conhecimento das necessidades de FC para cada unidade do IFNMG.

Essa lógica interposta a FC está relacionada à proposição de uma formação burocratizada (o que é imposto pelas normas da instituição) e pela limitação e/ou impossibilidade de autonomia da EP em implantar e/ou conduzir modalidades de formação. Isso explica a tendência presente nas falas dos pesquisados, cujo entendimento é de “participação” ora ativo, ora passivo. Nesse processo prevaleceram alguns destaques sobre a participação. Neste sentido, EQ4 mencionou que a atuação da EP na organização dos cursos é limitada.

As falas são elucidativas perante aos discursos anteriores. Alude-se que, quando perguntamos se o sujeito é participativo ou democrático, ele por convicção irá responder que sim, contudo, quando verificamos o seu grau de participação, percebemos a fragilidade das práticas (tanto democráticas quanto participativas), o que corrobora a tese que, a participação dos membros da EP, não se realiza plenamente, ainda que esses sujeitos tenham condições – formativas e funcionais, dada a formação inicial e ao cargo que ocupam na instituição e, ainda, por atuarem diretamente com o público para o qual se direciona a FC –, de propor e/ou analisar globalmente como se concretiza a FC e os resultados dessa formação, por meio do acompanhamento mais direto que desenvolvem junto aos professores. Muitas vezes, esses sujeitos estão apáticos, alheios e/ou são negligenciados no planejamento da FC e/ou atuam secundaria e passivamente na sua proposição.

Sobre o protagonismo ou não da EP na FC, buscamos elucidar a modalidade da participação com vistas a compreender se há “sugestões da EP de maneira ativa na FC dos professores”.

Somente quatro membros (EQ1; EQ3; EQ4 e EQ8), da EP foram categóricos em confirmarem que as oportunidades de participação ocorrem quando: “ajudam” no planejamento, organização e execução dos cursos; participam da Jornada Pedagógica; que a EP tem papel sugestivo e formativo; participam ativamente no planejamento e realização da edição anual do Encontro do Ensino.

Três inquiridos responderam que participam parcialmente, argumentando que a “Assessoria Pedagógica vem ganhando o espaço dentro da instituição”; “geralmente nas capacitações os temas já estavam pré-definidos”; “na ocasião das semanas pedagógicas”. (EQ2; EQ6 e EQ7, na sequência). Vale à pena reproduzir a fala da EQ4, que respondeu positivamente, porém com uma alerta: “[...] por questões históricas, até então não corrigidas, sobretudo, por gestores, a equipe não tem significativa influência para os professores.” (EQ4). Esta fala demonstra a secundarização do papel, o ofuscamento e até mesmo o descrédito da EP no âmbito do IFNMG. Somente EQ5 foi enfático ao responder negativamente, informando que participa apenas das jornadas pedagógicas.

São reiteradas a afirmação de figuração da EP nos processos que envolvem a FC dos professores da EPT, inclusa a formação pedagógica do bacharel no âmbito do IFNMG, sendo limitada a sua participação na FC proposta. A EP, como pretensos

sujeitos no planejamento e/ou execução da FC, se reduzem a meros expectadores, cumprindo um papel de passividade nesse processo.

As considerações apresentadas nos levam a ponderar que os membros da EP que estão atuando nos *campi* têm uma determinação mais alheia na FC, ou seja, apresentaram considerações menos otimistas e menos crentes nos processos de participação. Não se consideram plenamente ativos na condução dos programas e/ou ações de FC, enquanto os membros da EP que atuam junto à Reitoria, são condizentes com o plano de atuação que prima pela autonomia e participação plena, conforme evidenciaram suas respostas. Aqui, cabe esclarecer que os membros da EP dos campus atuam mais próximos dos atores alunos e professores, e portanto, de suas demandas. Enquanto os membros da EP da Reitoria não testemunham essas vivências.

Postas as contradições na atuação da EP, voltamos o foco para a FC destinada aos bacharéis. Inicialmente, nos ocupamos com as respostas dos gestores – não por questão de hierarquia institucional – mas, por entendermos que as políticas institucionais emanam e/ou perpassam primeiramente pelas mãos desses sujeitos.

A questão elencada: “Em âmbito institucional há a existência de alguma política e/ou programa e/ou curso e/ou ação voltada para a formação continuada e/ou pedagógica dos professores bacharéis?” teve a resposta positiva, unânime. As temáticas que foram abordadas na FC dos bacharéis foram sintetizadas nas respostas seguintes:

- Pós-Graduação em EPT pelo CEAD;
- Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica;
- Programa de especialização - Educação técnica e tecnológica;
- Curso de Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica;
- Programas de Afastamento Docente para Capacitação. (G01; G02; G03; G04; G05, respectivamente).

As respostas apontam algumas iniciativas no âmbito do IFNMG que se delinearam a partir de 2015, sendo algumas destinadas à formação pedagógica do professor bacharel, a exemplo do Programa de Recepção de Docentes e o curso de Especialização *lato sensu* em Educação Profissional e Tecnológica - anteriormente detalhados nesta pesquisa –, sendo que a primeira atividade se vincula ao estágio probatório do professor. O sentido da FC atrelado ao Plano de Carreira é destacado na fala de EQ3:

[...] pois a Lei 12.772/2012, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Cap. VI, que trata do estágio probatório dos servidores [...] art. 24, inciso V, orienta a participação dos docentes ingressantes e em estágio probatório em Programa de Recepção de Docentes instituído pelo IFE. (EQ3).

Desse modo, justificou a participação como critério de pontuação na avaliação especial de desempenho do professor em estágio probatório. Ao demonstrar o conhecimento desse vínculo da FC atrelada à legislação, EQ3 postulou ainda que:

[...] a Pró Reitoria de Ensino do IFNMG instituiu o Programa de Recepção de Docentes, tanto para atender ao ditame legal quanto para oportunizar ao docente ingressante na instituição, as dimensões político-pedagógicas, de ensino, de pesquisa e extensão, bem como proporcionar uma ambientação e a formação de uma identidade institucional. (EQ3).

Na prática, o formato aligeirado do curso, ofertado em EaD está aquém dessas intenções. A EP, bem como os gestores do IFNMG têm ciência da importância do Programa na formação pedagógica dos professores, e tecem considerações sobre sua efetividade e formato aligeirado. O *modus operandi* foi descrito pelos participantes da pesquisa:

O Programa de Recepção Docente é dividido em 3 partes. 1º momento: Posse na Reitoria, momento gerenciado pela DGP, com objetivo de apresentar de forma geral a Rede, a instituição e as legislações pertinentes; 2º momento: Exercício no *Campus*, momento gerenciado pela Gestão do *Campus* de Lotação, com objetivo de dar ao docente conhecimento da realidade do *Campus* e dos cursos que ele irá trabalhar e 3º momento: Curso de recepção docente (EAD), gerenciado pela PROEN, com objetivo de trazer reflexões iniciais sobre a atividade docente e as especificidades da EPT e o Curso de formação em Educação Profissional e Tecnológica, exigido conforme legislação vigente. (G01; G02; G03; G04; G05).

De modo similar, ao descrever o funcionamento do Programa, EQ1 fundamentou sua resposta no Relatório de Gestão/2019, informando a sua realização no âmbito da Reitoria, sendo, portanto, considerado como um evento institucionalizado pelo IFNMG. Registrhou textualmente o terceiro momento do Programa:

Curso que visa promover o fortalecimento de uma identidade profissional nos professores ingressantes. Proporciona ambientação institucional no contexto da arquitetura estratégica, da cultura administrativa, da proposta pedagógica, do plano de desenvolvimento institucional, das regulamentações gerais do Instituto e demais referenciais curriculares e legais da Educação Profissional e Tecnológica, por meio do estudo e

consequente apropriação de documentos institucionais, tais como PDI, Organização Didática, Regimentos, Portarias, PPCs e demais regulamentações, oportunizando vivências e reflexões sobre as dimensões [...]. (EQ1).

De igual modo, a resposta de EQ3 recorreu ao amparo e a argumentação dos registros burocráticos:

A Pró Reitoria de Ensino do IFNMG instituiu o Programa de Recepção de Docentes, tanto para atender ao ditame legal (Lei nº 12.772 / 2012) quanto para oportunizar ao docente ingressante o conhecimento da Instituição nas dimensões político-pedagógicas, de ensino, de pesquisa e extensão, bem como proporcionar uma ambientação e a formação de uma identidade institucional. (EQ3).

Na mesma sintonia, EQ6 mencionou que:

Trata-se de um programa previsto na Lei nº 12.772 / 2012, no IFNMG, este programa é o 3º momento da recepção docente (o 1º momento é a recepção/apresentação da reitoria e 2º momento a recepção/apresentação do *campus*) é constituído por um curso cuja duração é de 40 horas, que tem como objetivo capacitar os professores recém-empossados a fim de que tenham uma atuação comprometida com os princípios que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica. (EQ6).

Direção idêntica o tom da resposta de EQ7, quando reiterou que a efetivação do Programa ocorre “Via RH da Reitoria, onde o professor ao ingressar no IFNMG é direcionado ao curso que trata de conhecimentos básicos sobre a instituição e a educação profissional e tecnológica.” (EQ7). Similarmente, o argumento de EQ8: “Existe o ‘Curso de Recepção Docente’, sem tutoria, o professor faz o curso e recebe o certificado como um dos requisitos para ser aprovado no estágio probatório.” (EQ8).

Quando os participantes da pesquisa recorrem aos documentos institucionais para tratar da temática da FC estão se municiando do argumento burocrático, ou seja, conformando a formação, prevista como um fim e não como um meio, estabelecida para que os sujeitos cumpram deveres com a instituição e a instituição para com eles, como um “requisito para ser aprovado em estágio probatório”. Se os sujeitos recorrem à memória burocrática (documentos institucionais), significa que não existe um campo fértil para a autonomia e a autogestão da FC.

Com efeito, o Programa de Recepção de Docentes é uma ação institucional para subsidiar a atuação do professor ingressante no quadro efetivo de servidores do IF, cujo

objetivo é apresentar-lhes as especificidades institucionais e referentes à EPT, visto que a grande maioria dos novos professores não possuem a vivência e/ou familiaridade com essa modalidade.

As ponderações sobre a oferta do Programa, para EQ1 é que o curso se origina na Reitoria, o que firma o discurso de sua ocorrência devido ao Plano de Carreira e à própria legislação que obriga a oferta; por ser de curta duração, foca mais no funcionamento da instituição (dois momentos do Programa se ocupam com esse propósito) do que, realmente, na prática sistematizada e operante, cujas finalidades efetivamente irão contribuir para a FC de professores no âmbito do IFNMG. Ocorre então, o entendimento que o Programa proposto, visa atender as determinações legais em detrimento da formação pedagógica na EPT.

A oferta do curso, como o terceiro momento do Programa tem sido realizada desde 2017 na instituição. Apesar de sua recorrência, parece não haver efetividade nos resultados: “Apesar de existir uma mesma repetição, não vem com eficiência. Estamos propondo que esse assunto seja discutido e tratado na prática com a nossa gestão de ensino.” (EQ2).

Visto que o terceiro momento do Programa de Recepção Docente se propõe a formação dos professores bacharéis, buscamos saber da EP sobre a ocorrência da formação pedagógica para esse público. A seguir as respostas da EP destacadas de forma sintética.

EQ1 e EQ3 não souberam informar sobre o direcionamento da formação pedagógica para o público de professores bacharéis, embora seja o membro da EP com maior tempo e o segundo anteriormente prestara informações que contradizem sua negativa a essa questão¹²⁵. Por sua vez, os demais participantes assentiram positivamente para a oferta de curso e/ou ação pedagógica voltada para os professores bacharéis. Entretanto, algumas considerações merecem um olhar mais atento, especialmente a questão da formação pedagógica. Importante esclarecer que, ao nos referirmos a ela, não estamos contudo, negando categoricamente que o professor bacharel não possua formação ou os atributos para a docência, o que nos referimos é que, a sua formação inicial não lhe possibilitou a preparação para o exercício da docência, ainda mais quando essa ocorre no contexto da EPT. A resposta de EQ1 vai ao encontro do nosso entendimento:

¹²⁵ A/O participante mencionou anteriormente a oferta do Programa de Recepção de Novos Docentes, destinado a formação pedagógica do professor bacharel.

Ter bacharelado e não licenciatura não determina se as aulas e atuação docente serão satisfatórias ou não. O que determina é o perfil do docente, aqueles que são sensíveis e conheedores do seu papel, acaba desempenhando bem. Já vi muito bacharel com visão pedagógica aguçada e adequada e muito licenciado precisando melhorar ou até adquirir essas competências. No entanto, não se pode negar o quanto alguns, mesmo sendo professores bem sucedidos em suas práticas, queixam que em algumas situações sentem a falta da formação pedagógica. Há os que se acomodam numa prática que acredita, sem buscar uma formação de que precisa. Muitos, quando a instituição oferece uma formação continuada não participam porque não gostam ou porque acham que não precisam. Há os que participam e não incorporam as ideias pedagógicas, afinal, isso acontece de maneira processual como nos diz Paulo Freire: “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (EQ1).

Reiteramos que é mesmo uma falsa polêmica essa que diz que “ser bacharel igual é didática ruim”, por não advir de cursos com uma estrutura pedagógica, tal como atribuir ao licenciado uma didática boa. O que acreditamos é que a ausência da formação em prática pedagógica negada na formação inicial do professor bacharel poder-se-á ser empecilho interposto à sua atuação como docente, visto que o curso do qual provém, não lhe preparou para esse exercício.

Os bacharéis pelo fato de não terem uma formação inicial – ele não teve uma formação inicial de docente – eles, na minha leitura, carecem mais [de formação], mas para lhe ser sincero, às vezes, a gente encontra docentes bacharéis com práticas pedagógicas que são mais adequadas do que docentes licenciados. Ao dizer isto, que fique registrado, eu não estou dizendo que a formação não é importante: eu estou dizendo que ela é importante **para todos** e é **ainda mais importante para os bacharéis**. (G02, grifos nossos).

Essa percepção é corroborada por EQ7 que afirma que os professores bacharéis justificam as dificuldades em algumas práticas de ensino, por exemplo, mas buscam orientação e são receptíveis as abordagens da EP.

Percebo que alguns professores bacharéis (poucos) têm facilidade na questão didática, porém há outros que fazem uma formação pedagógica, tendo em vista que não têm em sua graduação. No *campus* onde atuo, temos professores que nunca ministraram aula, uns até com pós-doutorado e nunca entraram em uma sala de aula [...] Além disso, alguns professores que não têm uma formação pedagógica recorrem ao Núcleo Pedagógico no intuito de assessorá-los. Vejo de forma positiva esse interesse. Entretanto, há ainda aqueles que têm resistência em mudar sua metodologia de ensino, avaliação, instrumentos avaliados, embora sejam poucos casos. (EQ3).

EQ5 relativiza a formação do professor bacharel e do licenciado ao afirmar que:

Não acredito que a qualidade de um docente está vinculada apenas a formação do professor, seja ele bacharel ou licenciado. Concordo e defendo que a formação pedagógica é fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica diária do docente, mas também não credito somente a ela o sucesso dessa prática. Então a percepção é que dentro de uma perceptiva didático-pedagógica temos ótimos docentes tanto licenciados quanto bacharéis. Da mesma forma aplica-se o contrário dessa realidade.(EQ5).

Com percepções similares, EQ6 no teor do seu discurso, relativiza a abordagem sobre a prática docente:

Enquanto membro da equipe pedagógica e com formação em Pedagogia, reconheço que é essencial que os docentes, cuja formação inicial se deu em cursos de bacharelados e cursos de tecnologias, têm acesso a uma formação com vistas à compreensão do fazer docente, bem como os saberes e competências necessárias ao exercício da profissão. É preciso reconhecer que a docência está para além do conhecimento específico de um ramo do saber, pressupõe a compreensão de questões do âmbito didático-pedagógico (organização curricular, processo de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem, manejo de sala de aula, recursos educacionais, dentre outros aspectos). (EQ6).

A relatividade ou o que chamamos aqui de falsa polêmica sobre o bacharel e o licenciado é notada quando os participantes nos afirmam que a formação pedagógica é essencial para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem:

A falta de formação pedagógica desses docentes tem implicações diretas nas suas concepções sobre EPT. Há também grandes dificuldades no processo de avaliação da aprendizagem, que fica extremamente restrito a instrumentos avaliativos pobres e sem efetivo potencial avaliativo da aprendizagem. (EQ8).

Perante tais problematizações, os membros da EP se posicionaram quanto à formação proposta pela instituição, se atende ou não as demandas apresentadas pelos professores. EQ1 e EQ3 não responderam a essa questão.

