



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA

UM ESTUDO DA CONCEPÇÃO POLÍTICA

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

UM ESTUDO DA CONCEPÇÃO POLÍTICA



NATAL, 2014

Presidenta da República **Dilma Rousseff**  
Ministro da Educação **Henrique Paim**  
Secretário de Educação Profissional  
e Tecnológica **Marco Antonio de Oliveira**

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

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**  
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**  
Conselho Editorial **Samir Cristino de Souza (Presidente)**  
**André Luiz Calado de Araújo**  
**Dante Henrique Moura**  
**Jerônimo Pereira dos Santos**  
**José Yvan Pereira Leite**  
**Valdenildo Pedro da Silva**

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA  
Catalogação na Fonte  
Biblioteca IFRN – Campus Apodi

L732f Lima, Fernanda Bartoly Gonçalves de.  
A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia : um estudo da concepção política. /  
Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima. – Natal : IFRN, 2014.  
94 p. ; il.

ISBN: 978-85-8333-065-3

1. Institutos federais – Formação de professores. 2. Educação profissionalizante. 3. Políticas públicas. 4. Política educacional. I. Título

CDU: 377

**DIAGRAMAÇÃO E CAPA**

Charles Bamam Medeiros de Souza

**CONTATOS**

Editora do IFRN  
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300  
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763  
Email: editora@ifrn.edu.br

# AGRADECIMENTO

A todos que passaram por minha vida, deixando um pouco de si em cada encontro. Esses encontros e desencontros moldaram meu caminho, me levando a lugares que não acreditava serem possíveis para mim.

À minha orientadora, Kátia Curado, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento sobre a realidade e por confiar em mim.

# DEDICATÓRIA

A todos que buscam, além de compreender a realidade, proporcionar que outros também a compreendam, pois entendem que assim é possível existir emancipação.

# APRESENTAÇÃO

O presente trabalho analisa, no contexto das políticas públicas de formação docente, os Institutos Federais como uma instituição que, dentre outras funções, se destina à formação de professores. Assim, é realizado um exame das proposições políticas para a formação docente nos Institutos Federais, focando na obrigatoriedade legislativa de oferecer 20% das suas vagas para cursos de formação de professores. Os Institutos Federais são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, e a partir de sua criação, em 2008, são consideradas como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares. Sua variedade de níveis ofertados, somando-se a seu histórico ligado à formação de educação técnica profissional, revela os Institutos Federais como um locus diferenciado, em comparação às outras instituições que também atuam na formação docente. No entanto, a normatização que trata da oferta de vagas de cursos para a formação de professores pelos Institutos Federais, consolida estas instituições como um locus de formação docente, com suas características específicas de uma instituição tecnológica. Essa consolidação levanta questões ligadas à vinculação da formação docente a instituições especializadas em educação profissional e tecnológica. Considerando que essa normativa participa de políticas educacionais voltadas para a formação de professores, questiona-se quais os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como locus de formação de professores. A partir dessa questão, surgem novas perguntas relativas aos interesses políticos de uma formação de professores oferecida pelos Institutos Federais, qual seria o perfil de atuação dos Institutos Federais em relação à formação de professores; e qual seria a concepção de formação de professores defendida pelos Institutos Federais. Para se aproximar da compreensão destas questões, a pesquisa realiza uma discussão do contexto ao qual se insere a criação dos Institutos Federais, abordando quais cursos voltados para a formação de professores estão sendo ofertados por essas instituições, trazendo um levantamento de todos

os cursos presentes nos Institutos Federais em relação à formação de professores. Além disso, é exposto um panorama da questão da formação de professores nas políticas públicas brasileiras, a partir da década de 1990, momento em que as instituições federais de educação profissional passam por uma expansão, com a permissão para ofertar formação de professores. A partir daí, se inicia a investigação dos pressupostos políticos da formação docente nos Institutos Federais, que permite inferir que a formação de professores nos Institutos Federais é um fenômeno permeado por contradições, pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, trazendo o Estado como promotor da oferta educacional, embora se aproxime de uma concepção pragmática da formação de professores, com o incentivo de uma pesquisa aplicada, voltada para os problemas do cotidiano da prática profissional. Portanto, a consolidação dos Institutos Federais como locus de formação de professores compartilha do pressuposto de que o perfil ideológico do professor precisa ser reformado, se tornando mais objetivo, na direção de um intelectual tradicional, que trabalha para manter a ordem do sistema capitalista atual. Pretende-se, portanto, com este livro, que as licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais, ao serem elaboradas ou reestruturadas, possam ter acesso a um exame crítico sobre os pressupostos políticos que estão presentes na consolidação dos IF como locus de formação de professores.

**Os organizadores**

# PREFÁCIO

O campo da formação de professores, conta com um livro que permite um olhar sobre a relação políticas públicas e formação docente, obra que procura revelar as nuances de um projeto político e propor formas de apropriação na construção de uma concepção emancipadora para as licenciaturas nos Institutos Federais.

Fernanda Lima consegue transmitir às páginas de seu livro o entusiasmo e o genialidade de uma pesquisadora que se fazem necessários em ambas as áreas em que atuou: formadora e pesquisadora da educação. O texto é resultado da pesquisa que desenvolve a partir da análise dos documentos oficiais que formalizam a criação das licenciaturas nos Institutos Federais (IF). Apoiada no materialismo histórico dialético, a autora analisa os discursos oficiais sobre a criação e concepção da formação de professores nos IF, para tal recorre à análise do discurso em Bakhtin, e nesse movimento dialético tece com pinceladas de cores fortes e expressivas como um artista plástico uma realidade que não está aparente, trazendo nuances da política e concepção de formação de professores que permite a crítica na práxis.

Uma outra faceta da sua obra — a proposta na denúncia — ocupa grande parte do livro, dedicada a destacar a busca de uma formação emancipatória e realização profissional em meio a aleivosias, cooptação e projetos em confronto. Tendo em vista que a educação é campo de luta hegemônico, neste momento histórico de reformulação das políticas educacionais e de formação de professores, Fernanda Lima, nos permite preciso focar a atenção no significado de cada concepção, procurando ter clareza do projeto político que defende e que intenções revela os documentos oficiais.

O leitor dotado de observação sutil não deixará de perceber sua capacidade pesquisadora dialética que é capaz da retratista da paisagem humana, política e social. Na busca do objetivo de analisar as concepções vinculadas à proposta da formação do professor nos IF, em decorrência da hipótese de que esta proposta de formação



compõe um corpo definido de proposições, no interior do espectro mais amplo de uma tendência hegemônica de valorização docente e ampliação dos espaços de formação, o livro oferece ao leitor um relato das vicissitudes particulares e uma análise densa da análise do discurso oficial nos documentos instituídos.

Da pesquisa percorrida por Lima, consciente de seu próprio valor, retrata o compromisso com o local de trabalho – o IFB – e com campo de formação de professores dando devido relevo a essa formação. Não somente por ser professora formadora no IF e especificamente na licenciatura, mas principalmente por possuir as qualidades da de uma pesquisadora comprometida com a realidade do trabalho docente e consequentemente com sua formação.

Por mim, recebi com alegria o honroso convite do inesquecível parceira de trabalho e amiga leal para acompanhá-la na trajetória da pesquisa. Assim pude, antes do público leitor, maravilhar-me com o que aqui vai escrito.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO / Página 6

PREFÁCIO / Página 10

INTRODUÇÃO / Página 12

CAPÍTULO 1 / Página 20

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

CAPÍTULO 2 50

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

CAPÍTULO 3 / Página 78

OS PRESSUPOSTOS POLÍTICOS DA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

CONCLUSÃO / Página 107

REFERÊNCIAS / Página 113



# INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também chamados apenas de Institutos Federais (IF), foram criados pela Lei nº 11.892, de 2008. Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, são considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sendo assim, dentre seus objetivos, os IF devem oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior, sendo, nesta última, onde se insere a função de formar professores.

