

ANÁLISE QUANTITATIVA NA FORMAÇÃO (GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO) DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFES- *CAMPUS* DE ALEGRE.

João Batista Christófori ¹
Patrycia Pansini de Oliveira ²
Geraldo Pereira de Araújo ³
Gabriel de Araújo Santos ⁴

RESUMO

Com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, através de lei 11.892/2008 e a implantação de novos campi, surgiu a necessidade de uma reestruturação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Agropecuária. Assim, este artigo tem por objetivo avaliar de forma quantitativa a formação (Bacharel, Licenciatura, Complementação pedagógica) dos professores do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* de Alegre, assim como suas pós- graduações (Especializações, Mestrado, Doutorado e Pós- doutorado). A partir dos dados analisados podemos concluir que a maior parte dos professores da Instituição são portadores de graduações em nível de Bacharel (57,89%) o que não interfere na excelência do ensino. O título de mestre destaca-se com maiores números de docente com 96,05% dos professores atuantes no ensino Técnico em Agropecuária.

Palavras-chave: Agropecuária, Educação, Ensino, Docente, Técnico.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, como resultado de diversas alterações nas diretrizes nacionais para a formação de professores, os cursos de licenciatura veem passando por variadas reorganizações de seus projetos político-pedagógico, gerando modificações o perfil do professor no Ensino de Educação Básica (VOIGT, PESCE; 2018).

O Conselho Nacional de Educação proferiu no ano de 2002 a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002). Onde Foi determinando que o novo modelo devesse ser capaz de interligar a teoria a prática, com isto,

¹Mestrando do Curso de Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - RJ, jbchristofori@ifes.edu.br;

²Especialista em Projetos e Licenciamento Ambientais pela Faculdade Européia - ES, patryciapansini@gmail.com;

³Mestrando do Curso de Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - RJ, geraldo.araujo@ifes.edu.br;

⁴Doutor pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - RJ, gasantos@ufrj.br

as demandas pedagógicas estariam presentes em toda a extensão do curso e não apenas nos anos finais, assim as matrizes curriculares passaram a interagir com as disciplinas pedagógicas consequentemente com as disciplinas específicas do curso (VOIGT, PESCE; 2018).

No ano de 2006, o simpósio executado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) enfatizou um ponto importante da educação: a da formação de professores para a educação profissional e tecnológica. No ano seguinte ao evento, o Departamento de Políticas e Articulações Institucionais da SETEC articulou um grupo de trabalho, no qual envolvia pesquisadores e gestores, que tinha por objetivo a produção de uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação dos professores da educação profissional, que foi encaminhada para deliberação no Conselho Nacional de Educação (CNE) (MATHIAS, 2016).

Nos anos seguintes a DNC priorizou a seguinte questão: a licenciatura deve ser a única forma de habilitar o docente da educação profissional? No documento composto pelo grupo de trabalho ressaltou que sim. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorrem diferentes interpretações. "Um fato que sempre gerou certa discussão é o artigo 63, que dá margem à interpretação de que programas de formação pedagógica para portadores de diploma superior podem habilitar para a docência", ressalta Machado (2011), coordenadora do grupo de trabalho da SETEC (MATHIAS, 2016).

Professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), Ramos (2011), acentua a repercussão do decreto 5.154/04 sobre a Lei de Diretrizes e Bases: "Uma emenda com o conteúdo do decreto foi inserida na LDB no capítulo da educação básica. Com isto, a obrigatoriedade da licenciatura para a educação básica passa a atingir também os professores da educação profissional; essa é a exigência legal", interpreta.

Entretanto, mesmo com a não concordância no tocante à priorização da licenciatura como forma única de habilitar professores da educação profissional, outra questão deve ser levada em conta: a regularização do que pode ou não, assim o caráter emergencial que essa formação assumiu ao longo da história, deixar de existir (MATHIAS, 2016).

Cordão (2011), relator da proposta atual das DNC, defende outras formas de habilitação para a docência além da licenciatura, destacando em sua fala: "Estamos discutindo há bastante tempo a formação de professores para a educação profissional". Formação esta que, tradicionalmente no Brasil nunca foi muito valorizada pela universidade (MATHIAS, 2016). Sempre se fala em programas especiais, mas nunca em licenciatura ou em formação

específica para o professor da educação profissional (MATHIAS, 2016). Nas escolas, muitas vezes, há o professor e o instrutor, que nem do mesmo sindicato são, o que afeta a identidade profissional da categoria" (MATHIAS, 2016).