O entendimento recorrente é que a formação pedagógica é de alçada da Reitoria, com o direcionamento para a participação dos bacharéis após o seu ingresso no IFNMG: “Após a entrada no serviço público EPT, por adesão” (EQ4). Pensamento similar foi apresentado por EQ5 e EQ7, que argumentaram que essa formação ocorre por via da Reitoria, EaD – CEAD, o que reitera a “porta” de entrada da FC, veiculada

via Reitoria para os demais *campi* do IFNMG. Neste caso, os apontamentos dos membros da EP se referem ao Programa de Recepção de Docentes e, também ao curso de Especialização em EPT. Sobre esse último:

A especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tinha como público prioritário (não exclusivo) os professores da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, portadores de diploma de curso de graduação (bacharelado ou superior de tecnologia). Conforme PPC, o curso está sendo ofertado na modalidade de educação à distância, foi organizado em 3 módulos, os quais trabalharão, respectivamente, formação geral (fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos da educação, currículo EPT, etc); aprofundamento e diversificação de estudos (didática, avaliação da aprendizagem, tecnologias educacionais) e estudos integradores (a execução do TCC). A metodologia é baseada em trabalhos colaborativos, aprendizagem orientada pelo professor, bem como auto aprendizagem. (EQ6).

A resposta de EQ6 demonstra o conhecimento sobre a oferta do curso, ainda que transpareça o seu apporte nos documentos burocráticos. A formação pedagógica ocorre, além dos cursos ofertados “[...] principalmente por meio do evento ‘Encontro do Ensino’, realizado anualmente” (EQ8).

Em sua maioria, as respostas convergem para cursos ofertados com o propósito da formação pedagógica, por meio do Programa de Recepção de Docentes e do curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica. Além disto, quando alguns membros da EP sinalizam que os cursos ocorrem via Reitoria, se referem ao primeiro momento do Programa de Recepção de Docentes, quando os professores são recebidos, inicialmente, na Reitoria do IFNMG. Ademais, as ações e/ou iniciativas para a FC são gestadas e irradiadas por essa estrutura da gestão para os demais *campi* da instituição.

A realidade institucional evidenciou as lacunas existentes no trânsito dos professores após a sua admissão. Conforme apresentamos anteriormente na justificativa de pesquisa, muitas vezes, a EP se deparava com o professor bacharel, ao acaso, na sala de aula, reuniões, etc. A fim de elucidar o trânsito de professores no âmbito do IFNMG, elaboramos uma questão pertinente a esse tema, destinada aos gestores: “Por quais setores e/ou profissionais os professores transitam antes de ir para a sala de aula?”.

Reitoria (reitor), Pró-Reitoria de Ensino, Gabinete do Diretor geral do *Campus*, Diretoria de Gestão de Pessoas, Diretoria de Ensino, Direção de departamentos, Gestão do *Campus* e pares, Coordenação de Ensino,

Coordenação de Curso, Coordenação de Extensão, Coordenação de Pesquisa e **Núcleo Pedagógico, Setor pedagógico.** (G01; G02; G03; G04; G05, G06, grifos nossos).

Prevalecem em sua maioria, os apontamentos que o trânsito dos professores perpassa pelo NP e/ou Setor Pedagógico, conforme o entendimento. No entanto, o NP figura como o último setor a ter o contato com o professor recém-admitido, dentre os setores listados. Essa questão sobre como EP recebe o professor ingressante, também foi tratada com os membros da EP. Em contraponto, “[...] a equipe pedagógica só toma ciência de quem é o novo professor quando ele procura o setor pedagógico com alguma demanda ligada a sua função no *campus*. Ex. dúvidas a respeito do plano de aula, ou apenas para entregar o plano”. (EQ5).

Para ter uma ideia, de oito respondentes, quatro simplesmente não opinaram, preferindo o silenciamento sobre essa questão. Os demais aproximaram suas respostas ao campo do burocratismo institucional. “Na maioria das vezes recebemos o docente e apresentamos de maneira informal, mostrando documentos e explicando como funciona.” (EQ2). A resposta de EQ7 conformou o trânsito do professor ingressante “Via RH da Reitoria, onde o professor ao ingressar no IFNMG é direcionado ao curso que trata de conhecimentos básicos sobre Instituição e a Educação profissional e tecnológica.” (EQ7).

As respostas apresentadas pela EP foram conflitadas no decorrer de nossos registros, principalmente quando intercambiadas com as respostas dos gestores do IFNMG, o que evidenciou o campo da contradição presente em muitas das questões abordadas sobre a FC.

Os membros da EP esforçam-se para serem os melhores possíveis no desempenho das suas funções e lutam para isso, entretanto a organização burocrática, aparentemente centralizadora, vai solapando as possibilidades de construção de um sujeito social autônomo e minando as possibilidades de atuação dos servidores no âmbito da instituição. Destarte, questões de cunho e/ou alçada do NP são muitas vezes levadas aos coordenadores de curso e o professor bacharel torna-se receptor de informações e/ou orientações pedagógicas de outro professor (quer seja o coordenador ou o professor que lhe repassa a disciplina) e as práticas desfavoráveis ao ensino são perpetuadas neste invólucro.

Em complemento a essa questão, os membros da EP listaram os setores e/ou profissionais que o recém-admitido professor transita, antes da sala de aula.

Diretoria de Ensino, Departamento de ensino, Coordenação de Curso, Núcleo Pedagógico. (EQ1).

Gestão de pessoas, direção de ensino, coordenadores dos cursos em que vai atuar e núcleo pedagógico. (EQ2).

Acredito que gestão de pessoa, diretoria geral, diretoria de departamento. (EQ5).

Durante o tempo em que atuei no *campus*, o novo docente conhecia a diretoria de ensino, o núcleo pedagógico, uma biblioteca, secretarias de registros (escolar e acadêmico), laboratórios (se relacionados à sua área de trabalho), setores de pesquisa e extensão. (EQ6).

RH, Direção Geral, Direção de Ensino, Assessoria Pedagógica, Coordenação de cursos e Secretaria acadêmica. (EQ7).

Todos os setores: Desde a posse na Reitoria até a entrada em sala de aula o/a docente é apresentado ao/à Reitor/a, Pró-reitores/as, Diretores-Gerais, Diretores na Reitoria e no *campus*, equipe pedagógica, coordenadores de curso. (EQ8).

Não consideramos as respostas de EQ3 e EQ4, pois eles descreveram as etapas do Programa de Recepção de Docentes, já diluído nas nossas discussões. Os demais participantes corroboram com o discurso que o professor, muitas vezes é descoberto pela EP. Embora a maioria evidencie o trânsito dos novos professores direcionados à EP, algumas respostas apresentaram-se contraditórias, pois anteriormente, alguns se reportaram ao fato de “descobrir” os professores em eventos do cotidiano institucional e/ou quando estes já estavam atuando em sala de aula. Neste sentido, as respostas da EP sinalizaram a ausência de estratégias pontuais para a inserção laboral do professor bacharel. Para garantir efetivamente que as questões ligadas ao ensino sejam tratadas com esses sujeitos, especificamente, por profissionais com as atribuições devidas, portanto, é preciso garantir o direcionamento dos professores aos profissionais do NP, para a abordagem de questões pedagógicas sobre a atuação na EPT. Esta é uma estratégia considerada urgente e necessária na instituição.

Destarte, os desafios para a oferta da FC de professores foram apresentados pelos gestores, com o entendimento de “[...] composição de um programa de Desenvolvimento Profissional Docente que utilize as expertises e as ações já existentes na instituição e que responda aos anseios dos servidores.” (G01).

Além disto, entraves financeiros e de gestão de pessoas aparecem como interpostos à efetivação de uma PFC sedimentada, pois o “Primeiro desafio é a constituição de uma política sólida que tem vários desafios desde servidores para coordená-la até recursos financeiros e orçamentários para realizá-la” (G02), o que é corroborado por G05, que apontam que os desafios, sobretudo, dizem respeito aos

“Recursos financeiros e recursos humanos”. (G05). Ademais, a sobrecarga de aulas atribuídas aos professores é relatada como um desafio, pois “Muitas vezes o professor não tem carga horária disponível para participar de cursos, devido ao número excessivo de aulas e de outras demandas a serem feitas”. (G03).

A dinâmica e perspectiva da EaD é ventilada pelo G04, ainda que de maneira sublimar:

Em função da situação de excepcionalidade da pandemia da COVID – 19 as atividades letivas em nossa instituição, ocorrem de forma não presencial; estamos enfrentando vários desafios para adaptação às mudanças que estão por vir durante a pandemia e pós-pandemia, com isso, se faz necessário a formação continuada de professores com novas perspectivas e adaptação à nova realidade. (G04).¹²⁶

Os entraves e desafios, na perspectiva dos gestores, estão relacionados ao gerenciamento dos programas existentes, a fim de solidificá-los em uma Política e/ou Programa institucionalizado. A avaliação das práticas existentes torna-se crucial. Além disto, o gerenciamento dos recursos financeiros e de gestão de servidores, além da reorganização da carga horária dos professores são ainda, desafios a serem superados para a efetivação de uma PFC em âmbito institucional.

Em geral, de forma sintética, o que resultam das respostas dos gestores é que a instituição apresenta algumas práticas iniciadas sobre a FC, a exemplo do Programa de Recepção de Docentes e do curso de especialização em EPT. Para, além disto, em algumas ocasiões, há a realização de encontros, jornadas pedagógicas e/ou outros eventos que tratam da formação pedagógica dos bacharéis, além do fomento da FC externa à instituição. Essas iniciativas, embora sejam importantes para a FC, não se constituem como uma política institucionalizada, pois se apresenta como uma construção político-jurídica¹²⁷ apenas iniciada, ainda passível de ser consolidada. A FC, como uma política institucionalizada deve ser pensada para atender a todos os professores, além de se estender para os demais servidores ligados ao ensino. “[...] uma política aprovada de formação continuada de servidores vinculados ao ensino da instituição, realmente não há. É o que a gente precisa fazer.” (G02).

¹²⁶ A questão do cenário de Pandemia de Covid-19 foi mencionada em função da coleta de dados ocorrer neste período, o que se apresentou como uma categoria recorrente nas respostas de alguns participantes da nossa pesquisa. Contudo, a menção a essa questão, não foi explorada na nossa pesquisa, por entendermos que a mesma está fora do nosso recorte temporal.

¹²⁷ O uso deste termo alude ao sentido de ausência de uma normatização da FC e sua oferta perene e/ou sedimentada em âmbito institucional.

Com efeito, o resultado das práticas permanece ainda pouco sedimentado na instituição, via trabalho descompassado e/ou fragmentado, escassez de recursos financeiros e humanos, falta de coordenação entre atividades meio e fim, setores que não dialogam entre si, dentre outros. A FC que se processa é, muitas vezes, respostas imediatas à obrigação institucional em cumprimento a letra da lei e, por essa razão, traduzidas em competências técnicas (ou conteúdistas), não se articulando ao compromisso político de formação para a autonomia dos sujeitos educadores e educandos. Esse aparato de condições político-institucional, apesar dos esforços dos servidores, acaba por fazer com que a FC seja, em alguns casos, pró-forma.

Embora os participantes ligados à gestão e a efetivação da FC defendam a necessidade permanente da formação pedagógica e em EPT, os resultados na prática, contraditoriamente, não se encontram concretizados. Ou seja, além de não se encontrar sistematizada, a FC não é coerente e duradoura no que tange à formação pedagógica para as demandas inerentes à EPT. A formação proposta apresenta limitações e fragilidades, o que denuncia o caráter *Procusto* das propositivas institucionais, que se apresentam esporádicas, sem referências pontuais e sem uma organização interna sólida. Contudo, a instituição em questão, não fica imune aos percalços decorrentes das tentativas de implementação da FC – configurada na qualificação profissional com vistas a atender às determinações legais –, em contraposição às reais necessidades de formação dos professores que atuam na EPT.

Em se tratando do respaldo legal, é importante a regulamentação da formação pedagógica, no seio dos IFs, como uma PFC em Rede, a fim de resultar, de fato, em uma política ampliada para a demanda de formação. Entretanto, aquém da determinação legal, a real necessidade de formação deve ser priorizada na FC ofertada, em cada instituição, visto a ausência de uma política nacional no âmbito da RFEPECT.

A retrospectiva histórica [...] aponta que [...] é necessário um arcabouço legal que respalde a efetiva formação pedagógica inicial e continuada do professor da educação profissional, pois nos mostra que foram apenas episódicos, e de vida efêmera, os instrumentos legais e normativos que buscaram algum respaldo a formação do professor da Educação Profissional, em qualquer nível. (OLIVEIRA JR., 2008, p. 106).

No contexto do IFNMG, a sedimentação de uma PFC “[...] é um desafio que a gente precisa implantar: aprovar uma política de formação continuada de docentes no

âmbito do IFNMG. Estamos caminhando a passos largos para isso”. (G02). Mediante esse reconhecimento do fosso existente na FC processada pela instituição, G02 acrescenta que “O que a gente faz é ofertar um curso que está dentro do que a lei determina [...], uma especialização em Educação Profissional e Tecnológica [...]” (G02). A fala desse gestor ratifica a existência de uma FC ainda não organizada. “É uma política institucional de ofertar, não induz o professor a fazer, a não ser dizendo da importância da formação, então, a gente nem olha isso para ficar avaliando” (G02). A avaliação da FC é algo urgente para o redesenho da oferta processada pelo IFNMG, a fim de culminar em uma PFC.

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para **relacionar os textos da política à prática**. Isso envolve **identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas**. (MAINARDES, p. 50, 2006 *apud* BALL e BOWE *et al*, 1992, grifos nossos).

Os resultados da FC, esporádicos ou não, que se destinam ao público de professores bacharéis foram somados a percepção desses sujeitos. Os efeitos da FC proposta – se as modalidades de ofertas atendem e/ou possibilitam a formação pedagógica inerente à docência na EPT –, foram salutares para a avaliação das ações institucionais e considerados como aspectos relevantes na construção da nossa síntese de pesquisa.

7.2. A percepção dos professores bacharéis sobre a Formação Continuada no IFNMG.

Ao embrenharmos por esse caminho, o qual prima pela percepção dos professores bacharéis acerca da FC processada pelo IFNMG, de antemão, é importante esboçar o aporte teórico sobre os termos utilizados na pesquisa, quais sejam, “formação” e “docência”. Ancoramo-nos em Veiga; Viana (2010) que discutem esses termos, no âmbito da educação superior – modalidade presente nos IFs; onde as autoras basearam-se no conceito proposto por Cruz (2006), no processo de desenvolvimento profissional:

O termo “formação” se insere como **elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória**, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 16, grifos nossos).

Vejamos a proposição dessas autoras para o termo “docência”:

A docência é um dos atos mais representativos da ação do professor e o seu produto é a aprendizagem do aluno. É um ato a ser interrogado e pesquisado não só pela percepção de ações visíveis em seu planejamento e em sua execução, mas também pela reflexão sobre seu significado formativo no âmbito do desenvolvimento profissional docente. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 18, grifos nossos).

Mediante o entendimento, o qual a formação constitui-se como “elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória” e a docência é traduzida como sendo “um dos atos mais representativos da ação do professor e o seu produto é a aprendizagem do aluno”, consideramos salutar ressaltar a voz dos professores bacharéis do IFNMG, sujeitos para os quais se direcionam a (política) FC, objeto do nosso estudo.

Neste intuito, nos reportamos ao quadro de professores do IFNMG, com o propósito de contextualizar a realidade funcional dos professores, no ano que delimitamos como marco final da nossa pesquisa, portanto, consideramos o ano de 2018. Nesse ano, o IFNMG possuía em seu quadro de servidores permanentes, 630 professores¹²⁸, distribuídos pelas unidades de ensino, demonstrado na Tabela 04:

Tabela 4: Quantitativo de professores do IFNMG.

PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO E TECNOLÓGICO	
Unidade de Ensino do IFNMG	Quantidade
Almenara	52
Araçuaí	56
Arinos	57
Diamantina	21
Januária	147
<i>Campus Avançado Janaúba</i>	17
Montes Claros	72
Pirapora	60
<i>Campus Avançado Porteirinha</i>	12

¹²⁸Essa informação sobre o quantitativo de professores, apresentada no Planejamento Institucional/PDI, diverge daquela apresentada pela Plataforma Nilo Peçanha para o ano de 2018, que consta: 719 professores, sendo 377 com mestrado e 135 com doutorado.

Salinas	113
Teófilo Otoni	23
TOTAL	630

Fonte: PDI 2019-2023

Januária e Salinas abarcavam o maior quantitativo de professores, por serem *campi* com tradição histórica. Além disto, a tradição agrícola desses *campi* possibilitou a atração de professores bacharéis para a atuação nos cursos técnicos e superiores da instituição.

Além dessas questões, há que se considerar o nível elevado de titulação dos professores, sobretudo, em cursos de mestrados e doutorados. Em 2018, a instituição possuía 377 mestres e 135 doutores (PNP, 2019), dentre os quais se situam os professores bacharéis. Conforme já ventilamos, muitos destes não apresentam formação pedagógica para exercer a docência, embora alguns possuam experiência com o magistério e/ou com as atividades voltadas para o ensino.