A criação dos Institutos Federais, acompanhada por sua expansão pelo território brasileiro, faz parte das políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, iniciadas durante o governo do então presidente Lula (2003-2010). De forma a assegurar essa política, há, na Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar [...] 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, 2008). Seguindo para o art. 8º da mesma Lei, é exposto que todos os IF devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008). Ou seja, esses cursos possuem uma normativa quantitativa e uma indicação para se voltarem a determinadas áreas do conhecimento - ciências da natureza, da matemática e para educação profissional - demonstrando que há um foco para as licenciaturas dentro dos IF.

Os IF constituem uma rede, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que inclui:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;  
IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008, art. 1º.).

No entanto, desses integrantes, os IF são aqueles que estão presentes em todo o território nacional – atualmente, todos os estados brasileiros possuem, no mínimo, um Instituto Federal. No total, há 38 Institutos, cada um com seus diversos *campi*. Desta forma, há, por todo o Brasil, instituições federais tecnológicas que devem oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciatura. Essa normativa deflagra uma expansão dos cursos de licenciatura oferecidos por instituições de educação profissional, técnica e tecnológica.

Sobre os motivos que levaram à expansão dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais, Lima e Silva (2011) indicam que a principal razão defendida para essa iniciativa se relaciona à escassez de professores no Brasil. E realmente há uma demanda de professores no país, como mostram os dados de Moura (2010), que ao discorrer sobre a necessidade de licenciaturas nos IF, afirma que há uma carência de 235.000 (duzentos e trinta e cinco mil) professores para o Ensino Médio no Brasil, particularmente em Física, Química, Matemática e Biologia, sendo 55.000 (cinquenta e cinco mil) só para a disciplina de Física (BRASIL, 2007). Além disso, Gatti e Barreto (2009) apontam que 735.628 (setecentos e trinta e cinco mil, seiscentos e vinte e oito) professores que atuam na educação brasileira não possuem nível superior de escolarização.

Aliar a expansão de licenciaturas dentro dos Institutos Federais à escassez de professores na educação básica parece não só razoável, mas também óbvio. No entanto “a obviedade não coincide com a perspicuidade e a clareza da coisa em si; ou melhor, ela é a falta de clareza da representação da coisa” (KOSIK, 1976, p. 27), pois significa negligenciar a totalidade da realidade que deflagra a falta de professores. Desta forma, se desconsideram as pesquisas que demonstram a desistência do trabalho docente devido à intensidade gerada pelas atuais configurações do trabalho do professor, que resulta em problemas no equilíbrio psicológico, gerando sofrimento

(CODÓ; VASQUEZ-MENEZES, 2006), exaustão emocional, perda da identidade profissional (KUENZER; CALDAS, 2009) e a imperiosa necessidade do professor trabalhar mesmo quando se encontra em seu espaço-tempo doméstico (FIDALGO; FIDALGO, 2009).

Para além de conclusões aparentemente simples, cursos de licenciaturas oferecidos nos Institutos Federais significam uma formação de professores em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, art. 2º). Nesse sentido, vale ressaltar que os Institutos Federais constituem uma organização de ensino com certas particularidades: possuem um histórico específico relacionado à educação profissional; têm uma variedade de níveis dos cursos ofertados; e realizam seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que traz para os IF uma missão com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico. Portanto, as licenciaturas oferecidas pelos Institutos revelam um *locus* diferente daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior.

Considerando que a legislação institui uma reserva de vagas para a formação de professores pelos Institutos Federais, estas instituições se consolidam como um *locus* de formação docente, com as características específicas de uma instituição tecnológica. Essa consolidação levanta questões ligadas à vinculação da formação docente a instituições especializadas em educação profissional e tecnológica.

Além disso, consolidar uma instituição especializada em educação profissional como formadora de professores apenas pela necessidade quantitativa de docentes torna vazia esta proposição política. Desta forma, tem-se uma política com a finalidade de suprir uma necessidade pontual, enquanto seria necessário um projeto político que permeasse essa ação, considerando todas as implicações da formação de professores em Institutos Federais.

Sendo assim, abre-se espaço para questionamentos a respeito dos movimentos políticos que inter cruzam a vinculação da formação docente a uma instituição especializada em educação profissional e tecnológica. Esta reflexão instigou a pesquisa aqui descrita, que buscou compreender quais pressupostos políticos permeiam a

consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores.

De forma a apreender essa questão em sua totalidade, fez-se necessário percorrer outras questões, buscando analisar os interesses políticos que determinam a formação de professores ofertada pelos Institutos Federais; identificar o perfil de atuação dos IF em relação à formação de professores; e analisar a concepção de formação de professores defendida pelos Institutos Federais.

Como explica Kosik (1976, p. 31) “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado”. Portanto, compreender o objeto deste estudo significa ir além das aparências desse fenômeno e considerar a totalidade em que este se encontra, pois este fato significa e é significado de um contexto histórico, político e econômico.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia provêm da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Traz, assim, uma nova situação da educação profissional brasileira, colocando em evidência a importância de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país. De outra forma, esta transformação se limita somente ao nome. Os Institutos Federais apresentam, além de algumas diferenças significativas, um novo *locus* para a formação de professores. Mais do que isso, um *locus* em expansão.

Segundo Sousa e Beraldo (2009), essas normatizações sobre formação de professores nos IF podem gerar uma crise de identidade de tais instituições, uma vez que elas devem formular projetos educativos para atender a alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino. Lembram que o histórico dessas instituições está diretamente relacionado à formação de profissionais para áreas técnicas. As experiências na formação de professores são recentes e restritas a algumas instituições. Afirmam, ainda, que esse quadro tem implicações no trabalho docente e pode comprometer a qualidade do ensino.

Esta situação pode ser o reflexo de uma deliberada criação de normatizações acompanhadas de diretrizes políticas, mas desacompanhadas de um processo crítico-reflexivo que possibilite uma adesão consciente. Scalcon (2005, p. 105) afirma que os educadores têm vivido “[...] uma avalanche de leis, decretos, resoluções e teorias que ao mesmo tempo em que apontam para a adoção de outro perfil educativo, expressam as influências do novo ordenamento político-econômico assumido pelo capitalismo mundializado”. Portanto, a criação dos IF, e especificamente a sua consolidação como uma instituição que deve formar professores, necessita de uma discussão para que seu perfil educativo seja compreendido, assim como suas relações com o contexto estabelecido pela realidade capitalista.

Pretende-se, portanto, com este livro, que as licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais, ao serem elaboradas ou reestruturadas, possam ter acesso a um exame crítico sobre os pressupostos políticos que estão presentes na consolidação dos IF como *locus* de formação de professores.

Para realizar esse exame crítico, parte-se do entendimento que o mundo dos fenômenos, e a forma como eles são percebidos, difere da essência desses próprios fenômenos. E que, para se alcançar a essência de um determinado fenômeno, é necessário que o pesquisador realize um desvio, compreendendo que a essência do fenômeno se apoia em seu contrário. “O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15). Portanto, a essência do fenômeno está presente neste, porém velada por uma aparente visão apoiada na obviedade de sua apresentação. Ou seja, a essência se manifesta no fenômeno, mas para captá-la é necessário o trabalho dialético. Pois, ao permanecer no mundo dos fenômenos, compreendendo estes como independentes de uma totalidade e percebendo sua evidência como sua essência, estabelece-se o mundo da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976). Neste mundo, os fenômenos apresentam características de neutralidade e naturalidade, com uma apreensão imediata na consciência dos indivíduos. Desta forma, buscou-se ultrapassar o mundo da pseudoconcreticidade, por meio do trabalho dialético, para se aproximar à essência dos fenômenos relacionados à formação de professores oferecidos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.