Na área da saúde, o curso de formação pedagógica em educação profissional promovido pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), foi aprovado como uma especialização foi aprovada pelo CNE com equivalência a licenciatura (MATHIAS, 2016). Cordão (2001), também relator do parecer que aprovou o curso afirmar que: "Na época da implantação do PROFAE, chegou-se a um impasse, porque não havia, em número suficiente, profissionais com licenciatura para o ensino da enfermagem, mas havia enfermeiros" (MATHIAS, 2016).

Segundo Morgana (2011), pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), o maior desafio foi fazer com que o projeto desenvolvido em 1999, com objetivo de habilitar 12 mil professores para qualificar 250 mil atendentes de enfermagem que tinham como meta se transformar em auxiliares para não terem suas licenças profissionais cassadas, era de formar muitos professores em um curto período de tempo, sem abrir mão da qualidade de ensino. (MATHIAS, 2016). Para a pesquisadora "Seria difícil formar 12 mil especialistas se não contássemos com as instituições de ensino superior em todos os estados (MATHIAS, 2016). Na época, eram pouquíssimas as universidades que tinham a licenciatura em enfermagem", além de enfatizar outra razão em favor da especialização: "Além disso, a opção pelo curso de pós-graduação foi feita com a intenção de atrair os profissionais. Tinha que ser interessante para eles. Uma capacitação de cerca de 80 horas não mudaria nada (MATHIAS, 2016). Uma licenciatura oferecida dentro da graduação de enfermagem, além de excluir os profissionais já graduados e que de fato tinham experiência nos serviços, demandaria a criação de mais licenciaturas nas universidades, o que estava fora de nossa alçada. Pensamos, então, em um curso que desse ao profissional o título de especialista" (MATHIAS, 2016). O PROFAE habilitou mais de 13.600 enfermeiros como docentes da educação profissional (MATHIAS, 2016).

Os pesquisadores Morgana e Cordão destacam que a base proposta foi uma resolução do CNE realizada no ano de 1997, ainda vigente nos dias atuais, que tem por objetivo a formação pedagógica tanto do ensino fundamental como média, na qual autoriza, em caráter especial, a realização de programas especiais para suprir a falta de professores habilitados nas escolas, onde propõe uma carga horária mínima de 540 horas, 300 delas destinadas ao estágio (MATHIAS, 2016).

O documento é um dos pontos de conflito na discussão das DCN (MATHIAS, 2016). De acordo com Machado (2011), é necessário superá-la, pois ela reproduz a lógica dos esquemas emergenciais de formação de professores da década de 70, com o demérito de exigir uma carga horária menor, já que o programa anterior previa 800 horas-aula (MATHIAS, 2016). "Essa resolução prevê sua própria avaliação em um prazo de cinco anos, ou seja, isso deveria ter acontecido em 2002, mas permanece até hoje" (MATHIAS, 2016). Nela, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser oferecida na modalidade à distância, e acrescenta: "O fato é que nunca houve uma política para a formação de professores e aí as soluções emergenciais predominaram (MATHIAS, 2016). Hoje, não existe professor suficiente para dar sustentabilidade pedagógica ao boom da educação profissional previsto pelo PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e pelo PNE (Plano Nacional de Educação 2011-2020)" (MATHIAS, 2016).

Para Machado (2011): "Essa resolução prevê sua própria avaliação em um prazo de cinco anos, ou seja, isso deveria ter acontecido em 2002, mas permanece até hoje" (MATHIAS, 2016). "Nela, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser oferecida na modalidade à distância", enfatizando ainda: "O fato é que nunca houve uma política para a formação de professores e aí as soluções emergenciais predominaram" (MATHIAS, 2016). Hoje, não existe professor suficiente para dar sustentabilidade pedagógica ao boom da educação profissional previsto pelo PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e pelo PNE (Plano Nacional de Educação 2011-2020) sendo um dos pontos de contradições na discussão das DCN (MATHIAS, 2016).

Na cidade de Alegre, localizada a mais de 190 km da capital Vitória no estado do Espírito Santo, está situado o Instituto Federal Do Espírito Santo (IFES) (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014). A instituição responde por estudantes vindos de diferentes municípios e estados, principalmente do ES, MG e RJ, devido ao seu elevado conceito, comprovada pelas sucessivas avaliações de resultados nos rankings de escolas anualmente divulgados pela mídia (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014).

O Curso Técnico em Agropecuária é ofertado no Espírito Santo desde a década de 1940 na até então conhecida como, Escola Agrotécnica do município de Alegre (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014). Durante esse período até os dias atuais, o curso passou por diferentes mudanças amparadas nos dispositivos legais para atender às demandas do mercado

(PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014).