Ao direcionarmos a nossa busca pelo quantitativo de professores com formação em cursos de bacharelado, constatamos que a instituição não faz menção a esse respeito nos documentos oficiais, e assim, deparamos com a dificuldade de sistematização, pois ao realizar contato com a Diretoria de Gestão de Pessoas – responsável por esses números –, obtivemos a resposta que não havia um levantamento institucionalizado, recomendando-nos a pesquisa direta em cada campus do IFNMG. A fim de sistematizar esses dados, solicitamos informações junto a cada campus, porém, diante do cenário de crise sanitária vivenciado com o COVID-19 – quando da nossa consulta –, a Diretoria de Gestão de Pessoas de cada campus, por ocasião do trabalho remoto, não respondeu a nossa solicitação. Perante esse entrave, não nos restou outra alternativa senão realizar o levantamento do quantitativo de professores bacharéis em Januária e Salinas, por serem esses *campi* o *lócus* da nossa pesquisa, conforme evidenciado na Tabela 05:

Tabela 5: Demonstrativo da origem da formação dos professores do campus.

Origem da Formação Inicial (Corpo Docente)	Campus Januária (Quantidade)	Campus Salinas (Quantidade)
Bacharelado	67	50
Bacharelado + Licenciatura	01	04
Licenciatura	64	54
Tecnólogo	06	0
Total	138	108

Fonte: Site IFNMG.

No levantamento realizado, torna evidente a expressividade de professores oriundos de cursos de bacharelados em ambos os *campi* do IFNMG. Importante destacarmos que esse número pode ser maior do que foi representado na Tabela 05, pois consideramos somente as informações disponibilizadas no site institucional, o que pode incorrer em risco de defasagem ao número real de bacharéis (sendo possível da desatualização do *site* institucional e, ainda, dos processos de remoções internas e externas de servidores).

De posse dos números, direcionamos o levantamento de dados e/ou informações, especificamente junto aos professores bacharéis atuantes em Januária e Salinas, com o entendimento que a

Docência é uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio de conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experenciais. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 19).

O nosso propósito foi relacionar a operacionalização das políticas, ações e/ou iniciativas institucionais que fomentassem a formação pedagógica, sob a percepção daqueles para os quais essas eventuais iniciativas se direcionavam. Ou seja, a concretude da FC sob a ótica dos sujeitos que a ela se destina.

A escolha ocorreu aleatoriamente, com o envio de convites para participação na pesquisa via e-mail aos professores bacharéis, com o encaminhamento de *link* criado com esse propósito, no *Google Formulários*. Consideramos as respostas devolvidas, cujos critérios estabelecidos foram “ser professor bacharel e atuar no IFNMG no período de 2008-2018”. Todos os participantes da pesquisa são atuantes como professores na EPT em sua área de formação.

Nesta empreita, obtivemos o retorno de 10 professores do *campus* Januária e 08 do *campus* Salinas, embora os formulários tenham sido enviados a um número maior de candidatos/participantes. Os professores do *campus* Januária, foram identificados na pesquisa pelas siglas PJ01, PJ02, PJ03, PJ04, PJ05, PJ06, PJ07, PJ08, PJ09, PJ10, conforme a Tabela 06:

Tabela 6: Experiência com a Docência (Professores Januária).

PARTICIPANTES DA PESQUISA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO, NA RFEPCT
PJ01	21 anos	11 anos

PJ02	11 anos	10 anos
PJ03	7 anos e 9 meses	7 anos e 9 meses
PJ04	5 anos	5 anos
PJ05	9 anos	7 anos
PJ06	11 anos	11 anos
PJ07	6 anos	6 anos
PJ08	7 anos	6 anos, 7 meses e 10 dias
PJ09	6 anos	5 anos
PJ10	5 anos	5 anos

Fonte: Coleta de dados com professores bacharéis participantes da pesquisa- Campus Januária. Elaborado pela autora.

Conforme demonstrado na Tabela 06, a experiência de alguns professores bacharéis do *campus* Januária com a docência corresponde ao seu ingresso na RFEPECT, ou seja, a experiência se constituiu após a aprovação em concurso do IFNMG (PJ04, PJ05, PJ06, PJ07, PJ08, PJ10). Outros professores trazem em sua bagagem a experiência com o magistério, e alguns destes, na EPT (PJ01, PJ02, PJ05, PJ09). Alguns trabalham unicamente com uma modalidade e/ou nível de ensino, a exemplo PJ01, PJ02, PJ07 (Ensino Superior); os demais em ambas as modalidades/ou níveis (Ensino Técnico e Superior): PJ03, PJ04, PJ05, PJ06, PJ08, PJ09, PJ10, o que confirma a transitoriedade dos professores da EPT em vários níveis e modalidades de ensino.

Quanto aos professores bacharéis do *campus* Salinas, optamos pela identificação por meio das Siglas PS11, PS12, PS13, PS14, PS15, PS16, PS17 e PS18, evidenciadas na Tabela 07.

Tabela 7: Experiência com a Docência (Professores Salinas).

PARTICIPANTES DA PESQUISA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO, NA RFEPECT
PS11	20 anos	09 anos
PS12	14 anos	11 anos
PS13	12 anos	11 anos
PS14	6 anos e 6 meses	6 anos e 6 meses
PS15	12 anos	10 anos
PS16	23 anos	05 anos
PS17	11 anos e 03 meses	11 anos
PS18	08 anos	06 anos

Fonte: Coleta de dados com professores bacharéis participantes da pesquisa- *Campus* Salinas. Elaborado pela autora.

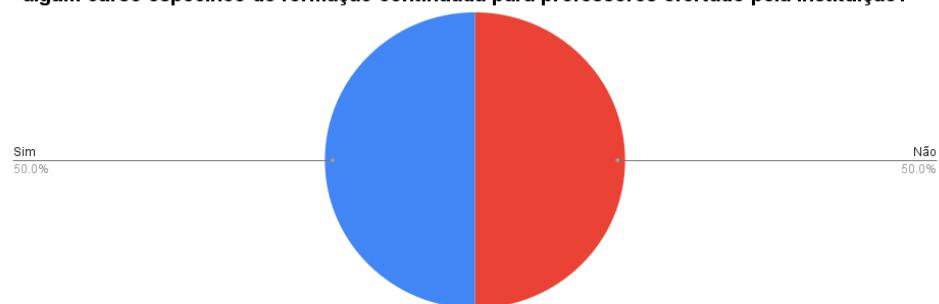
Os professores do *campus* Salinas apresentam experiência no magistério no campo da EPT. Apesar da experiência, a atuação no campo da EPT é mais recente a maioria dos professores, o que reitera a necessidade de FC nesse campo, sobretudo

quando prevalece o ingresso na RFEPECT consoante ao advento dos IFs. Para Leontiev (1978, p. 115), “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade”. Zabalza (2004) corrobora sobre a necessidade de atualização do professor ao destacar que sua atuação “[...] requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. (ZABALZA, 2004, p. 145).

Nesta perspectiva, as ações estabelecidas partem de necessidades comuns para sanar as necessidades formativas de um determinado grupo. Uma vez admitidos para a docência na EPT, buscamos elucidar se após o ingresso, os professores participaram de alguma ação, iniciativa, programa e/ou política de formação ofertado pela instituição. Os pesquisados se dividiram ao apontar em que, participaram ou não de atividades, ações ou realizaram cursos de FC ofertados pela instituição, conforme podemos observar no Gráfico 12:

Gráfico 12: Participação dos professores em FC após o ingresso no IFNMG.

Após o seu ingresso no IF, você participou de alguma recepção de novos docentes e/ou fez algum curso específico de formação continuada para professores ofertado pela instituição?



Fonte: elaborada pela autora (coleta de dados)

Aqueles que responderam positivamente justificaram:

Fiz o curso de recepção docente do IFNMG em 2019 [...] e estou fazendo a pós-graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo IFNMG. (PJ03).

Ocorreu virtualmente, em cursos ofertados, tal como curso de recepção docente. (PJ04).

Atualmente faço a pós-graduação em Docência na EPT ofertada pelo IFNMG. Como sou de formação em nível superior de bacharelado, logo que entrei no IF fiz especialização em docência. (PJ09).

Ocorreu na semana pedagógica, por meio de palestras, geralmente com carga horária de 1 hora e meia cada. (PJ10).

Curso à distância – 40 horas. (PS11).

Especialização em Docência. (PS12).

Curso de Recepção Docente. (40 horas), Pós-graduação em Docência EPT (incompleto). Palestras em Jornadas Pedagógicas e Encontros de Ensino do IFNMG (em torno de 10 momentos, com carga horária de 2 horas cada). (PS14).

Programa de Recepção Docente do IFNMG (40 h); Curso de Capacitação para o uso das Tecnologias Digitais na Educação (120 h); Curso Básico de Capacitação em Libras (60 h). (PS16).

Participei do Programa de Recepção Docente do IFNMG. Esse Programa contava com um curso de capacitação em Educação Profissional e Tecnológica, com carga horária de 40 horas (EaD). Posteriormente cursei a Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, com carga horária de 360 horas (EaD). Conforme o Edital do concurso de 2014, o servidor nomeado que não apresentasse a Licenciatura Plena, deveria participar de Programa de Formação Pedagógica oferecido pelo IFNMG. (PS18).

As informações prestadas vão ao encontro daquelas apresentadas pelos gestores e EP do IFNMG, corroborando que em âmbito institucional, não há efetivamente, uma política sistematizada especificamente para a formação pedagógica do professor bacharel. O que ocorrem são tentativas de ofertas para o atendimento aos dispositivos legais, traduzidas em um Programa destinado aos novos professores, cujo intuito é apresentar a instituição, suas normas de funcionamento e subsídios pedagógicos ao professor ingressante. Porém, ao ofertar o curso em EaD, em caráter auto instrucional, não há quaisquer garantias que ele qualificará pedagogicamente o professor na EPT. Além disto, a instituição passou a ofertar mais recentemente, a especialização *lato sensu* em EPT, a fim de corroborar a oferta e o alinhamento ao atendimento dos dispositivos legais.

7.2.1. Motivação para a docência na EPT

A possibilidade de ingressar na docência em EPT sem uma formação específica na trajetória acadêmica é possibilitada pela legislação e viabilizada nos editais de concursos públicos, considerando que, não há exigência de uma licenciatura para a atuação na EPT e sim a valorização da titulação docente.

O percurso do bacharelado à sala de aula possibilita ao professor bacharel o desafio de atuação na docência. De acordo com Moura (2008), “para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor”. (MOURA, 2008, p. 31). A exposição de motivos que levaram os professores a atuarem

nesta modalidade da educação, muitas vezes, se respalda na vocação, nos conhecimentos ligados à trajetória acadêmica, na relevância da instituição e/ou até mesmo na valorização possibilitada pelo plano de carreira (Quadro 14).

Quadro 14: Motivação para o ingresso na EPT.

Participantes	Vocação (O desejo de ser professor)	Conhecimentos ligados à trajetória acadêmica	Relevância e/ou estrutura da Instituição	Atuação na docência e/ou na EPT	Valorização Salarial (Plano de Carreira)
PJ01			X		
PJ02				X	
PJ03				X	X
PJ04	X				
PJ05	X				
PJ06			X		
PJ07					X
P0J8	X			X	
PJ09	X	X	X	X	
PJ10*	-	-	-	-	-
PS11	X				
PS12					X
PS13*	-	-	-	-	-
PS14		X		X	
PS15		X		X	X
PS16			X		X
PS17			X		X
PS18			X		X

*Não respondeu a questão.

Fonte: Coleta de dados. Elaborado pela autora

Sobretudo, a motivação dos professores para o ingresso na EPT diz respeito à valorização salarial, possibilitada pelo plano de carreira da EBTT. Os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados de progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que gera necessidade de construí-la ao longo do tempo (ISAÍA, 2006, p. 68). A relevância social e/ou estrutura físico-pedagógica da instituição e a atuação na docência e/ou especificamente na EPT, modalidade de oferta de cursos no âmbito do IFNMG, aparecem com recorrência nas respostas dos participantes da pesquisa. Vejamos alguns argumentos:

Estrutura física boa. (PJ06).

O IF oferece um bom plano de carreira. (PJ07).

Possibilidade de atuação diversa (pesquisa, ensino e extensão), como tive chance de participar enquanto formação superior. (PS14).

Ser professor foi minha opção, desde meu ensino médio. Sempre pensei em atuar em Cefet, antes da criação dos IFs, por pensar que em instituições desse tipo o ensino é mais valorizado que em universidades, de modo geral, (minha opinião). Também pensava em entrar no serviço público antes de iniciar o doutorado, como aconteceu. O IFNMG foi o segundo concurso que tentei e foi o local em que fui aprovado. (PS15).

Além da estabilidade de emprego, atuar junto a uma instituição pública que tem como uma das principais missões, levar educação pública e de qualidade para quem de fato mais necessita. (PS16).

Remuneração, possibilidade de atuar em pesquisa científica e extensão e missão social. (PS17).

O meu processo de formação foi pensado no sentido da atuação em Universidades (a Rede de Educação Profissional e Tecnologia começou o seu processo de estruturação, nos moldes atuais, no mesmo período em que eu cursava a graduação e a pós-graduação). Recebi informações sobre o concurso do IFNMG em 2014, e busquei conhecer a instituição e a carreira. A partir daí consegui perceber a abrangência da Rede, as possibilidades de crescimento profissional e de contribuição para o desenvolvimento regional (por meio de pesquisas e atividades de extensão). Esses fatores foram os motivadores da escolha. (PS18).

Alguns participantes, PJ04, PJ05, PJ08, PJ09, PS11 e PS15 atribuem à vocação a sua motivação para a atuação na docência. Vejamos algumas justificativas:

Desejo por compartilhar conhecimento e despertar o interesse pelo mesmo. (PJ05).

Não ser sempre um aluno dos professores anteriores, e poder fazer o meu trabalho. (PJ08).

Por ser de uma família em que a docência é uma das profissões predominantes e por a docência ser uma opção de atuação profissional desde menina. Como tenho graduação em área de exatas e tecnológicas (Engenharia) e por ser da região da área de abrangência do IFNMG. Sendo assim, entre as opções de atuação profissional que tive o IF é a que se enquadra na minha missão em relação à proposta e legado. (PJ09).

Desde criança gostava de ensinar (PS11).

Ser professor foi minha opção, desde meu ensino médio. Sempre pensei em atuar em Cefet, antes da criação dos IFs, por pensar que em instituições desse tipo o ensino é mais valorizado que em universidades, de modo geral, (minha opinião). Também pensava em entrar no serviço público antes de iniciar o doutorado, como aconteceu. O IFNMG foi o segundo concurso que tentei e foi o local em que fui aprovado. (PS15).

O processo de “escolha profissional” de cada participante refletiu-se na motivação para o ingresso na EPT. Amaral (2003) aponta que essa escolha pode ser multifatorial. Para esse autor, vários são os aspectos que influenciam o processo de escolha, dentre os quais aspectos políticos, sociais, econômicos, familiares, etc. Perante

os apontamentos, para justificarem o ingresso na EPT, a escolha foi embasada, sobretudo, pela atuação na EPT e no desenvolvimento profissional, possibilitada pela carreira, pela relevância social e estrutura física atribuída aos IFs.

Além dessas questões, as respostas dos professores apontam para uma *contradição*, pois, advindos de cursos de bacharelados, parte considerável destes se identificaram, *a priori*, com o ofício de ser professor. Mediante a exposição de motivos para atuarem como professores na EPT, os bacharéis trazem consigo demandas de formação pedagógica que devem ser trabalhadas em âmbito institucional, na perspectiva da FC.

7.2.2. Atuação profissional no IF como professor bacharel

A atuação profissional do bacharel no âmbito do IFNMG – que vivenciam o processo de dupla profissão, o de ser bacharel e ser professor – se constituiu parte fundante da nossa pesquisa, pois se tornou indispensável o conhecimento da prática profissional desses sujeitos, visto que a formação inicial não lhes prepararam para o exercício da docência. Sobre a ausência da formação pedagógica e a atuação profissional, os entrevistados – mesmo oriundos de cursos de bacharelados –, consideraram satisfatória a formação didático-pedagógica que possuíam (50%), conforme demonstra o Gráfico 13.

Gráfico 13: Percepção dos professores bacharéis sobre a atuação na EPT x Formação Pedagógica.



Fonte: Coleta de dados. Elaborada pela autora.

Ante ao exposto, destacam aqueles professores que consideraram insatisfatória a formação (38,9%). Os professores que consideraram a sua formação didático-pedagógica totalmente satisfatória correspondem a 11,1%. A formação didático-pedagógica é proveniente de cursos de FC e/ou do “desafio de se tornar professor” originado na lida, no fazer do dia a dia da sala de aula, pois os cursos de bacharelados com esqueleto curricular preponderante na área técnica, não apresentaram a formação pedagógica. Os professores imersos na realidade da sala de aula, terminam por construir a sua prática pedagógica, baseada em suas influências, vivências e concepções. Nesta perspectiva Nóvoa (1991) discorre sobre a construção da formação:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1991, p. 23).

Corroboramos com o excerto proposto por NÓVOA (1991) que a formação é construída por meio da reflexividade crítica da prática profissional, pois quaisquer propostas de FC dever-se-á referendar e constituir-se em âmbito institucional, tomando como calço a experiência dos professores. Neste intento, as práticas exitosas do professor bacharel, bem como as dificuldades apresentadas por eles na docência na EPT, devem embasar as propositivas institucionais de FC/Formação Pedagógica para esse público.