Compreendendo o objeto de conhecimento como independente do sujeito, a base lógica deste estudo é a dialética, entendida a partir do materialismo histórico. Considerando a lógica materialista-histórica, o ponto de partida desta pesquisa é o mesmo do de chegada, com seu movimento explicado por Kosik (1976, p. 36):

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido.

Nesse sentido, a pesquisa partiu de uma pseudoconcreticidade à abstração subjetiva, que à luz da dialética retorna, porém, a uma realidade concreta. Ainda de acordo com Gamboa (1991), o concreto construído é validado quando o conhecido é confrontado com seu ponto de partida, ou seja, o ponto de chegada é posto em contraposição com o ponto de partida da pesquisa. Desta forma, acredita-se, em relação ao objeto da pesquisa, que este fora apreciado de forma neutra, logo destituída de sua concreticidade. Sendo assim, os objetos de análise da pesquisa são compreendidos considerando sua inserção em uma determinada realidade histórica, e que o conhecimento é um processo, em constante movimento, transformação e desenvolvimento. Além disso, fez-se necessário identificar a interconexão entre todos os aspectos de cada fenômeno, entendendo que o fenômeno não transparece a sua realidade, a sua essência. E esta essência revela o aspecto contraditório do fenômeno.

Buscando percorrer os caminhos em espiral, inicia-se no capítulo 1 uma discussão do contexto no qual se insere a criação dos Institutos Federais, indicando seu histórico; a forma como estas instituições foram incluídas no rol de ofertantes do ensino superior;

e como a formação docente passa a fazer parte da oferta dessas instituições. Neste ponto, aborda-se quais cursos voltados para a formação de professores estão sendo ofertados pelos Institutos Federais, realizando assim um perfil de atuação dos IF em relação à formação de professores.

No capítulo 2, constrói-se um panorama da questão da formação de professores nas políticas públicas brasileiras, a partir da década de 1990, momento no qual as instituições federais de educação profissional passam por uma expansão, com a permissão para ofertar formação de professores. Nesta contextualização, são abordadas as políticas públicas educacionais para o ensino superior; as políticas específicas para a formação de professores; e a oferta de formação docente em instituições tecnológicas, chamando atenção para as questões que circundam a oferta neste espaço.

Com maior posse do panorama no qual se encontra os Institutos Federais como *locus* de formação de professores, se inicia, no capítulo 3, a investigação dos pressupostos políticos da formação docente nos Institutos Federais. Realiza-se, portanto, uma análise dos interesses políticos que determinam essa formação oferecida pelos IF; das concepções de formação de professores defendida nas orientações políticas que se referem aos Institutos Federais; e das anunciações discursivas que se referem à implantação e consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação docente, onde se encontram seus pressupostos políticos.

Por fim, a conclusão traz uma visão geral do exposto, buscando assinalar uma concreticidade para a questão da formação de professores nos Institutos Federais.

A análise, aqui construída, possui sua base nas categorias materialista-históricas, utilizando a compreensão da análise de discurso. A análise de discurso é uma disciplina de interpretação dos discursos, compreendendo sua indissociabilidade com as ideologias. Portanto, para se realizar a análise do discurso imersa na epistemologia materialista-histórica, se utiliza da compreensão linguística de Bakhtin (2010), que explica que a língua é um fenômeno histórico, e que sua expressão constitui a consciência, e não o contrário.

De acordo com o Bakhtin (2010, p. 33), “cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um

fragmento material dessa realidade”. Compreendendo que o signo é condicionado pela organização social e pelas condições de interação em que ocorre, a enunciação advém de uma natureza social. Assim, Bakhtin (2010) elimina o princípio de uma distinção entre o conteúdo interior do sujeito discursivo e a expressão exterior na enunciação, pois afirma que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental.

Desta forma, a pesquisa, seguindo uma filosofia marxista da linguagem, coloca a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica. Ressalta-se que o sujeito discursivo é polifônico, por conter em sua fala as vozes oriundas de diferentes espaços sociais que a constituem (BAKHTIN, 2010). Portanto, os sujeitos produtores das formações discursivas não são considerados em uma individualidade, mas com o sujeito de existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história.

## CAPÍTULO 1

# CONTEXTUALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo se expõe o histórico da criação do que hoje é conhecido como Instituto Federal, de forma que suas transformações sejam consideradas em relação ao contexto sociopolítico em que se instauram. Serão ressaltados os principais movimentos destas instituições, que se afinam com os objetivos do presente trabalho, sendo estes: a transformação destas em instituições de ensino superior (IES); quando e de que forma estas passam a formar professores; e como estas estão atuando na função de formar professores, para que se possa identificar o campo de atuação dos IF em relação à formação docente.

Os Institutos Federais se originam das primeiras escolas de caráter profissional no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas em 1909. Durante os mais de 100 anos de educação profissional no país, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram por diversas transformações até se tornarem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em 1937, passaram a ser conhecidas como Liceus Industriais, que, apoiados pela Reforma Capanema, tiveram seu ensino profissional considerado de nível médio (BRASIL, 1937). Posteriormente, em 1942, os Liceus tornaram-se Escolas Industriais e Técnicas e ofereciam a formação profissional em nível equivalente ao secundário (BRASIL, 1942). Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram denominadas Escolas Técnicas Federais, na forma de autarquias com autonomia didática e de gestão. O objetivo dessas escolas é ampliado para

“proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos” (BRASIL, 1959, Art. 1º, alínea a).

Em 1978, com as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tem-se a equiparação de instituições profissionais aos centros universitários, no âmbito da educação superior (BRASIL, 2010). E, durante a década de 1990, várias outras Escolas Técnicas Federais tornam-se CEFET. Sendo assim, a partir desse processo de “cefetização”, as instituições federais de educação profissional, passam a compor o número de instituições de educação superior, já com a possibilidade de ofertarem cursos para a formação de professores.

Em 2005, o CEFET Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo a única universidade, até os dias de hoje, proveniente da educação profissional. A partir deste momento, por meio de políticas do governo federal que buscavam ampliar a educação profissional, deu-se o processo de expansão da rede federal de educação profissional. Ainda com a expansão em percurso, é criada a Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, que estabelece no âmbito do Ministério da Educação o modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir dos CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, podendo estes atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional.

Essa profusão de nomes significou, em um século, seis ajustamentos de identidade institucional e, de acordo com Cunha (2010), trouxeram mudanças, indefinições, ambiguidades e inseguranças aos seus alunos e professores, em face das demandas da sociedade por qualificação profissional. Além disso, o histórico e criação desses institutos são permeados por acontecimentos políticos e econômicos, que definem o caminho, não apenas dos IF, mas de toda configuração da educação brasileira. Afinal, as mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorrem fazem parte do contexto que justifica, em tese, as reformas educacionais (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2004).

### 1.1. HISTÓRICO E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

As primeiras escolas de caráter profissional no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas em 1909, eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, e destinavam-se ao ensino profissional primário gratuito, modificando a preocupação assistencialista, de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Elas foram difundidas pelos estados da Federação em número de vinte, com o objetivo de espalhar por todo território nacional o ensino das artes e ofícios (ALVES, 2001). Como explica Santos (2004), no fim do século XIX, predominava, no Brasil, a economia agroexportadora, voltada principalmente para o cultivo do café, e o Estado representava os interesses das oligarquias rurais. Já no começo do século XX, o setor cafeeiro sofre flutuações e são nessas brechas que o capital industrial começa a crescer. A indústria precisava de mão de obra qualificada e recorria aos imigrantes europeus. Mas, as imigrações não correspondiam às necessidades do crescimento da indústria e começaram as pressões para a profissionalização da mão de obra no país. Assim, o então presidente Nilo Peçanha (1909-1910), pressionado pela indústria que começava a se formar, cria as Escolas de Aprendizes e Artífices em quase todos os Estados (SANTOS, 2004). As motivações de sua criação consideram:

[...] que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletárias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existência; que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909).