Com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, através de lei 11.892/2008 e a implantação de novos campi surgiu a necessidade de uma reestruturação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Agropecuária ofertados na Instituição, com o objetivo de facilitar a comunicação entre os campi e nos órgãos competentes que demandam de documentos expedidos pelo IFES (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014).

Com base na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Decreto nº 5.154/2004, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, Resolução CNE/CEB nº 01/2005 e Resolução CNE/CEB nº 4/2005, demais dispositivos que regulamentam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e os princípios educacionais defendidos pelo Instituto Federal do Espírito Santo, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foi criado a partir da identificação das necessidades apresentadas pelo mercado e que demonstram as características exigidas do profissional, considerando a realidade regional em que se encontra (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014).

O objetivo é formar trabalhadores capaz tanto intelectualmente como produtivamente para o setor de Agropecuária, no âmbito Tecnológico de Recursos Naturais, prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC (2012), comprometido com os conhecimentos de áreas específicas e áreas afins que complementam o perfil do egresso, reforçando a qualidade com a formação do Técnico em Agropecuária, zelando pelos princípios ligados à agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais, associativismo, empreendedorismo, pesquisa e extensão, empregabilidade e flexibilidade, proporcionando excelência na qualificação para ingresso em curto prazo no mercado de trabalho, assim como uma opção de melhoria para profissionais já atuantes ou para estudante em nível de graduação (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014).

Neste contexto, o professor é determinante para o processo educacional, sabedor da realidade sóciopolítica e cultural do país, com capacidade de interligar a realidade do educando com a forma a estimular a autonomia e formação do aluno enquanto cidadão de maneira ética e solidária (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014).

Deste modo, a função do professor vai além da difusão de informações (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014). Em um regime de gestão democrática, ele tem por capacidade a participação em todas as etapas envolvendo o processo educativo, abrangendo a construção da proposta pedagógica de ensino, a definição do perfil do educando, os objetivos e metas a serem atingida, atuação na articulação escola, na família e na comunidade (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014).

Assim, este artigo tem por objetivo avaliar de forma quantitativa a formação (Bacharel, Licenciatura, Complementação pedagógica) dos professores do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* de Alegre, assim como suas pós- graduações (Especializações, Mestrado, Doutorado e Pós- doutorado).

METODOLOGIA

O local de objeto de estudo, o IFES - *Campus* de Alegre está localizado no Distrito do município de Alegre-ES a 12 km da cidade. O município abrange uma área de aproximadamente 778,6 km². O clima é quente e chuvoso no verão, e seco no inverno. O IDH do município é de 0,739, classificado como médio.

Os dados catalogados para a análise deste artigo foram retirados junto ao Setor Pedagógico de Ensino no mês de Agosto do ano de 2019, onde foram analisados os seguintes fatores dos docentes: curso superior, especialização, mestrado e doutorado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados obtidos obtemos os seguintes resultados:

O IFES possui um total de 76 professores atuantes no curso técnico em agropecuária. Destes, apenas 32 possuem Licenciatura como graduação, o que correspondendo a 42,10%.

Do total de professores atuantes no ensino, 44 possuem Bacharel (Tecnólogo, Engenharias e formação profissional Superior) como graduação, correspondendo a 57,89%, destes 44 Bacharéis, 13 optaram por realizar a segunda graduação em Licenciatura, equivalendo a 29,54%.

Nóvoa (2011) acredita que a formação pedagógica não seja o insuficiente, que a formação docente necessita de uma remodelação mais profunda, com base na própria profissão, tendo como ponto de partida os saberes de docentes mais experientes, ou seja, a vivência em sala de aula que tornará o professor capaz de exercer a docência.

Zabalza (2004) reforça a ideia de que não é no dia a dia em que se aprende a ser professor, é preciso uma formação adequada em Licenciatura para atuação na profissão.

Quanto à pós-graduação no nível de especialização, dos 76 professores, 41 respondendo a 53,95%, são portadores das especializações, sendo que, destes 17 (22,37%) são professores o licenciados e destes mesmos licenciados, 5 (6,58%) professores, realizaram especialização novamente.

Marquezine e Tramontina (2007) relatam em sua pesquisa a preocupação com a aplicação da teoria em práticas profissionais e a capacidade de refletir sobre a própria prática, o que pode ou não facilitar a entrada e/ou permanência do profissional no mercado de trabalho.

Pimenta et. al. (2005) destaca que o saber docente não é constituído unicamente da prática, sendo também sustentado pelas teorias da educação. Assim, a teoria como pós-graduações, tem importância peculiar na formação dos docentes, pois oferece o enriquecimento de conceitos que contextualizados, oferece uma perspectiva de análise para que os professores sejam capazes de entender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2005).