7.2.3. Políticas Institucionais de Formação Continuada (Formação Pedagógica).

Ligado diretamente ao nosso objeto, discorreremos sobre a oferta ou não de PFC, especificamente àquelas voltadas para a formação pedagógica do professor bacharel atuante na EPT. Neste sentido, inicialmente, buscamos elucidar sobre a oferta em “âmbito institucional, de ações e/ou momentos de estudos para reflexão das questões pedagógicas”. Em sua quase totalidade, os professores assentiram positivamente (Gráfico 14).

Gráfico 14: Iniciativas Institucionais para a formação Pedagógica.



Fonte: coleta de dados. Elaborado pela autora.

As justificativas do *modus operandi* das ações propostas foram justificadas por meio da realização de reuniões, encontros, jornadas pedagógicas, oferta de cursos em EaD, dentre outras. As considerações dos participantes do *campus* Januária foram sintetizadas, em sua maioria, com o apontamento que as oportunidades de formação, ocorrem principalmente:

- Em encontros pedagógicos antes do início de cada semestre letivo. (PJ01).
- Reuniões pedagógicas no início de cada semestre. (PJ02).
- Algumas oficinas oferecidas esporadicamente. Existe a semana pedagógica todo início de ano, no *campus* Januária e dentre as palestras proferidas, algumas tem relação com as questões pedagógicas. (PJ03).
- Normalmente nas semanas anteriores ao início do semestre. (PJ04).
- Semana Pedagógica, Especializações em docência, etc. (PJ05).
- No início do semestre. (PJ06).
- Jornada pedagógica anual. (PJ07).
- Nos encontros pedagógicos. Lançou plataforma EAD. (PJ08).
- Em reuniões pedagógicas no início dos semestres letivos, mas ressalto que as mesmas poderiam ter um tempo maior a fim de discutir de forma pertinente as questões pedagógicas. Incluindo reuniões com mais periodicidade ao longo de todo o ano letivo. (PJ09).
- No *campus*, por meio de palestras nas reuniões pedagógicas. (PJ10).

A recorrência das respostas aponta, sobretudo, que as questões pedagógicas são tratadas no bojo de reuniões, encontros e/ou jornadas pedagógicas, ou seja, em eventos esporádicos promovidos pelo IFNMG, geralmente ocorridos no início do semestre ou

ano letivo. Por sua vez, os participantes da pesquisa do *campus* Salinas corroboraram com as avaliações dos professores do *campus* Januária, ao se posicionarem:

Encontros pedagógicos (eventos), oficinas e palestras – isso se intensificou ainda mais após a pandemia. (PS11).

Jornada Pedagógica, reuniões, conversa com os membros do Núcleo Pedagógico. (PS13).

Oferta de cursos na modalidade de ensino à distância. (PS14).

Existem grupos de estudos e pesquisas no *Campus* Salinas para discutir esse tema, **mas nunca participei**, por outros compromissos. A discussão acontece em jornadas pedagógicas e outras reuniões ao longo do ano, **mas defendo que poderiam acontecer mais momentos.** (PS15, grifos nossos).

“Semana pedagógica, no início do ano/semestre letivos e palestras” (PS16)

Semanas pedagógicas e reuniões ordinárias. (PS17).

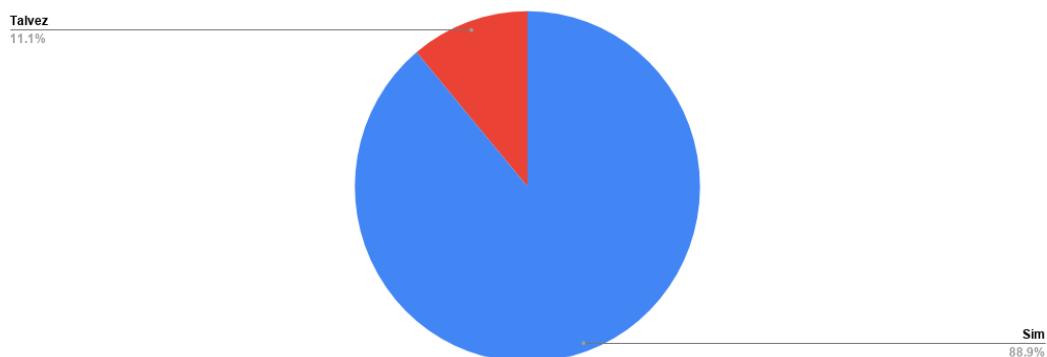
Além dos cursos mencionados anteriormente (referente ao Programa de Recepção Docente e a oferta de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica destinada aos servidores), existem reuniões pedagógicas com esse objetivo, especialmente no início de cada ano letivo. Além disso, em 2020, em que pese à singularidade desse ano, foram ofertados momentos de reflexão sobre a prática pedagógica no contexto pandemia de Covid-19 - Atividades não Presenciais. (PS18).

É curioso notar a percepção sobre FC de PS15, traduzida no discurso “existem ações de FC, é importante ofertar/existir FC, porém, não posso participar...” Perante o exposto, inferimos que as ações em relação à FC dos professores bacharéis são baseadas em ações efêmeras, embora algumas mais pontuais, como reuniões, semanas e/ou jornadas pedagógicas, palestras e oficinas de início de semestre/ano letivo. Cursos em EaD (Programa de Recepção de Docentes e Especialização em EPT) são mencionados como iniciativas profícuas a FC.

Atrelada a essa temática, a percepção dos professores sobre a necessidade e/ou oportunidades de formação pedagógica pela instituição foi salutar para a compreensão da realidade da oferta da FC no IFNMG. As respostas para essa questão estão sintetizadas no Gráfico 15.

Gráfico 15: Necessidade de oferta da Formação Pedagógica pelo IFNMG.

Você considera que seja necessário que a Instituição ofereça oportunidades de formação pedagógica para os docentes que não são licenciados (Ou seja, advém de cursos de bacharelado)?



Fonte: coleta de dados. Elaborado pela autora.

É notável a necessidade de formação pedagógica (para a grande maioria dos professores, correspondentes a 88,9% dos participantes da pesquisa). PS11 defende que é um dever institucional oferecer a formação pedagógica, demonstrando o seu conhecimento sobre as prerrogativas legais que trata a questão. Neste sentido, destaca: “Se tratando de uma instituição de ensino, acredito que é esperado que ofereça tais oportunidades.” (PS11). Esse entendimento é defendido por G02, que assevera que “esse é o papel da instituição: ofertar oportunidades de formação.” (G02).

Na mesma esteira, o reconhecimento da FC como um dever institucional é corroborado por PS18, ao postular que:

Como sou bacharel em Ciências Sociais, embora a minha atuação tenha propiciado conhecimentos acerca das bases conceituais da EPT, a prática pedagógica é orientada por conhecimentos científicos, **sendo necessária a formação/capacitação docente para que a instituição cumpra a sua função de proporcionar educação pública**, gratuita e de qualidade, especialmente aos filhos da classe trabalhadora. A formação docente, inclusive aquela que considera aspectos para além da sala de aula (as condições sócio-históricas regionais, por exemplo, baseada em uma formação ético-política), **impacta diretamente a permanência e o êxito do público alvo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** (PS18, grifos nossos).

Outrossim, há o reconhecimento por parte dos professores sobre a relevância da formação pedagógica para a atuação e o desenvolvimento da docência na EPT, visto que os cursos de bacharelado não lhes possibilitaram essa formação e uma vez atuando como professores nos IFs, lidam não somente com os processos de ensino-

aprendizagem inerentes a EPT, mas também com a organização e/ou planejamento dos cursos que atuam, além das demandas requisitadas pela pesquisa e extensão.

Neste quesito, alguns professores foram enfáticos: “Pois os mesmos não possuem em suas graduações, matérias voltadas às práticas pedagógicas” (PJ01), o que é admitido por PJ08: “Na graduação de bacharelado, os alunos não são submetidos a ensinar. Não possui disciplinas para que ele possa atuar como docente” (PJ08); por PJ05: “graduações técnicas ou tecnológicas não abordam a prática da docência”. (PJ05) e por PS15:

Os cursos de bacharelado não preparam o professor para as situações em sala de aula, muitas vezes essa formação acontece “na marra”, o que pode tornar a situação muito desgastante para todas as partes. Isso é a prática, mas a teoria deve preparar o docente para que ele/ela consiga pensar, raciocinar, refletir, criticar sua própria prática. (PS15).

Possibilitar a formação pedagógica por meio de uma política de FC é o caminho apontado: a “Formação continuada sempre proporciona novos conhecimentos” (PJ07). Esse é o entendimento de PJ06, que afirma que esta “é uma exigência legal”, demonstrando o conhecimento elaborado sobre a questão.

Ocorre que, somente a atuação em sala de aula não irá oferecer os subsídios necessários à docência na EPT, tendo em vista as especificidades e a heterogeneidade do público que essa modalidade contempla. A FC torna-se um mecanismo indispensável para a reflexão sobre a prática e como elemento crucial e/ou norteador para a criticidade das engrenagens apresentadas pela EPT.

Nem sempre temos as ferramentas pedagógicas necessárias. (PJ02).

Necessidade de instrução e melhorar as habilidades pedagógicas. (PJ04).

O professor deve estar apto a fazer um planejamento adequado do plano de curso e de trabalho, usar metodologias adequadas para níveis diferentes de formação e disciplinas. Além disso, estar apto a formas mais eficazes de avaliação dos conteúdos ministrados. (PJ10).

Em alguns casos o docente não comprehende bem todos os níveis e a proposta do IF. (PS13).

Complementação pedagógica. (PS12).

Essa complementação pedagógica é importante para que nossa atuação docente considere reflexões sociológicas pertinentes e que na formação como bacharel são tratadas de forma superficial. (PS14).

Para que os não licenciados tenham acesso às informações de como ocorre o processo de ensino aprendizagem, as estratégias didáticas que podem ser empregadas, dentre outros motivos. (PS16).

A sinalização dos entraves interpostos a atuação do professor bacharel foi evidenciada, conclamando a instituição, o respaldo da FC para subsidiar a prática desses professores. A reflexão sobre a prática foi apontada como essencial a FC. Contudo, a ausência da formação pedagógica não foi considerada empecilho para o desenvolvimento efetivo da docência, conforme o entendimento de PS17: “Em universidades, nem todos os professores são licenciados e, mesmo assim, exercem satisfatoriamente a sua atividade docente, que também se constrói com a prática” (PS17). A fala deste participante conclama a formação pedagógica apreendida no fazer do dia a dia, nos desafios diários da atuação docente.

Ademais, alguns professores acreditam que a FC no âmbito do IFNMG deve ser estendida a todos os professores, quer sejam licenciados ou não:

Considero que deveria **oferecer formação inclusive para os licenciados**. A profissão mais desvalorizada do país é licenciatura. **O profissional faz o curso com formação pedagógica que é fornecida por um pedagogo que tem habilitação apenas para a educação infantil**. Assim, existe desestímulo na licenciatura para se espelhar no professor da didática e muitas vezes preconceito dos professores da parte específica da licenciatura (tipo biólogos, geógrafos, físicos, químicos e matemáticos, etc). **Parece que na licenciatura não há muita experiência em práticas pedagógicas**. Vejo que eu e meus colegas bacharéis temos muito mais facilidade de definir diferentes métodos avaliativos e de aprendizagem que licenciados que vejo utilizarem com maior frequência a ferramenta exame ou teste. Tanto os licenciados quanto os bacharéis precisam receber capacitação para entender melhor a profissão docente. Formar pessoas críticas, criativas, participativas, éticas e autônomas não é tão simples, requer reflexão constante da prática docente. **Precisamos de formação para lidar com demandas do cotidiano, evasão, retenção, adaptação à realidade local, etc, e formação para entender a propostas/princípios da educação nos institutos federais.** (PJ03, grifos nossos).

As críticas contidas neste relato denunciam as fragilidades da formação inicial presentes, inclusive, nos cursos de licenciaturas, o que implica na formação pedagógica superficial advinda desses cursos. Além disto, há a crítica ao professor formador desses cursos, o pedagogo, que muitas vezes, apresenta uma formação inicial também considerada deficiente para dar conta da formação de professores. Com tal entendimento, PJ03 não infere ao fato de ser bacharel, empecilho para ser ou não um bom professor, inclusive estende sua percepção aos demais colegas, oriundos de mesma formação, destacando que, muitas vezes, os professores bacharéis se sobressaem em relação aos licenciados. No seu ofício, PJ03 se sente confortável no exercício da docência e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na EPT, atribuindo demandas de formação ligadas ao “cotidiano, evasão, retenção, adaptação à realidade local, etc, e

formação para entender as propostas/princípios da educação nos institutos federais”. (PJ03).

Ao se referir a extensão de FC para os licenciados no IFNMG, PJ09 aponta para a oferta do curso de Especialização em EPT em 2018, corroborando com as mesmas premissas apresentadas por PJ03. “Acredito que a Especialização em Docência na EPT deveria ser ofertada não só aos bacharéis, mas pela proposta da Educação Profissional e Tecnológica para os servidores e licenciados também” (PJ09). Além da defesa de extensão do curso aos demais servidores, avaliam que a especialização em EPT possibilita a ampliação dos conhecimentos em EPT e que a mesma tem sido bem avaliada pelos cursistas. A defesa de expansão da especialização é a bandeira levantada também por G02, que assente que o curso

[...] já formou uma quantidade significativa de docentes, tanto do IFNMG quanto de outras instituições. E essa oferta, o meu desejo, é que ela seja perene [...], apenas ela, é pouca. A gente tem que ofertar especialização de prática pedagógica, em atendimento educacional especializado, em avaliação [...]. (G02).

Para esse gestor, a necessidade de formação pedagógica é uma demanda contínua. Nesta esteira, da defesa da formação pedagógica ser contígua na FC em caráter permanente, indagamos aos professores se em algum momento após o ingresso no IFNMG, eles participaram de iniciativas e/ou ações de formação para a docência na EPT. Para se ter uma ideia, apenas 05 professores dos 18 participantes da pesquisa responderam positivamente a essa questão, e ao evidenciar o formato da participação e/ou oferta, sinalizaram:

Apenas a semana pedagógica no início do ano letivo. (PJ03).

Sim. Algumas capacitações e formação continuada. (PJ09).

Sim. Curso de capacitação pedagógica. (PJ10).

Sim, inclusive estou finalizando uma pós-graduação *latu sensu* em docência em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada pelo IFNMG. Também já vi sendo divulgado dois processos seletivos de mestrado profissional em EPT, inclusive nesse mestrado tem vagas específicas para servidores. (PS11).

Sim. O Programa de Recepção Docente (com a oferta de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica) e a oferta de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica destinada aos servidores. (PS18).

Importante destacarmos que esses mesmos participantes, em questões anteriores (demonstradas nos Gráficos 12 e 13), em sua maioria, reiteraram a oferta de FC pela instituição e a participação nas ações advindas com a oferta. Um participante não

respondeu a questão. Dentre àqueles que não participaram de quaisquer ações formativas ao ingressarem no IFNMG (13 participantes), ainda que anteriormente tenham assentido sobre a oferta, houve pouco destaque: “Não, mas isso mudou” (PS17). “No momento do ingresso, não. Mas recentemente, a oferta de cursos tem sido constante”. (PS14). Esses participantes se referem ao Programa de Recepção de Docentes e a Especialização em EPT, instituídas no IFNMG em 2015 e 2018, respectivamente, em atendimento a legislação, sobre as quais já nos reportamos anteriormente na pesquisa em tela.

O processo de FC, intrínseco aos sujeitos – considerando a participação efetiva destes, quer seja nos processos de tomada de decisão e/ou planejamento das ações –, dever-se-á pautar e/ou advir das reais necessidades formativas, com a participação efetiva dos professores bacharéis nessa formação.

Ao levantarmos as sugestões aqui elencadas, a nossa intenção foi sistematizar as demandas de formação requisitadas pelos professores bacharéis para subsídio a sua prática profissional na EPT. Uma vez externalizadas as demandas, a instituição poder-se-á repensar as ações para a efetivação de uma PFC, partindo da realidade desses sujeitos. Apenas dois participantes não apresentaram sugestões: PJ05 e PS13.

Os apontamentos foram recorrentes em relação àqueles que consideram que as ações devem ser concretizadas por meio de capacitações, cursos, palestras, encontros, eventos, jornadas, oficinas, dentre outras (PJ01, PJ02, PJ03, PJ04, PJ07, PJ08, PS11, PS16, PS17):

Talvez poderia ser ofertados mais cursos de curta duração relacionados à prática docente (cursos de atualização). No entanto, considero a pós em EPT ofertada pela instituição bem completa. (PS11).

Oferta de curso EAD. (PS12).

Workshop sobre temas pertinentes ao processo ensino/aprendizagem, mini cursos acerca de temas relacionados à psicologia da educação, etc.(PS16).

Cursos ou eventos não obrigatórios. (PS17).

Podemos inferir mediante as sugestões apresentadas que, em sua maioria, as ações devem ser efetivadas por intermédio de cursos, não obrigatórios, com curta duração e ofertada via EaD. Nota-se, que os professores, por possuir elevada titulação, defendem a oferta da FC/pedagógica, porém em formato aligeirado, em EaD. Além disto, PJ10 sugere que os cursos possam contabilizar na carga horária docente. Ademais, há o apontamento de criação de grupos de estudos nos *campi*, a fim de discutir mais sobre a FC:

Acho que seria importante, fomentar *in loco* (nos campi), a possibilidade de formação de grupos de estudos e discussões pontuais sobre as dificuldades mais marcantes na nossa rotina docente. Enquanto possibilidade de curso/especialização, considero a oferta do IFNMG adequada, nos últimos dois anos (PS14).