Tal conjuntura reflete as considerações de Gramsci (2000, p. 17), que constata que “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto às clássicas destinava-se às classes dominantes e intelectuais”. Pode-se entender que essas escolas ajudavam a manter a divisão social do trabalho, entre instrumental e intelectual, sendo seu foco a promoção de cidadãos úteis. Para ser admitido nessas escolas, havia como pré-requisito “não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio” (BRASIL, 1909, Art. 6º, alínea b). Percebe-se uma vocação para a formação de mão de obra que seja capaz de assumir seu ofício com eficiência, com uma preocupação em relação à classe mais baixa da sociedade, a qual essas escolas se destinavam. O ensino profissionalizante era fragmentado, dispersivo e destinado aos desfavorecidos de fortuna e aos marginalizados que já perambulavam pelas ruas desde o final da escravidão (SANTOS, 2004). Ou seja, essas escolas atendiam aos interesses das classes dominantes, com uma preocupação apenas utilitária para a classe dominada.

Simão (2004) explica que as escolas de Aprendizes e Artífices contavam com dois tipos de professores: os normalistas e os recrutados diretamente das fábricas, sendo que estes que não possuíam os conhecimentos teórico-técnicos e pedagógicos demandados. De acordo com Alves (2001), os concluintes formados pelas primeiras escolas foram aproveitados como contramestres e mesmo mestres, ingressando no corpo docente de novas unidades escolares.

Essas escolas caracterizam-se como espaços para o ensino do trabalho manual, que, como esclarece Alves (2001), era sempre confiado ao braço escravo e a tendência mundial era menosprezá-lo. As últimas décadas do século XIX são marcadas pela decadência do escravismo, pelo processo de industrialização e pela exigência da educação técnica para as manufaturas e o trabalho livre. Competia somente ao escravizado o trabalho manual e pesado, transformando os escravos em operários desabrigados, sem instrução, sem direitos e sem consciência de sua personalidade. O trabalho manual estava profundamente arraigado à perda da liberdade, e a classe medianamente abastada não admitia que seus descendentes aprendessem um ofício.

As Escolas de Aprendizes Artífices, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. De acordo com Santos (2004), o ensino técnico cresce para servir à nova ordem política-econômica, com a preparação de mão de obra para a indústria. Nestas escolas, o ensino básico se destinava a preparar o trabalhador para uma função na indústria, mas não dava acesso à continuação dos estudos. Esta forma de ensino continua sendo destinada aos deserdados, mas este caráter começa a ser mascarado. O que fica marcado, entretanto, é o dualismo entre o ensino cultural, destinado aos filhos daqueles que estão no poder ou perto dele, e o ensino profissionalizante, destinado aos filhos dos trabalhadores (SANTOS, 2004).

Assim, no ano de 1937, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, tratando pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial (SOUSA; BERALDO, 2009). A Lei nº 378 de 1937 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, em razão de, à época, o governo federal ter por meta industrializar o país e formar os operários para prestar serviço ao Parque Industrial Brasileiro (ALVES, 2009).

Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, como parte da Reforma Capanema. Esta reforma, como explica Santos (2004), reafirma a divisão do ensino profissional como destinado aos menos favorecidos, institucionalizando duas organizações ou redes paralelas de ensino, com objetivos, aparelhagem e domínios próprios. Com essa Lei, ficaram estabelecidas as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria. Foi estabelecida também a equivalência parcial do ensino técnico com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores de áreas correlatas (SOUSA; BERALDO, 2009). Naquele mesmo ano, o Decreto nº 4.127/42 transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, foi promulgada a Lei nº 3.552, que propiciou uma maior autonomia e o desenvolvimento da organização administrativa da rede de ensino técnico. As Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais, dotadas de autonomia didática e de gestão.



Devido à Segunda Guerra Mundial, a queda da importação de produtos industrializados europeus obrigou o país a desenvolver um sistema que qualificasse mão de obra rapidamente para a indústria crescente. Tendo em vista a realidade de um sistema oficial de ensino profissional insuficientemente organizado, são desenvolvidos cursos fora do sistema regular de ensino, por meio de parcerias entre empresas, indústrias e governo, a fim de suprir, segundo o discurso oficial, as deficiências da área profissional. Dessa forma, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SIMÃO, 2004).

A formação dos trabalhadores pelo sistema público de ensino não tinha condições de comandar o treinamento rápido de mão de obra de que precisava a expansão econômica da época. Esta tarefa ficava a cargo do SENAI e do SENAC. Santos (2004) alega que as camadas que buscavam as escolas oficiais de ensino técnico o faziam por não necessitarem trabalhar de imediato, pois estas ofereciam cursos de maior duração. Nas escolas mantidas pelo SENAI e pelo SENAC, os alunos tinham uma preparação mais rápida, além de receberem para estudar. Assim, a população que necessitava entrar no mercado de trabalho mais rapidamente já estava fora do ensino público. O sistema paralelo de ensino oferecido pelas próprias empresas passou a atender à população mais pobre (SANTOS, 2004). O ensino profissional público não correspondia aos interesses das camadas médias da população, que desejavam ascender ao ensino superior, nem à demanda da maioria da população carente que aspirava à colocação imediata no mercado de trabalho (SIMÃO, 2004).

A partir dos anos 1950, a abertura da economia brasileira ao capital internacional significou a instalação de multinacionais no país e também a modernização industrial. Com isso, a organização do trabalho assume os pressupostos da administração científica taylorista e fordista. Assim, abriu-se o mercado ao capital estrangeiro, que trouxe fábricas de automóveis, tratores e o primeiro empréstimo de dinheiro externo para o ensino (SANTOS, 2004). O ensino profissional precisava se reorganizar para atender à expansão do capitalismo brasileiro.

Em 1961, por pressão da classe trabalhadora que queria acesso à universidade, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei nº 4.024/61, que fixou

as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram estabelecidos dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal, industrial, comercial e agrícola. O caráter dualista da formação escolar teve uma tentativa de ser unificada a partir da vigência da Lei nº 5.692/71 que, no período de arbítrio, reformulou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introduziu a denominada "profissionalização compulsória", que determinava que o então 2º grau formasse técnicos e auxiliares de técnicos, em consonância com a concepção tecnicista - concepção privilegiada naquele momento pelos gestores das políticas públicas em educação (SIMÃO, 2004). De acordo com Sousa e Beraldo (2009), a essência dualista da educação brasileira permaneceu inalterada, ou seja, o ensino profissionalizante de 2º grau não se concretizou.

Assim, a profissionalização compulsória não logrou êxito, visto que nasceu numa sociedade capitalista, fundamentada na divisão entre os trabalhos intelectual e manual (MARX; ENGELS, 1998). A pretensa implantação da profissionalização compulsória, as condições reais de carência de pessoal qualificado, de recursos financeiros e infraestruturais, além da pressão de estudantes, de proprietários de escolas privadas e das próprias empresas fizeram com que, em 1982, fosse promulgada a Lei nº 7.044, que promoveu uma reorientação da legislação anterior (BRASIL, 1982). Sob essa perspectiva, Simão (2004) enfatiza que se retornava ao modelo anterior, quando as escolas propedêuticas se destinavam para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores. Manteve-se, contudo, a equivalência entre o ensino científico e o profissional.