Cechine (2008) ressalva o incentivo na busca de aprimoramento nas áreas de atuação, melhorando assim, a formação do aluno.

Para Freire (1996), o professor esta inserido em um processo contínuo, no qual nunca está inacabado.

No que diz respeito ao mestrado, dos 76 professores, 73(96,05%) possuem o título de mestre. Dos professores Licenciados, 23 (31,50%) possuem mestrado.

Em relação ao doutorado, dos 76 professores, 58 (76,32%) possuem este nível de pós-graduação, sendo destes 13 (22,41%) licenciados.

Já em nível de pós-doutorado, apenas 06 professores (7,89%) obtém este título. Destes mesmos pós-doutores 5 (83,33%) são professores Licenciados.

Gatti (2001) afirma que a inserção da pesquisa como parte da vida universitária, via mestrados e doutorados, acaba por agregar conhecimento com a pós-graduação nas instituições, enquanto o ideal seria um aprofundamento das atividades de investigação científica em toda a vida acadêmica.

Ribeiro (2006) enfatiza que o aluno deve ser capaz de elevar o qualitativo na formação de uma pós-graduação e na atuação profissional.

Para André (2016) é necessário que o aluno desenvolva uma postura de pesquisador, com a formulação de questões acerca da realidade que está a sua volta, buscando dados referenciais, aplicando o aprendizado na argumentação, na revisão bibliográfica, na produção e na análise de dados sistematizados.

Segundo Marcelo (2009), a concepção de desenvolvimento profissional se enquadra à compreensão do professor como profissional do ensino, englobando as noções de formação permanente, formação em serviço, formação contínua, entre outras.

Imbernón (2010) completa que o professor não pode ater-se a retratar somente sobre a sua prática docente; é necessário que essa reflexão exceda as paredes da instituição com o intuito de analisar, de maneira mais ampla, os objetivos e interesses da educação, o que inclui a compreensão da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados podemos concluir que a maior parte dos professores da Instituição são portadores de graduações em nível de Bacharel (57,89%) o que não interfere na excelência do ensino.

Grande parte dos professores são portadores de pós-graduação em nível de especialização com 53,95%, com título de mestre destacam-se com maiores números de docente com 96,05%, assim como título de doutorado com 76,32 % dos docentes e por ultimo o título de pós- doutorado com 7,89% dos professores atuantes no ensino Técnico em Agropecuária.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**. IN: ANDRÉ. M. (ORG.). **O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CORDÃO; F. A. 2011. QUEM É O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quem-e-o-docente-da-educacao-profissional>>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

CECHINE,E,2008.Disponívelem:<<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/938/620>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.

FREIRE; P. 1996. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. 34ª edição P. 50. São Paulo: Paz e Terra 2006.

GATTI, A. B. **REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS SOCIAIS, CONHECIMENTO E PODER**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 108-116, set-dez. 2001.

IMBERNÓN, F. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**. Porto Alegre: Artmed, P 25. 2010.

MACHADO; L. 2011. QUEM É O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quem-e-o-docente-da-educacao-profissional>>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

MATHIAS; M. 2016. QUEM É O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quem-e-o-docente-da-educacao-profissional>>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

MARCELO; C. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PASSADO E FUTURO**. Sísifo. Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt/>>. Acesso em: 30 de ago. de 2019.

MARQUEZINE, C. M. TRAMONTINA, M. V., 2007. **ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS**. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/287.pdf>>. Acesso em 30 de ago. de 2019.

MORGANA; V, 2011. QUEM É O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quem-e-o-docente-da-educacao-profissional>>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

NÓVOA; A, 2011. **O PASSADO E O PRESENTE DOS PROFESSORES**. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

PIMENTA, G. S; GUEDIN, E (Orgs.). **PROFESSOR REFL EXIVO NO BRASIL: GÊNESE E CRÍTICA DE UM PROCESSO**. P 24. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, 2014. Disponível em:<file:///C:/Users/2670706/Desktop/PPC_AGROPECUARIA_2014.pdf> Acessado em 29 de ago. de 2019.

RAMOS; M. 2011. QUEM É O DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em:<<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/quem-e-o-docente-da-educacao-profissional>>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

RIBEIRO; J. R. O mestrado profissional na política atual da Capes. RBPG, vol. 2, n. 4, p. 8. 2005. Disponível em :<<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.72>>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

VOIGT; R. M.J; PESCE; K. M, 2018. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES. Disponível em: < <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/10330/7048> >. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

ZABALZA, M. A. **O ENSINO UNIVERSITÁRIO: SEU CENÁRIO E SEUS PROTAGONISTAS**. Porto Alegre: Artmed, 2004.