Esse participante, ao esboçar sua percepção sobre a FC ofertada, assevera o atendimento da demanda por esse tipo de formação, visto que mais recentemente, a participação¹²⁹ dos professores bacharéis no curso de especialização em EPT tornou-se mais incisiva. A preocupação com a FC, em caráter recorrente, foi apontada por PJ03:

Considero que devemos ter uma preocupação contínua com a formação docente e estímulo constante ao ser reflexivo. Todos precisam passar por cursos como o de recepção docente que achei excelente. Fiquei muito satisfeito por ver que a instituição possui profissionais muito bem qualificados para dar essa capacitação. E a pós-graduação também está sendo muito interessante. A partir de um curso básico temos que **manter o diálogo para estimular a reflexão sobre a prática docente** e isso poderia ocorrer em eventos periódicos para discutirmos as práticas docentes e aplicação do que se aprendeu nos cursos. Acho que a instituição também poderia ter **um programa de divulgação de boas práticas docentes para divulgar bons exemplos e tentar sensibilizar os professores para a reflexão e melhoria da sua prática**. E também acho que poderia ser oferecido **um curso de formação para coordenadores de curso**. Todo professor deveria fazer o curso, não apenas aqueles que irão assumir o cargo, onde se aprende a ter sensibilidade para as questões institucionais, sociais e pedagógicas. (PJ03, grifos nossos).

Além do mais, a defesa de um *programa para a divulgação de práticas exitosas* dos professores além de um *curso específico destinado à formação de coordenadores de curso* foram as sugestões apresentadas por PJ03. Outrossim, as dificuldades presentes na rotina do professor devem ser consideradas na proposição de tais cursos. A sugestão do *afastamento parcial para a realização de cursos de formação pedagógica* foi apresentada por PJ06:

Eu não tenho licenciatura. Na época que entrei no concurso não era exigido. Tentei fazer uma no início do ano, modalidade EAD, estava animada. Mas não consegui prosseguir, me faltou tempo, casa, filhos pequenos em casa, vida social, reuniões, orientações, aulas, pesquisa e extensão. Acho que deveriam dar um afastamento parcial para conseguirmos fazer. (PJ06).

¹²⁹ A partir de 2018, a referida especialização abarcou os professores bacharéis, ainda que não expressivamente, pois o público externo ao IFNMG ainda era sobrepujante.

Algumas sugestões vão ao encontro das ações já comumente praticadas pela instituição: oferta de cursos aligeirados, *online* e/ou EaD, capacitações isoladas: reuniões, palestras, oficinas, etc. Além disto, algumas falas denunciam a fragilidade da “formação” ofertada. É a opinião apresentada por PJ09, quando argumenta que

Existe uma preocupação com a capacitação pedagógica dos docentes bacharéis que é muito válida e necessária. Embaso isso na minha formação de bacharel, especializações que fiz e estou cursando na docência. **Reforço que além dessa preocupação é necessário também capacitar os docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, pois mesmo entre os licenciados não é muito claro esse entendimento refletido em suas práticas.** E a forma de promover essas capacitações é ofertando os cursos e mantendo o padrão de qualidade que o IF tanto preza. Em relação à especialização na EPT [...] é de uma ótima qualidade e conteúdos muito pertinentes em ambiente AVA, **mesmo assim tem tido uma evasão¹³⁰ muito grande, assim é necessário também reforçar com os servidores que além de importante é uma exigência essa capacitação (o que é bem pertinente)** (PJ09, grifos nossos).

A especialização citada por PJ09 não atingiu “em cheio” seu público potencial¹³¹: os professores bacharéis. A defesa da FC ampliada é a perspectiva de oferta vislumbrada por G02, que entre outras questões, pontuou que “[...] a gente tem que convencer as pessoas da importância de se formarem e não utilizar a legislação para isso.” (G02). Ademais, complementa:

[...] não ficamos preocupados em mensurar quando e qual número de professores, porque eles nunca foram cobrados do ponto de vista legal e porque a gente acredita que a pessoa entrar no curso de especialização apenas para atingir um pré-requisito legal, ela não vai realmente dedicar e ter uma formação, principalmente na área, [...] que exige comprometimento maior com os temas ali estudados; então, a gente nunca trabalhou nessa perspectiva, mas aí é uma escolha profissional mesmo. Eu [...] não me disponho a exercer qualquer tipo de pressão para que os professores façam a formação pedagógica. (G02).

A fala do gestor acentua a importância da formação por adesão e não por imposição. A formação, neste sentido, dever-se-á partir da realidade e/ou necessidades advindas dos professores bacharéis, como mecanismo para cativar os seus interesses, a sua adesão e/ou participação.

A propositiva da *formação que incorpora recursos humanos próprios e contabilizada na carga horária docente* foi a sugestão apresentada por PS15:

¹³⁰ Refere-se à turma de 2020.

¹³¹ Neste sentido, a ampliação da especialização em EPT foi direcionada ao público externo do IFNMG.

Uma formação oferecida pelos professores do IFNMG eu penso que seria o ideal, aproveitando professores de didática dos *campi* Salinas e Januária, por já conhecerem a realidade local e da própria instituição, mas conhecendo a **carga horária elevada** desses colegas servidores, seria desgastante. Assim, se fizesse um formato semipresencial, com encontros mensais e o restante faria à distância. Essa formação deve também contar como carga horária para os professores estudantes do curso, além é claro, dos professores [...]. (PS15, grifos nossos).

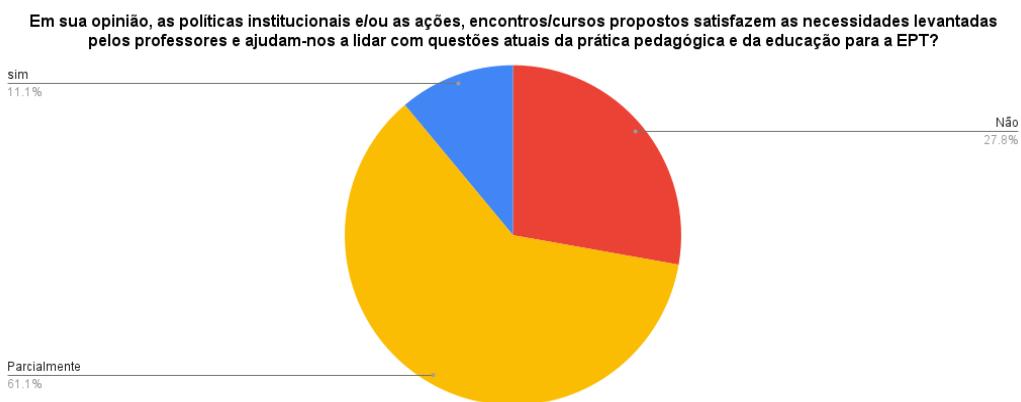
O apontamento para *uma prática mais efetiva e/ou pontual em relação à FC*, traduzida em uma política/programa em âmbito institucional foi apontada por PS18, cujo entendimento:

A instituição já apresenta cursos direcionados aos bacharéis. Porém, pode-se ofertar cursos mais adequados ao público docente em termos de distribuição da carga horária/tempo de curso, especialmente devido à alta carga de trabalho desenvolvida pelos mesmos. **Ofertar programas interinstitucionais de mestrado e doutorado em EPT. Ampliar o Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS). Fomentar o desenvolvimento de uma iniciativa fundamental para a Rede Federal de Educação, o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (Prof EPT).** (PS18, grifos nossos).

Para PS18, embora a instituição ofereça cursos para a FC dos professores bacharéis, estes poderiam ser ampliados em parceria com outras instituições de ensino. A oferta de subsídios financeiros aos participantes foi defendida por meio da concessão e ampliação das bolsas de qualificação (PBQS). Em ambos os casos, as sugestões descritas, já fazem parte da FC processada no IFNMG. Ademais, PS18 evidenciou a defesa da FC em formato *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Ocorre que, neste formato, a FC não contemplaria a grande maioria dos bacharéis que já possuem esse tipo de formação.

Listadas as sugestões, buscamos averiguar se as políticas e/ou ações processadas pelo IFNMG em relação à FC satisfaziam ou não as necessidades apresentadas pelos professores bacharéis, na prática pedagógica na EPT (Gráfico 16).

Gráfico 16: Políticas Institucionais X prática pedagógica para a docência na EPT.



Fonte: Coleta de dados. Elaborada pela autora

O Gráfico 16 evidencia que as lacunas presentes na FC do IFNMG, ainda “são tímidas às iniciativas” (PJ01). Neste sentido, ratifica-se que as políticas, ações e/ou iniciativas sobre FC no IFNMG não se consolidaram ainda, encontrando-se em curso e configuradas em tentativas de ofertas. Essa percepção é compactuada por PJ02: “Acredito que temos muito que avançar em estudos mais aprofundados”, acrescida por PS12: “É necessário maior mobilização institucional”. A crítica feita por PJ09 é contundente ao apontar que:

Ainda vejo que precisa ter um entendimento melhor sobre a EPT dentro da Instituição e das pessoas que compõem o IF, o que precisa ocorrer na forma de capacitações para que as políticas/ações, encontros/cursos reflita isso de forma efetiva. Vejo que precisamos capacitar mais em termos de EPT, conhecer o histórico e contexto atual para melhor orientação das ações presentes e futuras. (PS12).

Alguns participantes refletem sobre a realidade institucional, especialmente quanto ao formato que a FC se processa no IFNMG. “Deveriam ter mais encontros” (PJ06) e “Poderia haver mais oferta” (PJ07). Ao concordar com essas possibilidades, PS15, tece uma crítica:

Penso que deveria ter mais encontros para discutir esses pontos. A quantidade atual ajuda, mas poderiam ser mais. Já participei de jornada pedagógica que **teve pouco de pedagógico e muito de burocrático**, com pró-reitores apresentando o que a pró-reitoria que representa fez durante o ano. Isso é importante e pode ser interessante, mas não numa jornada pedagógica, em minha opinião. (PS15, grifos nossos).

Essa visão é corroborada por PJ10, que acredita que “a Jornada pedagógica é uma oportunidade para capacitar os docentes em vários aspectos e muitas vezes **o tempo usado para discussão de assuntos administrativos e não pontos específicos da área pedagógica**” (PJ10, grifos nossos).

A realidade institucional sobre a oferta de FC foi avaliada pelos professores, convergindo em críticas, demandas, e/ou sugestões, quais sejam:

Os cursos ofertados **não nos proporcionam know-how suficiente para todas as solicitações**. (PJ04).

Os momentos são proveitosos, mas curtos. Mais momentos destes ao longo do semestre poderiam **manter em aberto a discussão sobre as práticas pedagógicas**, e assim aprimorar a evolução deste saber nos docentes. (PJ05).

Acho que deveria **mudar a metodologia**. Forma de oficina. (PJ08).

Considero que **há demanda para se trabalhar internamente** (nos *campi*). (PS14).

Porque o cenário atual, mais complexo no que diz respeito à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, **ultrapassa, algumas vezes, as atribuições e competências dos setores responsáveis pelo referido plano**. (PS17).

A formação continuada é fundamental para enfrentar os desafios de um mundo marcado por constantes transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, e por contradições, como a questão social e ambiental, cenário que demanda uma formação docente constante, com vistas ao atendimento de um público cada vez mais diferenciado. (PS18, grifos nossos).

O entendimento preponderante na avaliação sobre a realidade da oferta da FC é que o IFNMG atende, apenas, as necessidades elementares dos professores. “Considero que a instituição vem abrangendo essas ações, vejo cada vez mais oportunidades sendo divulgadas” (PS11). Para o participante PJ03, a oferta da FC atende as necessidades formativas para a docência na EPT, porém atende a um público desinteressado. “Os cursos que fiz foram muito satisfatórios, vejo que muitos professores não estão interessados nesses cursos. Que evitam realizá-los, por isso, acho que as propostas satisfazem um público desinteressado [...].” (PJ03).

A esse respeito, trazemos a tona a percepção da gestão, que para G02, a legislação¹³² fala da necessidade de oferta, sendo omissa na questão de responsabilização e/ou penalização.

¹³² Em legislação mais recente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, no seu Capítulo XVII, trata da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (artigos 53 a 58).

[...] o papel da instituição é ofertar oportunidades de formação, não apontar “você não fez!”, até porque, se a pessoa disser “você não fez, vai ter que fazer”, “ah! mas a legislação determina!” Sim! Mas o que eu posso fazer com ela? Absolutamente nada! A legislação não fala de punição, a legislação fala da necessidade de oferta, da importância da formação. (G02).

Ao dizer isto, o gestor se refere sobretudo às orientações contidas no bojo da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que no parágrafo 3º, do artigo 40 estabeleceu um prazo, até o ano de 2020, para que professores graduados, não licenciados (professor bacharel) que estivessem em efetivo exercício na atuação docente ou que tenham sido aprovados em concurso público, pudessem ter reconhecida condição equivalente ao licenciado. Essa condição “ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas”. (BRASIL, 2012), foi esboçada no parágrafo 2º, nos incisos I e II:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativa à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; (BRASIL, 2012).

A instituição tem conhecimento do “desinteresse” dos professores, conforme registrado nos Relatórios de Gestão, a partir de 2015 – quando expõe a baixa adesão destes na participação em cursos, eventos, reuniões de planejamento, etc. O desinteresse e/ou recusa do professor em não participar da formação pedagógica não é investigado sistematicamente para fins de avaliação e redirecionamento do planejamento das ações e/ou políticas de FC. Implementar mecanismos que estimulem os professores a participarem efetivamente dos processos formativos parece ser uma demanda urgente e necessária.

7.2.4. Dificuldades apresentadas na docência em EPT e/ou Necessidades Formativas dos professores bacharéis.

Destacamos, nesta última etapa da nossa pesquisa, a síntese resultante da coleta de dados realizada com os professores bacharéis sobre as dificuldades e/ou necessidades formativas apresentadas na sua atuação profissional. Neste intento, consideramos a

questão: “Você, enquanto professor (a) bacharel no IFNMG, na sua atuação profissional, sente alguma necessidade formativa e/ou apresenta dificuldades no dia a dia da sala de aula?” Em caso afirmativo foi solicitado aos participantes o complemento e/ou justificativa.

Não responderam essa questão: PS13 e PS16. Dois pesquisados responderam que não apresentam dificuldades (PJ07 e PJ04). “Não, apesar de acreditar a necessidade de formação pedagógica o processo de ensino-aprendizagem é efetivado, porém acredito ser possível potencializá-lo” (PJ04). “Não apresento nenhuma dificuldade, mas reconheço a possibilidade de melhoria na atuação com a formação continuada” (PS14).

Àqueles que responderam positivamente a questão (PJ01, PJ02, PJ03, PJ04, PJ05, PJ06, PJ08, PJ09, PJ10, PS11, PS12, PS15, PS17, PS18), apontaram quais as necessidades de formação e/ou dificuldades apresentavam.

Em relação à *necessidade formativa* (lacunas advindas da formação inicial em curso de bacharelado):

Em relação à necessidade formativa estou sempre me capacitando com histórico de cursos de capacitação, especialização e mestrado, tanto na área da educação/ docência quanto em área da engenharia ambiental na qual sou formada e atuo. São vários os saberes para a docência, na qual não me considero pronta e sim em constante aprendizado e atualização. As dificuldades no dia a dia da sala de aula são existentes, principalmente quando ingressei no IF ou até mesmo na área de educação. Assim que entrei no IF, tendo que atuar no integrado e superior (de forma mais específica no integrado) as dificuldades formativas são bem presentes. Não só pela formação, mas é importante problematizar que é também pela proposta da EPT. E em relação à proposta da EPT é uma dificuldade real e precisa de alinhamentos dos docentes da EPTT independente de bacharéis, tecnólogos ou licenciados. Como já citado são vários os saberes necessários para docência e de forma especial são vários os saberes para um docente. (PJ09, grifos nossos).

Em relação à *prática*:

[...] por possuir apenas prática e não a **base teórica das práticas pedagógicas**. (PJ01).

[...] sinto dificuldade de lidar com as diferentes possibilidades de aprendizagem dos estudantes, o ensino é padronizado, mas a capacidade de aprender é muito particular (múltiplas inteligências), uns são mais visuais, outros mais práticos e ainda outros que necessitam da **junção dos métodos**. (PJ02).

Sinto falta de saber mais sobre as **práticas de ensino** do Paulo Freire, de saber trabalhar a autonomia do estudante e de ser mais ético, político, humano e interativo. (PJ03).

[...] Lidar com a pessoalidade de cada estudante, compreendendo como suas questões pessoais influenciam na sua **capacidade de aprendizagem**. (PJ05).

Gostaria de mudar a forma de aula, estou tentando **mudar a metodologia**. Tentando fazer uma metodologia mais ativa. (PJ08).