No ano de 1978, a Lei nº 6.545 transformou três Escolas Técnicas Federais – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro – em Centros Federais de Educação Tecnológica. No contexto das reformas educacionais do início da década de 1990, outras Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Isso se deu por meio do Decreto nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Em 1997, o governo federal iniciou a reformulação do ensino técnico e por meio da publicação do Decreto nº 2.208, descaracterizando o perfil das Escolas Técnicas, que era o de formar

técnicos de nível médio, e amplia seu campo de atuação para a formação de pessoas em qualquer nível de escolaridade, com a possibilidade de ministrar cursos de qualificação básica, além de cursos técnicos de nível médio e cursos de nível superior. No artigo 5º do referido decreto, é eliminada a integração entre os ensinos médio e profissional e determina que a conclusão do ensino médio deva ser a condição para a obtenção da certificação em nível técnico.

O ensino profissional passou a ser estruturado sob a égide da flexibilidade, podendo ser ofertado por meio de módulos independentes, que podem levar à certificação terminal ou a certificações parceladas de qualificação profissional (SIMÃO, 2004). A implantação desta forma de educação profissional extinguiu os cursos técnicos integrados, que realizavam o ensino médio em articulação com o conhecimento técnico específico.

Silva (2006) explica que essa separação aconteceu sob a justificativa de adequar a formação profissional às demandas do mundo do trabalho, bem como dar caráter próprio ao Ensino Médio, como propulsor da continuidade da educação. Afirmar, ainda, que este Decreto representa um retrocesso para a construção de uma prática pedagógica que rompia com uma concepção tecnicista de educação profissional. Na nova forma, a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade, sem propiciar o conhecimento dos fundamentos da habilidade (SANTOS, 2004).

Pires e Franco (2007) referem-se a este momento como a “cefetização” das escolas técnicas federais, e afirmam que nesse contexto, essas escolas, que eram consideradas centros de referência na formação de profissionais, inseriram-se em um novo modelo, de formação mais rápida, diversificada, em consonância com o mercado de trabalho, com os interesses do capital e das políticas neoliberais, mas nem sempre em consonância com a identidade da instituição.

Em 2005 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica com a alteração na lei que vedava a expansão do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Por políticas do governo federal, que buscavam ampliar a educação profissional, deu-se o processo de expansão da rede federal a partir de 2005, sendo esta a maior vivenciada. Franco e Pires (2009) explicam que a expansão ocorreu em duas fases, objetivando, em 2006, implantar escolas

federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. A segunda fase, em 2007, previa uma escola técnica em cada cidade polo do país, com a implantação de 150 (cento e cinquenta) novas unidades de ensino, e criação de 180.000 (cento e oitenta mil) vagas para a educação profissional e tecnológica (FRANCO; PIRES, 2009).

Durante o processo desta expansão, é publicado o Decreto nº 6.095 de 2007, com a finalidade de estabelecer diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para a constituição dos Institutos Federais. Como esperado, em dezembro de 2008, é publicada a Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), resultantes da integração ou transformação de instituições que compunham a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Como indica Cunha (2010), o histórico dessa instituição registra várias transformações na sua missão institucional. A primeira missão consistiu em capacitar os desvalidos da sorte, o que na época significava oferecer capacitação para a execução de um ofício, em nível de, hoje conhecido como, ensino fundamental. Atualmente, essas instituições se voltam para a educação do ensino médio em diante, o que inclui a educação superior.

## **1.2. OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

As Escolas Técnicas Federais, antes de se tornarem CEFET, obtiveram uma brecha legislativa para oferecerem “cursos profissionais superiores de curta duração” pelo Decreto-Lei nº 547 de 1969. Os diplomas desses cursos deveriam ser validados por universidades federais, importando o registro em idênticos direitos (BRASIL, 1969). Nesse momento, durante os primeiros anos da ditadura militar, o ensino superior é fragmentado na esfera federal. Ainda no âmbito da excepcionalidade, o ensino superior pôde ser ofertado fora das universidades, de acordo com Art. 2º da Lei nº 5.540/68, que diz: “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em

universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. Sobre esta Lei, Cunha (2010) ressalta que a intenção era criar um ensino superior alternativo ao modelo universitário, prevendo a possibilidade de cursos com currículos mais flexíveis, com menor tempo de duração e voltados para atender as demandas do setor empresarial.

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação. Em 1978, essas três escolas se transformam em Centros Federais de Educação Tecnológica, momento em que se legitima a oferta de cursos de níveis superiores em instituições de educação profissional federal. Essa mudança veio com a Lei nº 6.545/78, que definiu, para essas instituições, a tarefa de oferecer, além do ensino técnico, cursos do ensino superior. Desta forma, passaram a oferecer cursos técnicos em diversas áreas e, paralelamente, cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos.

Durante a fase de aceleração das transformações de Escolas Técnicas Federais em CEFET, nos anos de 1990, foi publicado o Decreto nº 2.208/97, que realizou a reforma do ensino profissional. Neste, define-se a educação profissional em diferentes níveis: Básico – destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores sem exigência de escolaridade prévia; Técnico – destinado a oferecer habilitação a alunos matriculados ou egressos de cursos de nível médio; e Tecnológico – cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio ou dos cursos de nível técnico (BRASIL, 1997). Franco e Pires (2007) alegam que essa medida teve como principal função buscar alternativas para o ensino superior, que estaria aquém do esperado. Apesar de se encontrarem em instituições de educação superior federais, essa oferta se mostrou peculiar, pois, como afirma Alves (2009, p.54) “[...] são implantados cursos de tecnologia que têm o caráter de preparar os formandos para a tarefa de execução, inclinando-se para o “como” fazer, dominando e adaptando a técnica mediante a aplicação de conhecimentos científicos”. Assim, a fragmentação do ensino superior é percebida não apenas no âmbito da instituição ministrante, mas também em sua prática política e pedagógica.

Essa expansão do ensino superior nas instituições tecnológicas foi respaldada por uma aparente preocupação do MEC com o *déficit* de brasileiros nesse nível de ensino em comparação com outros países. Desta forma, a educação profissional deve contribuir para amenizar esse *déficit* por meio da expansão dos cursos superiores de tecnologia. Santos (2004) explica que a diferença destes para o curso universitário tradicional é que este forma alunos visando a produção do conhecimento por meio de um ensino voltado para a pesquisa, enquanto o nível tecnológico é voltado para a produção de bens e serviços. Nesse sentido, a secular dualidade estrutural da educação é ampliada para o ensino superior.

De acordo com Santos (2009, p. 5) a exigência de alternativas para o ensino superior reverbera do capitalismo contemporâneo, que por intermédio das orientações dos organismos internacionais, nomeadamente do Banco Mundial (BM), sobre os países da periferia do capital, fazem surgir o pretensioso discurso de universalização do ensino superior. Confirma Jimenez (2005) que as orientações do Banco Mundial têm sido implantadas fortemente nos países periféricos e, notoriamente, na educação. Além disso:

[...] um exame mais criterioso indica que a preocupação principal que move as ações daquele Banco não se refere propriamente ao desenvolvimento da educação dos países periféricos, mas antes e, sobretudo, à estabilidade política, a ser garantida por um sistema educacional capaz de produzir as adequadas “disposições ideológicas” nos trabalhadores, diante das severas condições do mercado de trabalho” (JIMENEZ, 2005, p. 59)