Sempre tenho dificuldade. Penso que discutir sobre **metodologias e avaliação** é sempre necessário. Procuro ler bastante sobre educação, sobre ensino de Física. Ouço bastante os colegas do *campus*. Procuro aprender com os colegas, especialmente do Núcleo Pedagógico. Minha esposa é pedagoga e aprendo muito com ela, com os pontos de vista dela sobre a educação, com as teorias da educação. (PS15).

[...], sobretudo quanto às **práticas** voltadas aos alunos do ensino médio. (PS17).

Em um cenário de normalidade, a formação pedagógica já é necessária. Em um quadro de pandemia, a formação para a utilização das tecnologias da Informação e Comunicação como **ferramentas didáticas** é ainda mais necessária. (PS18, grifos nossos).

Em relação à *oferta de FC*:

[...] Acho que deveriam ter **mais capacitações na nossa área de atuação**. Há novas ferramentas e metodologias que não vi na minha graduação ou doutorado. Já paguei com meu dinheiro cursos para entender melhor. (PJ06).

[...] Capacitação sobre as **novas metodologias alternativas** de ensino aprendizagem. (PJ10).

No início sim, hoje já considero que tenho uma boa experiência e a **pós-graduação de docência em EPT** me ajudou bastante, está sendo uma excelente oportunidade cursar essa especialização. (PS11).

[...] No entanto, a **docência é uma prática construtiva e não acabada**, e independe se o profissional é bacharel ou licenciado. (PS12, grifos nossos).

A fala de PS12 foi acrescida pela observação:

A minha formação em bacharelado e não em licenciatura, dificultou a maneira como compartilhar o meu conhecimento específico com os discentes de formas didáticas diferentes e mais eficazes. Com os anos de docência, esta deficiência está sendo suprida com troca de experiência com outros profissionais (PS12).

São bastante elucidativas as falas sobre as necessidades formativas e/ou dificuldades na docência pelos professores bacharéis. São congruentes os apontamentos que as dificuldades e/ou necessidades apresentadas estão relacionadas, sobretudo: a complexidade da docência na EPT, que envolve saberes diversos; a atualização de conhecimentos; a fundamentação teórica para a prática pedagógica; práticas voltadas para o ensino; relações interpessoais (especificidades atribuídas às particularidades dos discentes e sua capacidade cognoscitiva no processo de ensino-aprendizagem; metodologias de ensino; avaliação da aprendizagem; e novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros.

Alguns professores buscam se qualificar por iniciativa própria (PJ06, PS11, PS15), o que segundo Pimenta; Almeida (2018) esboçam preocupação com seu fazer

em sala de aula. Essa busca pela própria formação corrobora as premissas neoliberais postas à educação: do sujeito ser empreendedor de si mesmo.

Em suma, observa-se que os professores para adquirirem as competências necessárias ao desempenho das suas atividades, vão atrás de alternativas para se manterem atualizados, traduzidas em esforços pessoais e muitas vezes, solitários nessa busca, conformando a um sistema que imputam-lhes a responsabilidade de buscar a suas próprias condições para ser mais produtivo no seu ambiente de trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão da pesquisa, possibilitada pela análise dos documentos institucionais e coleta dos dados com os servidores do IFNMG (gestores, EP e professores), fazemos um esforço de síntese ante aos resultados alcançados, destacando o cenário em que germinou e se consolidou a nossa pesquisa.

No período delimitado (2008-2018), fomos assolados por grave crise político-econômica e posteriormente em 2020, por crise sanitária, o que nos obrigou a repensar os rumos que tomaríamos na pesquisa, dadas as interfaces deste cenário. A crise política, advinda do Golpe de 2016, refletiu diretamente nos orçamentos dos IFs, com cortes e congelamentos dos investimentos na EPT, com o advento da famigerada EC nº 95 de 15 de Dezembro de 2016 e nas suas intercorrências. A crise sanitária imprimiu-nos um novo ritmo: o medo! Como companhia diária, o temor imposto pela Pandemia, estrangulou e paralisou-nos. As mortes¹³³ que cada dia mais, se avolumou e tornou-se cada vez mais próxima – através de um rosto conhecido e/ou familiar –, impôs-nos, o isolamento social, o formato remoto das aulas (com o projeto em curso de sucateamento da educação pública: a disseminação indeliberada EaD, o ensaio do ensino domiciliar, etc.). O descaso político do governante máximo da nação – ao tratar a Pandemia como “uma gripezinha” –, trouxe-nos a incerteza de superação da crise e o cenário desolador da ausência de vacina para todos. Todas essas intercorrências constituíram-se em desafios interpostos a consecução da nossa pesquisa, pois a coleta de dados com os gestores, equipe pedagógica e professores bacharéis do IFNMG, bem como a interação com os colegas e professores da FACED/UFU, salutares a trocas e produção acadêmica, ficaram comprometidos e/ou limitados, dada a realidade apresentada, tornando o processo de construção da tese, um ato solitário, triste, tenso e desafiador.

Além disto, particularmente, residir em Uberlândia/MG, durante a vigência do doutorado com uma criança em idade escolar, foi outro desafio encontrado, pois além da solidão e dos desafios do processo de produção da tese, da solidão imposta pelo isolamento social, tive que me desdobrar como mãe para auxiliar o meu filho nas aulas remotas e tarefas escolares, assumindo o papel, em tempo integral, de “professora-mãe”, muitas vezes, abdicando e compartilhando o único computador que dispunha para a

¹³³ Quando da nossa Qualificação, em agosto de 2020, o Brasil chegou ao total de 115.451 óbitos. Em maio de 2021, quando aproximávamos da síntese da nossa pesquisa, esse número encontrava-se em ascensão, com 435.751 vítimas. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/> Acesso em: 18 de maio de 2021.

realização da pesquisa. Neste contexto do “novo normal”, a pesquisa estava em curso e no contexto esboçado, foi necessário reunir forças para a sua conclusão.

Neste contexto esboçado, agora, num esforço de síntese, voltamos o olhar para a pesquisa, cujo foco central abordou a temática das (políticas) de formação pedagógica, no bojo da FC destinada aos professores bacharéis, para atender às especificidades da docência na EPT. Diante da consolidação do IFNMG em uma década de existência (2008-2018) buscamos compreender a realidade da (política) de FC proposta para subsidiar a atuação dos professores bacharéis na EPT. Essa questão se apresentou como o cerne da nossa pesquisa. Nesse prisma, retomamos que o objetivo geral anunciado na introdução deste relatório de pesquisa foi *compreender a proposição de (políticas) de formação continuada, especialmente àquelas voltadas para a formação pedagógica dos professores bacharéis no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFNMG, no período compreendido entre 2008-2018 (marco dos dez anos de existência dos Institutos Federais) para atender as especificidades da docência para a EPT.*

Diante do objetivo geral, o problema de pesquisa foi assim explicitado: *Diante da consolidação do IFNMG em uma década de existência, qual é a realidade da (política) formação continuada proposta para subsidiar a atuação dos professores bacharéis na Educação Profissional Técnica e Tecnológica?*

Os dados obtidos apontaram que a FC de professores no IFNMG configura-se como um processo iniciado, não se constituindo, ainda, como uma política alicerçada. A exemplo da formação pedagógica para os bacharéis – contígua a FC – tem sua proposição para atendimento às exigências legais e não precipuamente para as necessidades formativas demandadas por esse público. As iniciativas institucionais de FC para os professores bacharéis evidenciam as lacunas presentes no campo da formação de professores para a EPT, pois as políticas que “[...] se estabeleceram em diferentes períodos foram fragmentadas e não trouxeram resposta satisfatória como se fazia necessário” (BRASIL, 2010, p.28). Apesar de constar no PDI e na prestação de contas (Relatórios de Gestão) a pretensão e/ou presença de iniciativas e/ou ações para a FC pedagógica dos bacharéis, houve pouca sintonia com as reais demandas de formação, corroborando com a bibliografia existente que trata sobre a questão: que a formação para a EPT no decurso da história, constituiu-se de ações efêmeras e emergenciais.

No caso da formação pedagógica do professor bacharel, identificamos nos documentos do Planejamento Institucional (PDI) e nos Relatórios de Gestão (Prestação de contas ao TCU), menções recorrentes em relação à oferta, especificamente, a partir de 2015, quando a instituição começou a planejar o Programa de Recepção de Docentes (com oferta do 3º momento do Programa, em 2017) e a especialização *lato sensu* em EPT (com oferta em 2018). Ambos os cursos apresentaram em seu escopo, temáticas para a formação pedagógica e em EPT, entretanto, a oferta destes cursos, por si só, não resultaram em quaisquer garantias para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores no âmbito da instituição, dado o seu formato e direcionamento: o primeiro, em caráter autoinstrucional, em EaD, sem tutoria, com formato aligeirado que desfavorece o processo de formação; apenas possibilita uma superficial ambientação em relação a instituição e a EPT, não sendo efetivo para proporcionar a formação pedagógica ao professor bacharel. O outro, implementado mais recentemente, não atinge o público em potencial, quais sejam, os professores bacharéis. Neste sentido, a exemplo de outras especializações, embora com a oferta para os professores da instituição, acaba por contemplar um público externo a ela. A não atratividade destes cursos para o público interno carece de investigação mais aprofundada.

A instituição não conta com mecanismos de avaliação dos impactos destes cursos de formação na prática pedagógica dos professores, o que é recomendável, urgente e necessário, visto que a FC ofertada, carece de acompanhamento e avaliação sistemática. A ausência de avaliação dos resultados alcançados é algo que a instituição precisa atentar, sistematizar e/ou implementar, pois para a efetivação de uma política de FC, a adoção de mecanismos de avaliação, com o levantamento da discussão com o público-alvo sobre necessidades formativas e/ou realidades emergentes, demandam investigações mais aprofundadas. A FC, nesta perspectiva, apresenta pouca sintonia com as reais necessidades dos professores, o que demonstra que estes sujeitos pouco participam do seu planejamento e/ou tomada de decisões relacionadas aos processos de formação que são submetidos, sendo limitada, senão ausente a participação dos professores bacharéis nas iniciativas institucionais de formação pedagógica. Além disto, a FC não favorece o envolvimento, a participação dos sujeitos nos processos de planejamento (levantamento da demanda de FC, elaboração de propostas) e avaliação dos seus resultados, renegando aos bacharéis o papel de meros receptores de uma formação pró-forma, alheia a suas reais necessidades.

Claro que outras iniciativas e/ou ações de FC foram descritas para subsidiar a atuação do professor bacharel, a exemplo: a realização de reuniões, oficinas, palestras, jornadas, encontros, dentre outras ações. Embora sejam importantes no processo de FC, não são incisivas para uma formação efetiva, justamente por apresentarem-se como ações efêmeras, não pontuais para a demanda contínua, sem uma periodicidade definida (exceto as Jornadas Pedagógicas e Encontros de Ensino, já fixados no calendário letivo). Parte considerável dos professores entrevistados reconhecem a relevância da formação pedagógica para a atuação e desenvolvimento da docência na EPT. Curiosamente, estes reconhecem e atestam como válidas a FC, ofertadas por meio de eventos espaçados e, “acreditam” que a instituição oferece oportunidades de formação pedagógica, inclusive partem em defesa de uma formação aligeirada, em EaD. Por possuírem elevada titulação e por lidarem com carga horária extensiva de atividades. Esse “modelo” de formação sobressaiu nas sugestões apresentadas enquanto o mais oportuno, segundo os professores.

Mais a mais, a oferta de FC no IFNMG se propõe ao atendimento aos ditames legais e não às reais necessidades formativas demandadas pelo corpo docente. Os Relatórios de Gestão, ano a ano, apresentaram os resultados da FC processada em repetição (oferta de especializações *lato sensu* e eventos esporádicos), atribuindo a não concretização das ações, recorrentemente, a greve¹³⁴ dos servidores e ocupação estudantil, além das limitações de recursos (humanos e financeiros). A realidade da FC no âmbito do IFNMG, evidenciada pela análise documental e pesquisa empírica, demonstrou, em suma:

- A experiência com a EPT é advinda da lida com essa realidade, visto que gestores, Equipe Pedagógica e professores, muitas vezes, se deparam com essa realidade e aprendem sobre as especificidades da EPT, após o ingresso na RFEPECT;
- A FC processada é imperativa no fomento e defesa de especializações *lato sensu*, assíduas e recorrentes na FC da instituição;
- Impera o entendimento sobre a pós-graduação (*lato e stricto sensu*) como modalidade da FC;

¹³⁴Greve deflagrada em 04/08/2011 até 21/11/2011 e em 12/08/2015 até 30/09/2015. A ocupação por parte dos alunos, no IFNMG, em outubro/2016. (Fonte: Sinasefe Januária).

- FC fomentada, muitas vezes, em processos extrínsecos à instituição (no que tange a pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo); por meio de parcerias com outras instituições e concessão de bolsas de estudos aos servidores (PBQS);
- Figuração e/ou secundarização do papel da EQ na FC processada, muitas vezes, alheia as propostas de formação e/ou a sua implementação;
- Insuficiência de servidores para gerir a FC (no âmbito da Gestão de Pessoas, na Reitoria e nos Núcleos Pedagógicos, sobretudo).

Mediante a realidade esboçada, Pimenta e Almeida (2018), acentuam que a preparação de professores para a vida acadêmica, ocorre normalmente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A instituição, por meio de um programa próprio de oferta de bolsas (PBQS) fomenta a participação dos servidores, em geral, em pós-graduação *stricto sensu*, onde o professor “desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação” (PIMENTA; ALMEIDA, 2018, p. 25). Neste intento, a instituição possibilita o afastamento dos servidores para a qualificação, o que é evidenciado em alguns Relatórios de Gestão, no entanto, atribui ao número elevado de servidores afastados, impedimento para a concessão de novas saídas e contratações de professores substitutos (dada a ausência de código de vagas), o que configura em impedimento para novos afastamentos.

Em um contexto que várias interrogações são interpostas aos professores pelas demandas do mundo atual e até mesmo pelas especificidades atribuídas à docência na EPT, é requisitado ao professor bacharel, os conhecimentos necessários para romper com os ditames de uma prática centrada, descompassada da realidade e a enfrentar os desafios para a construção de uma prática reflexiva, que supere a mera transmissão de conhecimentos. A FC torna-se indispensável neste processo. As ações, projetos, programas precisam ser redimensionados e sedimentados em uma política institucionalizada para a formação crítica e permanente dos professores.

A tese defendida nesta pesquisa em relação às políticas institucionais de formação pedagógica para os professores bacharéis, é que o IFNMG, no período que delimitamos para a nossa pesquisa, teve a preocupação institucional em consolidar-se e expandir as ações voltadas para a oferta dos cursos e implementação de novas unidades. Neste contexto, a FC dos seus professores foi arrolada e/ou postergada, encontrando-se em estado de gênese, portanto, engatinhando. A FC apresenta-se incipiente, sem uma

feição institucionalizada e/ou consolidada, persistindo a demanda para uma formação pedagógica dos professores bacharéis. A FC ofertada resulta-se em tentativas, não se configurando como uma política, sendo constituída por ações descompassadas e/ou fragmentadas, que não resultam no atendimento das necessidades formativas para a atuação na EPT, potencializada por intermédio de uma formação estanque, traduzida em ações isoladas, alheias a demanda de formação pedagógica requisitada pelo professor bacharel. Embora se configurem como ofertas importantes, o Programa de Recepção Docente e a Especialização em EPT carecem de um redimensionamento e avaliação para atingir o seu público potencial, a fim de se dilatar e consolidar-se, de fato, em uma política efetiva de FC.

Feitas essas constatações, queremos destacar três pontos emergentes na nossa pesquisa: as *variáveis*, as *dificuldades*, as *utopias* que nos deparamos no decurso da produção da pesquisa.

No que diz respeito à *variável* – aquele elemento que se coloca entre nós e a pesquisa, ou como diz Bourdieu (2006), que nos interpela –, ela se configurou pelas intercorrências do cenário político-econômico que se delineou no período da nossa pesquisa e pela crise sanitária vivida – sobre os quais nos referimos anteriormente –, e pela ausência da categoria docente nas propostas dos programas, cursos e ou demais ações para a sua FC dos professores. Isso nos causou estranhamento, pois a atividade fim que se realiza pela atividade meio é o ensino-aprendizagem, então seria necessário que os professores, como sujeitos para os quais se destinam a formação pedagógica, tivessem algum tipo de participação, seja na formulação das políticas, seja na avaliação destas, que se fizessem vivos e ouvidos.

O segundo elemento diz respeito às *dificuldades* apresentadas pelo arcabouço da pesquisa que vai das viagens, inicialmente realizadas semanalmente, com deslocamento de Januária/MG a Uberlândia/MG; depois possibilitada pelo afastamento das atividades laborais, com a moradia temporária em Uberlândia/MG, para a participação em aulas e/ou encontros com a orientadora, assistir palestras, participar de congressos, etc. A dificuldade se fez presente, ainda, no contato com os sujeitos pesquisados (inicialmente no corpo a corpo para a aproximação e a “sedução” para participação na pesquisa, posteriormente, no limiar da Pandemia, quando do levantamento de dados, no enfrentamento e replanejamento das ações para a coleta de informações). Outro empecilho foi atingir uma amostra do universo a ser pesquisado. Entramos em contato várias vezes, de diversas formas, com os sujeitos da pesquisa. Os professores foram

aqueles que mais se mostraram alheios à nossa solicitação. Somente conseguimos ampliar a margem destes sujeitos para a nossa pesquisa, após a intervenção do G02 – dada sua proximidade e/ou intimidade com os professores do campus Salinas –, somente após a sua intervenção é que conseguimos atingir o público almejado, ainda que abaixo do quantitativo inicialmente previsto. Todavia, esta dificuldade não é peculiar a esta pesquisadora, pois o ambiente da pesquisa, no Brasil, apresenta uma série de dificuldades, e cada vez mais, temos maiores desarranjos, principalmente após o Golpe de 2016, seja pelo individualismo possessivo, seja pelo medo galopante que as pessoas apresentam para falar e/ou expor o seu pensamento, seja pelo financiamento, cada vez mais contingenciado.

E o terceiro elemento diz respeito à *utopia*... Ah! Utopia, onde estás? Ela nos faz viver e lutar apesar dos pesares. A região Norte de Minas, da qual essa pesquisadora se origina, é desprovida de vários atributos – os meios de locomoção são escassos, o acesso aos livros é dificultado, dentre outras questões – para que seja levada em frente a realização de um processo educativo e cultural mais denso, mas a luta pelo conhecimento, a fim de mudar essa realidade, utópica ou não, constituiu-se a força motriz que nos possibilitou chegar até aqui, a fim de buscar e levar conhecimento para transformação desta realidade.

Conjecturamos que essa transformação só será possível, sobretudo, pelo compromisso institucional em investir na FC dos seus professores que, uma vez mais qualificados, proporcionarão um ensino de mais qualidade, cujos resultados mudarão e/ou transformarão socialmente a realidade. Pensar a FC no IFNMG como estratégia institucional, significa colocar em discussão as reais demandas e/ou necessidades de formação advindas do seu corpo docente, o qual, sobretudo, os bacharéis, clamam por uma formação pedagógica, demandada pela natureza e exigências da atuação profissional na EPT.

Além do mais, toda pesquisa apresenta contribuições e limites e, por isso, cremos que a pesquisa em pauta sugere outros problemas a serem investigados dentro da mesma temática aqui explorada, bem como em outras unidades dos IFs do Brasil afora.

A partir das falas aferimos que vários sujeitos não esperam pelas políticas, agem, lutam, estudam, constroem, compram seus equipamentos, se fortalecem, se dedicam aos estudos e ao ensino. Dedicam-se na defesa da coisa pública, da República, da Democracia, da verdade, apesar das limitações e contenções financeiras, apesar da

ausência de uma política nacional de formação de professores, quiçá da formação pedagógica para os professores bacharéis, apesar da ofensiva do (des) governo contra a educação pública, apesar dos pesares...

Mas, como diz o poeta, “apesar de você amanhã há de ser outro dia”!

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.

AMORETTI, Juliana et. al. Arranjos Produtivos Culturais e Sociais Locais e a Educação Profissional e Tecnológica. In: **I Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica**. Março de 2006.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Belo Horizonte/MG, 2013.

ARAÚJO, M. P., SILVA, I. P., SANTOS, D. R. **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. A indústria das *fake news* e o discurso de ódio. In: PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**: volume I. Belo Horizonte: Instituto para o Desenvolvimento Democrático, 2018. P. 203-220.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.PDF. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaactualizada-pl.html>. Acesso em: 01 de jul. 2019.

BRASIL. **Decreto 53.041 de 28 de novembro de 1963**. Brasília, DF: Presidência da República, 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53041-28-novembro-1963-393136-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 24 de abr. 2021.

BRASIL. **Lei 8.405 de 09 de janeiro 1992**. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8405-9-janeiro-1992-363746-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 24 de maio 2021.

BRASIL. **Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm Acesso em: 24/05/2021.

BRASIL. **Portaria MPOG nº 208, de 25 de julho de 2006.** Brasília, DF: MPOG, 2006. Disponível em: <https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/6459> Acesso em: 24 de maio 2021.

BRASIL. **Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm Acesso em: 07 de agosto de 2020.

BRASIL. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008c.

BRASIL. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** concepções e diretrizes. [PNE]. MEC/SETEC, 2008d.

BRASIL. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, 26,27 e 28 de setembro de 2006. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF:INEP, 2008e (Coleção Educação Superior em Debate v.08).

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 de dez. 2008b.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 20 de Janeiro de 2009.** Brasília-DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 24 de abr. 2021.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC/SETEC. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 22 de maio 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6,** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 29 de maio 2018.

BRASIL. . **Relatório de Auditoria-** Acórdão nº 506/2013/TCU. Brasília, DF: TCU, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Brasília, **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. 2015.

BRASIL. Portaria/MEC nº 28, de 26 de agosto de 2015. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22011-portaria-n28-2015-setec-pdf&Itemid=30192 Acesso em 24/05/2021.

BRASIL. Nota Técnica Nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC. Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal - PLAFOR. Brasília, DF: SETEC, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 de set. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 15/2016, DE 11 de maio de 2016. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2016b. Disponível em: https://sei.ifnmg.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=procedimento_controlar&acao_retorno=procedimento_controlar&id_procedimento=965358&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000362&infra_hash=ff4a6fce8370bd02091779ae3687377ad91b31304948eae4e28183d2aeb445bc Acesso em 28 de setembro de 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília-DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 24/05/2021.

BRASIL. Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Brasília-DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 Acesso em: 24 de maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Histórico Educação Profissional. Brasília-DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 12/12/2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Ifet Bases. Brasília-DF: MEC, [2008]. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 25 de dez. 2018b.

BRASIL. PNP - Plataforma Nilo Peçanha 2019. (Ano base 2018). v.02. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html> Acesso em 25/12/2018c.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 24 de Abril de 2019.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília-DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24/05/2021.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas:** uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

BRITO, A.R.P. (et al.). **Políticas de formação do magistério:** ANFOPE em movimento. BRZEZINSKI, I. (org.). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

BRZEZINSKI, I.. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, sociedade:** para uma teoria geral da política.4.ed. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2006.

CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R.H.S.O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In. ANDRÉ, M. (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.

CIAVATTA, F., M.A. **O trabalho como princípio educativo-Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960).** Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CIAVATTA, F. RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COLOMBO, Irineu Mario. **Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices?** Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e71886, 2020.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: 2012.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2016.265 p.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. IF'S: Educação Profissional e Tecnológica brasileira reestruturada. Novos e velhos desafios. In.: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** FRIGOTTO, Gaudêncio (ORG.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

CUNHA, L. A. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo-Brasília: EdUNESP - Flacso, 2000.

CUNHA. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf> Acesso em: 28 de maio 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, 2006.

FÍGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Revista ORGANICOM**, p.90-100, Ano 5, n. 09. 2º semestre de 2008.

FILHO, Alfredo Saad; MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Instituto Federal: uma organização composta de organizações**. Natal: IFRN, 2018.

FREIRE. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p.136-167.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 17 de abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. **Metodologia de Pesquisa Educacional**. FAZENDA, Ivani (org). 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

FRIGOTTO, G. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. FRIGOTTO, G. (org). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GATTI, B. A. (Coord); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL.A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUSMÃO, Cláudio Alexandre. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: a perda do caráter profissionalizante?** Dissertação (Mestrado de Profissional em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016. 181 p.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IFNMG. **Regulamento da Assessoria Pedagógica do IFNMG**. Montes Claros/MG. 2017. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/docs-regulamentos> Acesso em: 12 de novembro de 2019.

IFNMG. **Regimento Interno dos Campi/IFNMG**. Montes Claros/MG. 2018^a. (revisado). Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/docs-regulamentos> Acesso em: 12/11/2019.

IFNMG. **PPC-Projeto Pedagógico do Curso Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Montes Claros/MG, 2015a. (1^a versão).

IFNMG. **PPC-Projeto Pedagógico do Curso Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Montes Claros/MG, 2017a. (2^a versão).

IFNMG. **PPC-Especialização em Educação Profissional e Tecnológica/EPT**. Montes Claros/MG, 2018c.

IFNMG. **Histórico Institucional/ Origem e Identidade**. S/D. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/menu-januaria/historico> Acesso em 11/02/2020.

IFNMG. **Informativo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Edição Especial de 10 anos. Dez - 2018b. Disponível em: <https://ifnmg.edu.br/com-publicacoes> Acesso em: 22/04/2019.

IFNMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI - 2009-2013**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG. Montes Claros/MG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/docs-planejamento> Acesso em 12/03/2019.

IFNMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PD I- 2014-2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG. Montes Claros/MG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/docs-planejamento> Acesso em 12/03/2019.

IFNMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI - 2019-2023**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG. Montes Claros/MG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/docs-planejamento> Acesso em 17/03/2021.

IFNMG. **Relatório de Gestão (2009, 2010,2011,2012, 2013,2014, 2015b, 2016, 2017b, 2018)**. Tribunal de Contas da União/TCU. Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG. Montes Claros/MG. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/relatorio-gestao> Acesso em: 09/11/2019.

IFNMG. Editais Concurso Professor Efetivo: 018/2010; 115/2012; 08/2014; 46/2015; 191/2016; 420/2017; 322/2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG. Montes Claros/MG. Disponível em: <https://ifnmg.edu.br/professor-efetivo> Acesso em: 13/04/2019.

ISAÍA, S.M.A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In. **Docência na educação superior.** Dilvo Ristoff, Palmira Sevegnani (org.). Brasília-DF: INEP, 2006.

JARDIM, A. C. S. A qualificação dos docentes no contexto dos Institutos Federais: reflexões sobre a relevância da formação continuada. **Scientia Vitae**, v. 2, n. 7, ano 2, jan. 2015, p. 3-12. Disponível em: www.revistaifspsr.com/v2n7ano2_2015.htm Acesso em: 07 de outubro de 2019.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, A.Z. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O Discurso da Flexibilização Justifica a Inclusão Excludente. **Educ. Soc.**, Vol. 28, n. 100, out. - Especial, p. 1153 - 1178. Campinas: 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em: 22/02/2019.

KUENZER, A.Z. Mesa Redonda-Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **BRASIL. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** Brasília, 26,27 e 28 de setembro de 2006. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate, v.08.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015.

LEONTIEV, Aleksein. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, A. B. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In. **Capitalismo, Estado e Educação.** LUCENA, Carlos (org). Campinas-SP: Editora Alínea, 2008.

LIMA, A. B. O Golpe. In. **A crise da Democracia Brasileira.** LUCENA; C.; PREVITALLI, F.S. (org.). Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2019.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** um estudo da concepção política. Natal: IFRN, 2014.

LINO, Lucilia Augusta. Formação como proposta de desmonte e descaracterização da formação. In: **EBOOK: Didática (s) entre diálogos, insurgências e políticas.** CRUZ, Gisele Barreto da; FERNANDES, Cláudia; FONTOURA, Helena Amaral de; MESQUITA, Silvana. (Org). 1. ed. Rio de Janeiro/Petropolis: Faperj, CNPq; Capes; Endipe/DP et alii, 2020.641 p. (Ebook).

LOMBARDI, J. C; LIMA, M. R. Golpe de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil**. KRAVCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (org). Uberlândia, Navegando publicações, 2018.

MACHADO, L. R. S. Mesa Redonda-Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: Brasília, 26,27 e 28 de setembro de 2006. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate, v.08.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para EPT. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

MAIRNARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 12/05/2021.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1986.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - A formação dos Institutos Federais**. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB. Brasília, DF: 2016. 356p.

MORAES, G.H. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MORITZ, Jaqueline. **A concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) nos governos Lula e Dilma**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE.Cascavel-2017.95p.

MOURA H. D. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos - Revista científica do IFRN**. Natal, RN: Ano 23, vol. 2. p. 4-30. 2007.

MOURA, D.H. A relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 12 de dezembro de 2020.

MOURA, D.H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, RN: S/D.

Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863> Acesso em: 11 março de 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores: Quem são? Donde vem? Para onde vão? In. STOER, S. (org). **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa:** Uma abordagem Pluridisciplinar. Porto, Afrontamento, p.59-130, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** 3.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A formação de professores para o ensino técnico. **Projeto de Pesquisa.** Brasília, CNPq, 2005.

OLIVEIRA Jr., Waldemar. **A formação do professor para a Educação Profissional de Nível Médio:** tensões e (in) tenções. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Santos. Programa de Mestrado em Educação. 2008, 127p.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: BRASIL. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** Brasília, 26,27 e 28 de setembro de 2006. Coleção Educação Superior em Debate, v.08. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA & SILVA. **Ser bacharel e professor:** Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. HOLOS, Ano 28, Vol2 193, 2012.

OLIVEIRA, R.S.; SALES, M.A.; SILVA, A.L. Professor Por Acaso? A Docência Nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente.** Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.-dez., 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p.71-87, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254> Acesso em: 24/05/2021.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos. **Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. J. de; **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo, Cortez, 2018.

RIBEIRO, Renato Janine. **A pátria educadora em colapso:** reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

ROEGIERS, Xavier. WOUTERS, Pascale. GERARD, François Marie. Du concept a analyse des besoins en formation à la mise en oeuvre formation et Technologies- **Revue européenne des professionnels de la formation.** vol I, nº 2-3, 32-42, 1992.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv.. Soc., Soc.,** São Paulo, n.112, p. 672-688, out-dez. 2012.

SANFELICE, José Luís. Transformação no Estado-nação e impactos na educação. In. **Capitalismo, Estado e Educação.** LUCENA, Carlos (org). Campinas-SP: Editora Alínea, 2008.

SANTOS, Jailson Alves. Política de expansão da RFEPECT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, (org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

SANTOS NETO, Vicente Batista dos. **A formação inicial de professores a distância no Brasil:** os contornos e trajetórias do Sistema Universidade Aberta do Brasil na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no período de 2013 a 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao Golpe de 2016. In. **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil.** KRAVCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (org) Uberlândia, Navegando publicações, 2018.

SCHLEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In. **Por uma política nacional de formação de professores.** GATTI, Bernadete A. [et. al]. (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SHIROMA, E.O; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, p. 525-545. Jul-Dez, 2004.

SGUSSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867 - 889, out.- dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>.

SINASEFE. **Cartilha: em defesa da Rede Federal** - Educação não é mercadoria, é direito!2018. Disponível em: em www.sinasefe.org.br Acesso em 22/12/2019.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org); VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais lei 11892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal-RN: IFRN, 2009.

SILVA, A.M.M. A Formação centrada na escola como estratégia institucional. In. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores.** GATTI, B. *et al* (orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2013.

SILVA, J.S. **Formação continuada de educadores na perspectiva da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2013b.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizes Artífices - estrutura e evolução. **Forum educ.**, Rio de Janeiro, 6(2): 58-92, jul./set. 1982.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. **Docência para a educação superior:** processos formativos. Campinas-SP: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO 01: Previsão de oferta de cursos de licenciatura no IFNMG
(Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2019-2023).

Quadro: Previsão de oferta de cursos de licenciaturas (2019-2023).

Unidade do IFNMG	Curso de Licenciatura	Vagas	Previsão de oferta (ano)
Almenara	Química*	40	2021, 2022, 2023
	Pedagogia da Alternância**		
	Biologia**		
Araçuaí	Educação no Campo**	40	2021, 2022, 2023
	Pedagogia Intercultural**		
	Artes**		2022, 2023
Arinos	Biologia*	40	2022, 2023
	Matemática**		
	Educação Física*		2023
Diamantina	Computação*	40	2021, 2022, 2023
	Artes/Teatro*		
Campus Avançado Janaúba	Ciências**	40	2022, 2023
Januária	Química**	40	2023
Montes Claros	Licenciatura para graduados*	80	2020, 2021, 2022, 2023
	Computação** Química**	40	
Pirapora	Computação**	40	2019, 2020, 2021, 2022, 2023
	Ciências Exatas**		2022, 2023

Campus Avançado Porteirinha	Pedagogia**	40	2022, 2023
Salinas	Letras/Português**	40	2021, 2022, 2023
Teófilo Otoni	Ciências Biológicas*	40	2022, 2023
	Computação*		
	Letras**		2023
CEAD	Computação**	120	2020; 2021, 2022, 2023.
	Letras Libras**		
	Pedagogia**		

*Planejamento de cursos: Redimensionamento Resolução Consup nº 49, de 25 de outubro de 2018.

**Planejamento de cursos: Reenquadramento Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016, retificado em 11 de maio de 2016.

Fonte: PDI- IFNMG (2019-2023). Adaptado.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Instrumento de Coleta de dados para Gestores de Instituições Federais de Educação Profissional



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Prezado(a) Gestor(a),

Este instrumento de coleta de dados faz parte da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES BACHARÉIS: a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)”** e tem como intuito coletar informações sobre a proposição de políticas institucionais para esse público, inclusa a necessidade de formação pedagógica do professor bacharel.

Considerando sua experiência à frente da gestão do Instituto Federal e conhecimento no campo da Educação Profissional e Tecnológica, ressaltamos que as respostas obtidas são muito importantes para o sucesso dessa pesquisa, que poderá subsidiar a (re) formulação de políticas institucionais e a refletir sobre a necessidade de oferta de cursos de formação pedagógica e/ou ações voltadas para as especificidades da docência na EPT.