Inseridos nesse contexto, os CEFET surgem como instituições autônomas para oferecer cursos superiores. Ciavatta (2006) realiza uma importante observação ao questionar o sentido educacional que os Centros Federais de Educação Tecnológica assumem ao se tornarem, progressivamente, instituições de ensino superior, buscando uma definição em relação ao ser humano que se quer formar

e a que finalidades se destina a educação. A autora afirma ainda que a transformação, em 2005, do CEFET Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná é emblemática em relação a essa decisão política. A questão central que Ciavatta (2006) levanta ao questionar sobre a atuação em nível superior dos CEFET guia-se pela contradição entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação e qual seria a lógica que estaria ocorrendo dentro dos CEFET, pois considera que a transformação dos CEFET em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia. Nesse aspecto, evidenciam-se as ressalvas de Frigotto (2010), sobre os enfoques economicistas, que podem reduzir a educação a um mero fator de produção. Nesse caso, seria o ensino superior que estaria sendo aproximado de esferas mercadológicas. Essas considerações levam a perceber que, na atual conjuntura, a educação passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

Com a mudança de CEFET para IF, estes se consolidam ainda mais como instituições de educação superior (IES). Além disso, os IF fazem parte das IFES – Instituições Federais de Ensino Superior, porém com a característica de não serem exclusivos para o ensino superior. Problematizar os IF como instituições de educação superior, relacionando este fenômeno com a totalidade da realidade, implica em reconhecer a supremacia das instituições privadas que atuam no ensino superior. De acordo com dados no INEP<sup>1</sup> (2010), no Brasil há 2.378 instituições de educação superior, sendo que 2.100 são privadas. Isso significa que 88% da educação superior brasileira encontram-se dentro da lógica do mercado.

Nesse sentido, a expansão dos IF como institutos superiores de educação demonstra um caminho diferente da lógica neoliberal, visto que esta considera a educação um serviço secundário, que não seria obrigação do Estado, e deveria se organizar pelo livre mercado. No entanto, a discussão aqui presente levanta questionamentos sobre o que mais há implicado na consolidação das instituições de educação profissional e tecnológica como instituições de educação superior. Ou seja, apesar de apontar contra a lógica neoliberal, aponta

---

1 INEP – disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>  
Acesso em 29 fev. 2012

também para proposições de fragmentação do ensino superior, pois leva este para instituições que, historicamente, estão próximas ao mundo da produção, do mercado, com objetivos de empregabilidade. Nesse sentido, esta ação converge com a lógica neoliberal, conforme aprofundado no próximo capítulo.

Dentro do domínio de instituições federais de educação superior, os IF não aparecem timidamente. Pelo contrário: em algumas regiões brasileiras, os IF compõem metade ou mais das IFES. Cruzando dados do INEP (2010) com a Lei nº 11.892/2008, foi possível montar o quadro abaixo, que relaciona o número de IF com o número de IFES por região brasileira.

Quadro 1 – Relação do número de Institutos Federais em comparação com Instituições de Ensino Superior Federais por região brasileira

Região	Total de IF	Total de IFES	Relação	IF/ IFES
Norte	7	14	50%	
Nordeste	11	25	44%	
Centro-oeste	5	9	55%	
Sudeste	9	34	26%	
Sul	6	17	35%	
Total	38	99	38%	

Constata-se, assim, que os IF compõem uma importante parcela na oferta federal de educação superior. Este fato gera mudanças em um cenário constituído por universidades. Afinal, de um grupo formado por 99 (noventa e nove) IFES, 58 (cinquenta e oito) dessas são universidades (INEP, 2010). Assim, pode-se concluir que a oferta federal de ensino superior, antes composta em sua maioria por universidades, tem sido complementada por instituições com focos diferentes. Daí vem o entendimento de uma fragmentação no ensino superior, não apenas no âmbito do público e privado, mas também dentro da esfera pública federal.

Essa fragmentação decorre do fato de se tratar de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Um dos focos divergentes dessas instituições pode ser percebido por meio de Cunha (2010), ao apresentar que os cursos do Instituto Federal do



Ceará procuram atender as novas estratégias das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, que estaria relacionada para a política de criação de emprego e renda. Ou seja, para ampliar ações dentro da mesma lógica capitalista, sem a preocupação de proporcionar condições críticas de questionamento ao sistema. Além disso, o mesmo autor adverte que o ensino superior em instituições tecnológicas, de um modo geral, tem uma cultura de ensino com destino imediato ao trabalho, diferente da cultura acadêmica de produção de conhecimento teórico.

A situação dos IF ainda é indefinida para o próprio Ministério da Educação, como afirma Silva (2010), pois parece ainda muito nova a identidade de instituições que devem oferecer distintos níveis e modalidades de educação escolar e, além disso, promover a pesquisa e a extensão, embora não sejam universidades propriamente ditas. Ressalta-se que o objetivo dos IF, de acordo com Sobrinho (2007), não é se transformar em universidades, e sim buscar uma configuração própria, afinal a identidade dos Institutos Federais está historicamente comprometida com a oferta da educação profissional e tecnológica a grupos e segmentos sociais com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino, com maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho. Com essas características, os IF consolidam-se como instituições de formação de professores.

### **1.3. FORMAÇÃO DOCENTE EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS TECNOLÓGICAS**

As instituições tecnológicas federais iniciaram suas ofertas na área de formação docente em 1978, quando houve a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tendo como integrante de seus objetivos a oferta de licenciaturas plenas e curtas para o então 2º grau e para a formação de tecnólogos (BRASIL, 1978, Art. 2º). No entanto, em 1993, a formação de professores nos CEFET é redirecionada para “formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1993, Art. 3º). Assim, coube aos CEFET colaborar na formação de professores apenas quando se tratasse de educação profissional,

saindo da esfera da formação para a educação básica. No entanto, sete anos depois, esta formação nos CEFET retorna “para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (BRASIL, 2000, Art. 1º). Em 2008, com a transformação dos CEFET em IF, essa prerrogativa para a formação de professores continua para a educação básica e profissional, com o foco para as ciências da natureza e da matemática.

Em 1981, o CEFET-MG passa a oferecer os chamados Esquemas I e II para a formação de professores de disciplinas específicas. Este modelo de formação parte da Portaria Ministerial nº 432 (BRASIL, 1971), que dispõe sobre a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau nas três áreas da economia (primária, secundária e terciária), originando as licenciaturas de formação especial.

Os chamados Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II traziam suas peculiaridades: o primeiro trazia o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Ou seja, no Esquema I, permite-se que qualquer profissional formado com graduação de nível superior possa obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas, exigidas para as licenciaturas. Ele passa a ter autorização para lecionar no ensino de 2º grau. Já no Esquema II, qualquer profissional formado em nível médio técnico que curse, além das disciplinas pedagógicas, disciplinas de conteúdos específicos relativos à área de seu diploma de segundo grau, passa a fazer jus aos direitos dos licenciados.

Simão (2004) explica que a carência de professores para lecionarem no campo da educação profissional, principalmente na denominada área secundária (indústria), auxiliou na justificativa para a implantação dos Esquemas I e II. A Portaria nº 432/71 foi revogada em 1997, com a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/97, que regulamenta a oferta dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental do ensino médio e da educação profissional em nível médio (BRASIL, 1997b). Assim, a proposta de se formar professores em cursos emergenciais, para aqueles que possuem formação em nível superior em qualquer área, é mantida.

Durante os anos de 1990, conforme outras Escolas Técnicas Federais foram se transformando em CEFET, a prerrogativa para ministrar cursos de formação de professores se expandia. Desde 1997 (BRASIL, 1997a, Art. 8º), os CEFET já possuíam autonomia para “a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional”. Mas em 2000, por meio do Decreto nº 3.462, é concedida autonomia aos novos CEFET para criar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. A partir disso, essas instituições passaram a implantar cursos de licenciatura, porém, de acordo com Bonfim (2003), em condições diferentes das universidades, porque não tinham quadros suficientes, preparados para o ensino superior, nem a respectiva carreira.