Agradecemos a sua participação e enfatizamos que **todas as informações obtidas por meio deste questionário são confidenciais, ou seja, o seu nome ou identidade não será divulgado.**

Nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida através do telefone (38) 991612901 ou do e-mail josieifnmg@gmail.com ou marcelborges@gmail.com

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assinale com um sim a Declaração de Consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento

O participante declara formalmente que foi informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebeu os esclarecimentos necessários para entender as Informações acima, dando seu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

() Li e estou de acordo com a declaração acima

DATA/ASSINATURA: _____

Instrumento de coleta de dados para gestores de Instituições Federais de Educação Profissional

Título do Protocolo de Pesquisa: “**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES BACHARÉIS:** a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)”

Linha de Pesquisa: Estado, Gestão e Políticas Públicas/LEPGE

Pesquisadora responsável: Josenilda de Souza Silva

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia/UFU

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, Nº: 2121. Santa Mônica. Uberlândia/MG. CEP: 38400-902. **Telefone:** (034) 32394212

E-mail: josieifnmg@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Borges – marcelborges@gmail.com

1. INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Sexo: 1 () Masculino 2 () Feminino

Cargo que ocupa na instituição:

Tempo no cargo:

Tempo de atuação na Educação Profissional: _____ ano(s) e _____ mês (meses).

Sua Formação em nível básico (Assinale mais de uma alternativa, se necessário):

1 () Ensino Médio 2 () Ensino Técnico

Formação Superior e Pós-Graduação:

Graduação em

Especialização em

Mestrado em

Doutorado em

2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELO INSTITUTO

a) A instituição ofertou/oferta algum tipo de Programa de Formação Continuada para professores?

() Sim () Não

Caso afirmativo, qual (is)?

b) Existe em âmbito institucional alguma política, curso e/ou ação voltada para a formação continuada e/ou pedagógica dos professores bacharéis?

Sim Não

Caso afirmativo, qual (is)?

Que temáticas são abordadas?

Caso negativo, a instituição está atenta a essa questão?

c) A instituição possui algum curso e/ou estratégias para a recepção de novos docentes?

Sim Não

Caso afirmativo, como funciona?

Caso negativo, como a instituição recebe professor ingressante em seu quadro funcional?

d) Por quais setores e/ou profissionais o professor passa antes de ir para a sala de aula?

- e) Na sua opinião, a política de Formação Continuada do IF que você atua é:
() Ótima () Boa () Regular () Fraca () Não sei responder. () Não desejo responder
- f) Em sua opinião, as políticas institucionais e/ou as ações, encontros/cursos propostos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e ajudam-nos a lidar com questões atuais da prática pedagógica e da educação para a EPT?
() Sim () Não () parcialmente

Justifique a sua resposta:

- g) Atualmente, como o IF tem contribuído para a formação dos seus professores?
-
-
-
-

- h) Quais são as necessidades e/ou demandas de Formação Continuada no IF sob sua gestão?
-
-
-
-

- i) Na sua opinião, quais as dificuldades que o professor atuante no IF sob sua gestão encontrou/encontra quando transita por diversos níveis e/ou modalidades de ensino?
-
-
-
-

- j) Na sua opinião, o cenário político e econômico atual advindo com a aprovação da E/C n. 95 (que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para

instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências), refletiu de que maneira a instituição em que você trabalha? Houve reflexos nas políticas de formação de professores?

k) Quais os desafios institucionais na oferta de políticas de formação de professores?

l) Espaço destinado para considerações e/ou observações:

Agradecemos pela sua valiosa colaboração!!

APÊNDICE II

Instrumento de coleta de dados para Professores de Instituições Federais de Educação Profissional



Universidade Federal de Uberlândia
 Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, nº 2.121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Prezado(a) Professor(a),

Este instrumento de coleta de dados faz parte da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES BACHARÉIS: a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)”** e tem como intuito coletar informações sobre a proposição de políticas institucionais para esse público, inclusa a necessidade de formação pedagógica do professor bacharel.

Considerando o fato de exercer a sua docência no Instituto Federal no campo da Educação Profissional e Tecnológica, você muito tem a contribuir com o objeto em estudo, assim, ressaltamos que as respostas obtidas são muito importantes para o sucesso dessa pesquisa, que poderá subsidiar a (re) formulação de políticas institucionais e a refletir sobre a necessidade de oferta de cursos de formação pedagógica e/ou ações voltadas para as especificidades da docência na EPT.

Agradecemos a sua participação e enfatizamos que **todas as informações obtidas por meio deste questionário são confidenciais, ou seja, o seu nome ou identidade não será divulgado.**

Nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida através do telefone (38) 991612901 ou do e-mail josieifnmg@gmail.com ou marcelborges@gmail.com

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assinale com um sim a declaração de consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento

O participante declara formalmente que foi informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebeu os esclarecimentos necessários para entender as Informações acima, dando seu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

Li e estou de acordo com a declaração acima

DATA/ASSINATURA: _____

**Instrumento de coleta de dados para Professores de Instituições Federais de
Educação Profissional**

Título do Protocolo de Pesquisa: “**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES BACHARÉIS:** a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)”

Linha de Pesquisa: Estado, Gestão e Políticas Públicas/LEPGE.

Pesquisadora responsável: Josenilda de Souza Silva

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia/UFU

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, Nº: 2121. Santa Mônica.Uberlândia/MG.
CEP: 38400-902.**Telefone:** (034) 32394212

E-mail: josiefnmg@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Borges – marcelborges@gmail.com –

1. INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Sexo: () Masculino 2 () Feminino

a) Ocupa algum Cargo na instituição:

Caso positivo, qual o tempo no cargo:

b) Tempo de atuação na Educação Profissional: _____ ano(s) e _____ mês (meses).

c) Sua Formação em nível básico (Assinale mais de uma alternativa, se necessário):

1 () Ensino Médio 2 () Ensino Técnico

d) Formação Superior e Pós-Graduação:
Graduação em

e) Especialização em

f) Mestrado em

g) Doutorado em

h) Tempo de atuação no magistério:

i) Tempo de atuação no magistério, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

j) No âmbito do IF, em qual nível ou modalidade de ensino você atua? *Marque as opções que se aplicam:

- () Cursos de formação Inicial e Continuada/FIC
 () Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio () PRONATEC
 () Ensino Técnico Concomitante ao Nível Médio () PROEJA
 () Ensino Técnico Subsequente ao Nível Médio () Pós-graduação Lato Sensu
 () Ensino Superior de Tecnologia (Tecnólogo) () Pós-graduação Stricto Sensu
 () Licenciatura () Outros: _____
 () Bacharelado

k) No âmbito do IF, você atua na sua área de formação?

() Sim () Não

Caso não atue na sua área de formação, quais foram as principais dificuldades que você encontrou para exercer a docência e quais ainda são recorrentes?

l) Qual foi a sua motivação para escolher a profissão de professor no IF em que atua?

m) Diante da sua atuação como docente na EPT, você considera a sua formação didático-pedagógica: *Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- () Satisfatória () Insatisfatória () Totalmente satisfatória () Parcialmente satisfatória

n) Após o seu ingresso no IF, você participou de alguma recepção de novos docentes e/ou fez algum curso específico de formação para professores ofertado pela instituição?

- () Sim Qual o curso e de quantas horas?

- () Não

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELO INSTITUTO

a) No âmbito institucional há ações e/ou momentos de estudos para reflexão das questões pedagógicas?

() Sim () Não

b) Você considera que seja necessário que a Instituição ofereça oportunidades de capacitação pedagógica para os docentes?

() Sim () Não

Justifique sua resposta:

c) Quais ações formativas que o IF lhe proporcionou quando do seu ingresso?

d) Apresente suas sugestões de como a instituição pode promover e/ou motivar a capacitação pedagógica dos docentes bacharéis.

e) Em sua opinião, as políticas institucionais e/ou as ações, encontros/cursos propostos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e ajudam-nos a lidar com questões atuais da prática pedagógica e da educação para a EPT?

()Sim ()Não ()parcialmente

Justifique a sua resposta:

f) Sinta-se à vontade para contribuir com outras informações que possam enriquecer ainda mais essa pesquisa

Agradeço a sua valiosa colaboração!

APÊNDICE III

Instrumento de coleta de dados/Equipe Pedagógica



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Prezado(a) membro da Equipe Pedagógica(a),

Este instrumento de coleta de dados faz parte da pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES BACHAREIS: a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)”** e tem como intuito coletar informações sobre a proposição de políticas institucionais para esse público, inclusa a necessidade de formação pedagógica do professor bacharel.

Considerando sua experiência como membro da equipe pedagógica do Instituto Federal e conhecimento no campo da Educação Profissional e Tecnológica, ressaltamos que as respostas obtidas são muito importantes para o sucesso dessa pesquisa, que poderá subsidiar a (re) formulação de políticas institucionais e a refletir sobre a necessidade de oferta de cursos de formação pedagógica e/ou ações voltadas para as especificidades da docência na EPT.

Agradecemos a sua participação e enfatizamos que **todas as informações obtidas por meio deste questionário são confidenciais, ou seja, o seu nome ou identidade não será divulgado.**

Nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida através do telefone (38) 991612901 ou do e-mail josiefnmg@gmail.com ou marcelborges@gmail.com

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assinale com um sim a declaração de consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento

O participante declara formalmente que foi informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebeu os esclarecimentos necessários para entender as Informações acima, dando seu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

() Li e estou de acordo com a declaração acima

DATA/ASSINATURA: _____

Instrumento de coleta de dados/Equipe Pedagógica

Título do Protocolo de Pesquisa: “**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES BACHARÉIS:** a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)”.

Linha de Pesquisa: Estado, Gestão e Políticas Públicas

Pesquisadora responsável: Josenilda de Souza Silva

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, Nº: 2121. Santa Mônica. Uberlândia/MG.

CEP: 38400-902. **Telefone:** (034) 32394212

E-mail: josiefnmg@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Borges – marcelborges@gmail.com –

1. INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Sexo ()feminino () masculino

Cargo que ocupa nesta instituição:

Tempo no cargo:

Tempo de atuação na Educação Profissional: _____ ano(s) e _____ mês (meses).

Sua Formação em nível básico (Assinale mais de uma alternativa, se necessário):

1 () Ensino Médio 2 () Ensino Técnico

Formação Superior e Pós-Graduação:

Graduação em

Especialização em

Mestrado em

Doutorado em

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELOS INSTITUTOS FEDERAIS

a) A instituição ofertou/oferta algum tipo de Programa de Formação Continuada para professores?

() Sim () Não

Caso afirmativo, qual (is)?

Como se dá o seu funcionamento?

b) Existe em âmbito institucional alguma política, curso e/ou ação voltada para a formação continuada dos professores bacharéis?

()Sim () Não

Caso afirmativo, como funciona?

Caso negativo, a instituição está atenta a essa questão?

c) A instituição possui algum curso e/ou estratégias para a recepção de novos docentes?

()Sim () Não

Caso afirmativo, como funciona?

Caso negativo, como é recebido o novo professor?

d) Por quais setores e/ou profissionais ele passa antes de ir para a sala de aula?

e) Existe a oferta de curso e/ou ação de formação pedagógica para os professores?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, como se dá a oferta?

f) Na sua opinião, a política de Formação Continuada do IF que você atua é:

() Ótima () Boa () Regular () Fraca () Não sei responder. () Não desejo responder

g) Em sua opinião, as políticas institucionais e/ou as ações, encontros/cursos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais da prática pedagógica e da educação para a EPT?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique a sua resposta:

h) Atualmente, como o IF tem contribuído para a formação dos professores?

i) Atualmente, quais são as necessidades e/ou demandas de Formação Continuada no IF percebidos pela equipe pedagógica?

j) Você e/ou a equipe pedagógica participa com sugestões ou de maneira ativa na elaboração de ações de formação continuada para os professores?

k) Na sua opinião, quais as dificuldades que o professor atuante no IF em que você atua encontrou/encontra quando transita por diversos níveis e/ou modalidades de ensino?

l) Na sua opinião, o cenário político e econômico atual advindo com a aprovação da E/C n. 95 (que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências), refletiu de que maneira na instituição em que você trabalha? Houve reflexos nas políticas de formação de professores?

m) Quais os desafios institucionais na oferta de políticas de formação de professores?

n) Você participa com sugestões ou de maneira ativa na elaboração de ações de formação continuada no seu *campus*? () Sim () Não () Às vezes

Justifique a sua resposta

o) Espaço destinado para considerações e/ou observações:

Agradecemos sua valiosa colaboração!

Texto Preâmbulo/ Defesa da Tese

Fazer parte de uma Linha de Pesquisa- LEPGE UFU, com temática de estudo para a Gestão e Políticas Públicas Educacionais, obriga-me a um preâmbulo antes da apresentação dos resultados da minha pesquisa, visto que no decurso da sua realização, fomos surpreendidos por grave crise político-econômica e mais recentemente, por crise sanitária talvez jamais vista na história do "nossa" país: a Epidemia de Covid-19!

Neste contexto, direcionamos o nosso olhar para os impactos emocionais, sociais e econômicos advindos deste cenário, para o empenho e respostas da Ciência – gestada no âmbito das Universidades e Institutos Federais – para o posicionamento (ou a falta dele!) do Estado brasileiro e da figura máxima (diga-se patética!) daquele que o representa, que ao proferir discursos ofensivos e na ausência de iniciativas pontuais para a resolução da crise, emergiu a sociedade em tamanho caos, não providenciando a vacinação devida a TODOS/AS!

A "gripezinha" chegou até nós! Quem a essa altura não vai apontar uma vítima? Um amigo, um parente, um vizinho e/ou um colega de trabalho? Quem? Quantos?

O que parecia ser apenas "números" se tornou uma triste realidade no nosso dia a dia, desafiando-nos a manter os cuidados diários para mantermo-nos vivos!

Escrever uma Tese (ao menos tive essa intenção!), vendo cair ao teu lado, colegas de infância, do trabalho ou até mesmo aquele conhecido que ao te encontrar fazia questão de demonstrar alegria e satisfação simplesmente por saber que você estava fazendo Doutorado – algo impensável a maioria das pessoas do lugar de onde eu venho – e ainda, por se contagiar com as perdas das pessoas da nossa convivência – que também sofrera a morte de um amigo, de um familiar – tornou-se um ato doloroso, tenso, repleto de angústia e medo.

Por inúmeras vezes questionei-me a relevância de desenvolver minha pesquisa quando a maior urgência era (e continua sendo) sobreviver ao vírus e a ignorância do Bolsonarismo!

Reunir forças para prosseguir, apesar dos pesares, só foi possível por acreditar que as vítimas inumeráveis da Covid-19, MAS, sobretudo, **vítimas do descaso político que a Pandemia fora tratada desde o início**, não foram e não serão em vão: quero acreditar que cada uma das mais de 500 mil vítimas no Brasil (números aproximados registrados à época da minha defesa) serão o nosso motivo de interpelação para lutar por

melhores políticas públicas na saúde e na educação e nas demais esferas da nossa sociedade.

Que cada uma das vítimas possam lembrar-nos da importância e da necessidade de militar e resistir às ofensivas do capital. Que nos tornemos cônscios do tamanho do nosso desafio e do nosso papel em resistir a um projeto em curso de "extermínio" de uma população há muito tempo minoritária nas políticas públicas: quais sejam idosos, negros, mulheres... classe trabalhadora e pobres em geral!

Que possamos nos importar e nos solidarizar uns com os outros, mas, sobretudo, que possamos ser participativos, combativos, questionadores e afrontosos a um sistema metabólico voraz que ferozmente nos devora.

É por **Maria Emilia** que teve uma vida sofrida e foi embora do seu "lugar" em busca de trabalho na capital e lá foi dizimada pela Covid-19, deixando órfãos 02 filhos que já não tinham o pai. É por **Janine Francine**, mãe aguerrida e solo de 03 filhas; minha amiga de uma vida inteira e dona de um sorriso único e olhar encantador! É por **Vilmar**, que sempre estava alegre e otimista. É por **Abdias**, um homem alegre e que gostava de tomar uma cervejinha. É por **Paulo**, que só queria estudar e vencer na vida. É por **Adriana** que não era só dentista, mas, sobretudo, criadora de sorrisos! É por **Jaqueline**, que contagiava o ambiente de trabalho no IFNMG com sua vontade de viver e seu alto-astral! É por **João, Tereza, Maria, Antônio, José...** POR TODOS OS INUMERÁVEIS que perderam suas vidas para a COVID-19... E pensar que cada um deles poderiam ter suas vidas preservadas...

POR CADA UM DELES e por acreditar que ainda haverá o dia que não teremos mais vítimas é que me atrevo a me posicionar e continuar a minha luta, reconhecendo o privilégio de ainda estar viva!

Afinal, disso tudo, é preciso CUIDADO! Pois “Deve ter alguma coisa que ainda te emocione!”

Pelas mais de 500 mil vítimas da COVID-19 e do descaso do Bolsonarismo, peço aos presentes na minha defesa de Tese, UM MINUTO DE SILÊNCIO.

Muito obrigada!