Segundo a mesma autora, a formação de professores nos CEFET nos anos 2000 era pautada por uma racionalidade hegemônica de fazer mais com menos e rapidamente, resultando na criação das licenciaturas sem quadro docente específico, com exigência de rapidez na implantação, por uma pressão do Ministério da Educação (MEC); sem acervo bibliográfico específico, laboratórios específicos, além do descumprimento, por parte do MEC, do compromisso de apoiar técnica e financeiramente a implantação. O resultado disso foi o financiamento de vários cursos com duração e carga horária reduzida em relação às licenciaturas tradicionais, pouca articulação com as redes estaduais/municipais, com o MEC e com as universidades, reduzida cultura de atuação na educação superior e sua inexistência no campo da formação de professores, dificuldades na integração entre ensino, pesquisa e extensão, e, em vários casos, as licenciaturas se tornaram corpo estranho dentro dos próprios CEFET. Essas constatações respaldam Gatti e Barreto (2009), quando estas discutem que, no momento que a formação em nível superior se torna obrigatória para o exercício docente, se encontra um cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Vale salientar que, a partir de 2003, houve, nos CEFET, uma ampliação do número de cursos, do quadro docente, uma melhoria da infraestrutura, ampliação da duração dos cursos, alguns bons resultados nas avaliações de reconhecimento e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), porém nenhuma

articulação entre as instituições no sentido de buscar uma identidade para as licenciaturas da RFEPT (BOMFIM, 2003). Ainda, em busca desta identidade, ocorre a criação dos Institutos Federais, sendo estabelecida, então, uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica.

Para os IF, dentre outros objetivos estabelecidos no artigo 7º da Lei nº 11.892/2008, estes têm a função de oferecer 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, conforme estabelece a alínea b, do inciso VI. O art. 8º da referida Lei também estabelece que os Institutos devam garantir o mínimo de 20% de vagas para atender tais objetivos.

Como explicam Sousa e Beraldo (2009), o histórico das instituições que hoje compõem os IF revela que estes têm atuado, tradicionalmente, na formação profissional, especialmente no setor técnico-industrial e agropecuário. A oferta de cursos de licenciatura é uma tarefa recente para o quadro de docente de tais instituições, e requer domínio teórico e metodológico do campo da educação. Indicam ainda que esta situação crie um desafio para realizar a articulação de projetos educacionais de ensino médio e ensino superior ofertando diversos cursos: técnicos para alunos em idade regular, técnicos para jovens e adultos, tecnológicos, engenharias, licenciaturas, especializações lato sensu e stricto sensu. Alves (2009) alerta que, historicamente, os CEFET se destacaram pela oferta de curso de formação técnica, cursos que teoricamente exigem uma estrutura organizacional distinta dos cursos superiores de licenciatura.

Ciavatta (2006), levantando hipóteses sobre os CEFET terem se tornado instituições de ensino superior, e assim estarem oferecendo formação docente, supõe que este fato estaria subjacente a necessidade de professores para as disciplinas profissionais, não atendidas suficientemente pelas universidades. Mas a autora problematiza que, se a oferta dos CEFET se pautar pela lógica do mercado, esses professores estarão sendo lesados, pois não teriam tendo o direito a uma formação condizente com a lógica da educação e da humanização daqueles jovens e adultos que lhes serão confiados.

Nesse mesmo caminho de indagar o motivo que leva essa formação docente para as instituições tecnológicas, encontram-se

explicações que se relacionam à escassez de professores (SANTOS, 2004; SILVA, 2006; MOURA; SILVA, 2007; PIRES; SOARES, 2008; TEIXEIRA, 2008; PIRES; FRANCO, 2008; SOUSA; BERALDO, 2009; FRANCO; PIRES, 2009; ALVES, 2009; SOARES; PIRES, 2010; BRIGNONI; PIRES, 2010; LIMA; SILVA, 2011).

Santos (2004) diz que um dos argumentos utilizados pelo Governo Federal para autorizar os CEFET a ministrarem cursos de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática é de que faltam muitos professores na rede escolar de ensino fundamental e médio e que as Universidades e Faculdades que os formam não dão conta de formarem o número necessário de docentes para atender esta rede. Teixeira (2008) indica que o curso de licenciatura em Física do CEFET-SP iniciou com o objetivo de ajudar a suprir a necessidade de professores de Física em São Paulo. De forma similar, Moura e Silva (2007, p. 33), sobre a licenciatura em Geografia do CEFET-RN, afirma que essa iniciativa decorre do *déficit* de professores, e que os CEFET foram convidados pelo MEC a participarem da formação docente, ampliando sua atuação para essa área, “já que essas instituições tinham pouca ou nenhuma oferta nesse nível educacional, pois a maioria dos cursos de graduação eram cursos Superiores de Tecnologia”. Alves (2009) alega que no Piauí, além da UFPI e da UESPI, que oferecem as Licenciaturas de Matemática e Física, o CEFET-PI realizou em 2001 seu primeiro vestibular para essas disciplinas, visando contribuir para a diminuição da carência de profissionais. Sousa e Beraldo (2009) apontam que a escassez de professores na área de ciências da natureza impeliu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a ofertar cursos de licenciaturas nessas áreas, o que explica a iniciativa de transformar escolas agrotécnicas, técnicas e CEFET em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, destinando 20% das vagas para cursos de formação de professores.

De forma mais abrangente, Lima e Silva (2011, p. 12) realizam uma análise das produções de eventos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que buscam discutir as licenciaturas nos IF, e observam que “a iniciativa para as criações de cursos de Licenciaturas decorrem da preocupação em suprir uma escassez de professores, tanto para a educação profissional como para a educação básica”. Nesse sentido, Alves (2009, p. 127) afirma que “um dos aspectos de implantação dos cursos foi o fato de o MEC

solicitar dessas instituições soluções imediatas, para contribuir com a diminuição do *déficit* de professores das áreas exatas na Educação Básica”. Logo, há uma expectativa de que, com o aumento de cursos de licenciatura nos CEFET/IF, ocorra um aumento do número de professores, de forma a remediar uma necessidade de docentes para a educação básica e profissional.

No entanto, a escassez de professores não é um problema recente. Santos (2004) recorda que, o argumento de que a formação de professores deve considerar sempre a urgência de docentes, vem sendo utilizado desde a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961, Art. 58º), quando admite o exercício do magistério por aqueles que concluísem o normal ginásial (quatro séries) ou o normal colegial (três séries), assegurando igual direito para o ingresso no magistério oficial ou particular a qualquer uma dessas formações. Gatti e Barreto (2009) esclarecem que em meados do século XX começa um processo de expansão da escolarização básica no país, e que isto ocorre porque esta foi, durante séculos, apanágio das elites. Portanto, até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Devido a pressões populares, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O vazio docente ocasionado por essa expansão causa algumas medidas emergenciais: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, dentre outras medidas (GATTI; BARRETTO, 2009). Portanto, como aponta Freitas (2007, p. 1207):

A “escassez” de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.

Desta forma, a escassez de professores encontra outros problemas que não são resolvidos apenas com o aumento do número de cursos de formação de professores. Nesse sentido, alguns dos trabalhos que trazem a necessidade de suprir o *déficit* docente, focam na questão da evasão de alunos dos cursos de licenciatura oferecidos pelos CEFET/IF, especificamente nas licenciaturas em Física (SANTOS, 2004; PANTALEO JUNIOR; TAKEUCHI, TEIXEIRA, 2005; TEIXEIRA, 2008; BORGES JÚNIOR; SOUZA, 2007; SOARES; PIRES, 2010; GOMES; MOURA, 2008); em Física e em Matemática (ALVES, 2009); em Geografia (MOURA; SILVA, 2007), e um artigo que faz uma análise geral dos problemas decorrentes da evasão dos cursos de formação de professores de instituições tecnológicas, a partir das licenciaturas ofertadas pelos CEFET (PIRES; SOARES, 2008). Estes estudos demonstram preocupação com a taxa de evasão nos cursos de licenciaturas, que, segundo os autores, possui um índice elevado nas instituições analisadas.

Teixeira (2008, p. 15) afirma que “sintomaticamente, as áreas em que há maior evasão são justamente aquelas nas quais há uma maior carência de professores, sobretudo Química e Física”, ou seja, relaciona o vazio docente aos problemas relacionados à evasão. Da mesma forma, Alves (2009, p. 84) afirma que o alto índice de evasão serve para reforçar o problema da escassez desses profissionais nas salas de aula, e que a política de formação docente do CEFET-RN “não está respondendo ao que foi programado, devido estar acontecendo a mesma problemática que ocorre em outras instituições universitárias, que já ofereciam cursos superiores de Matemática e Física, ou seja, a evasão [...]”. Com isso ressalta-se que, ao defender uma normativa, que eleva o número de licenciaturas em instituições tecnológicas federais, baseando-se em necessidades de suprimento docente, é importante considerar que essas mesmas instituições têm problemas relacionados à evasão em cursos de formação de professores.

Borges Júnior e Souza (2007) destacam alguns fatores que acreditam contribuir para evasão da Licenciatura em Física do CEFET-GO, tais como critérios impróprios de avaliação do desempenho discente, pequeno número de programas institucionais para o estudante (Iniciação Científica, monitoria etc.) e insuficiente estrutura de apoio ao ensino.

Além disso, dos exemplos citados, o estudo de Moura e Silva (2007, p. 33) destaca que a docência é uma área profissional pouco atraente, “tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá, além das condições salariais, a desvalorização profissional, a imagem social ambígua e a baixa autoestima de muitos professores”, problematizando que a falta de prestígio social leva à redução na demanda dos vestibulares para esses cursos, resultando em que os ingressantes em tais carreiras tenham maiores probabilidades de optarem pela evasão.

Desta forma, pode-se observar que o combate à escassez docente foge aos domínios das instituições formadoras, pois o problema que leva a falta de professores se relaciona com aspectos mais amplos, e não apenas à questão da formação de professores. E nesse contexto, a formação docente se expande em instituições de educação profissional e tecnológica, com um discurso que já se tornou “lugar-comum” nos trabalhos que tratam deste assunto: *os IF se consolidam como formadores de professores para conter o vazio docente*. Mas, como já foi discutida nesta seção, essa afirmação é desprovida de propriedade.

No entanto, como essa consolidação se faz de forma legislativa, os Institutos Federais tem o desígnio de dispor 20% de suas vagas para a formação de professores. Essa normativa estabelece uma nova conjuntura da oferta de formação docente pelos Institutos Federais, como se mostra a seguir.

#### **1.4. A OFERTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Durante os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2012, foi realizada uma pesquisa quantitativa, que averiguou quais e quantos cursos de formação de professores estariam sendo oferecidos pelos Institutos Federais. Para a pesquisa, foi utilizado o Sistema e-MEC<sup>2</sup>, no o sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação, em que há um cadastro dos cursos superiores oferecidos no Brasil por qualquer instituição de educação superior, incluindo os IF. O sistema e-MEC configura-se como um único e oficial sistema eletrônico do governo

---

2 Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 28 de fevereiro de 2012.



brasileiro (BRASIL, 2007a). Assim, todos os 38 Institutos Federais foram analisados por meio desse sistema, buscando-se, em cada um deles, os cursos superiores que eram enquadrados como licenciatura. Em cada curso foram verificados o turno, a modalidade, e sua data de criação, para que o curso fosse classificado como criado antes/depois de a instituição ter se tornado um Instituto Federal.

No total foram encontrados 329 cursos de formação docente, sendo ofertados pelos 38 Institutos Federais. Em relação à variedade dos cursos, foram constatados 31 cursos diferentes. Os cursos de formação de professores para a educação básica sobrepõem os cursos de formação para a educação profissional, pois enquanto há a variedade de 23 cursos para a educação básica, com a oferta total de 290 cursos, correspondendo a 88%, há apenas a variedade de 8 cursos para a educação profissional, com a oferta de 39 cursos, o que representa 12% da totalidade da oferta. Além disso, os cursos de formação de professores para a educação profissionais, atualmente oferecidos pelos IF, não atendem à diversidade de eixos tecnológicos<sup>3</sup> para a educação profissional. Segue o quadro, para melhor visualização:

Quadro 2 – Relação da oferta de formação docente para a educação básica e para a educação profissional

Oferta	Variedade de cursos		Oferta de cursos	
Educação Básica	23	74%	290	88%
Educação Profissional	08	26%	39	12%
Total	31	100%	329	100%

Esses dados vão contra o que foi ressaltado por Lima e Silva (2011), quando afirmam que as licenciaturas na RFEPT devem ser incentivadas principalmente em relação à escassez de professores para a educação profissional e tecnológica. É claro que, ao formar professores em áreas da educação básica, colabora-se também para a educação no ensino profissional, visto que, com a integração de áreas, há necessidades de ensino na educação básica que são comuns à educação profissional.

3 As áreas da educação profissional organizadas pelo MEC podem ser encontradas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disponível em <[http://catalogonct.mec.gov.br/eixos\\_tecnologicos.php](http://catalogonct.mec.gov.br/eixos_tecnologicos.php)> Acesso em 20 de agosto de 2011.

Porém, a problemática aqui apresentada refere-se à existência de professores das disciplinas específicas da educação profissional que são originariamente leigos, oriundos da engenharia e de cursos técnicos. Pois, para cobrir essa demanda, abrem-se concursos para professores sem a exigência de uma formação em licenciatura. Lima e Silva (2011, p. 7) registram que “o último concurso do Instituto Federal de Brasília abriu vagas para professor da área de conhecimento de construção civil, e em seus requisitos para o cargo se exigia o diploma, devidamente registrado, de bacharel em Engenharia Civil ou Tecnologia em Construção de Edifícios”. Desta forma, ao não se priorizar a formação de professores para áreas de conhecimentos específicos na educação profissional, se demonstra uma falta de clareza no que poderia ser a maior contribuição dos IF em nível de formação de professores. Afinal, por ser tratar de uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, os IF poderiam ser um local apropriado para alavancar esse tipo de formação docente, ou seja, a formação de docentes para o ensino profissional.

O predomínio da oferta de formação de professores para a educação básica pode ser atribuído à majoritária atenção que recebem as áreas de ciências e matemática. No total, os cursos de licenciatura em química, física, matemática e ciências biológicas correspondem a 72% de todos os cursos ofertados. Somado a isso, esses quatro cursos são os únicos que estão presentes em mais da metade dos 38 Institutos Federais: o curso de licenciatura em química é oferecido por 31 institutos (81,5%); o de matemática é oferecido por 29 institutos (76%); o de ciências biológicas é oferecido por 26 institutos (68%); e o de física é oferecido por 25 institutos (66%). Além desses, foi encontrado o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, oferecido por 4 Institutos, com o total de 6 cursos ofertados pelos seus respectivos *campi*. A relação deste dado com a indicação legislativa dos IF terem como objetivo ministrar “cursos de licenciatura, [...] para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008), demonstra um desequilíbrio quanto à prioridade concedida às áreas de ciências e matemática, em relação à educação profissional, pois a formação docente voltada para a educação profissional, considerada ponto de destaque pela Lei nº 11.892/2008, possui uma

oferta inexpressiva em comparação a formação de professores para as áreas das ciências e da matemática.

Em relação ao turno do curso, em alguns casos, o mesmo curso era oferecido em mais de um turno, inclusive na modalidade Educação à Distância (EaD). Assim, para o total de oferta, em relação ao turno e à modalidade, foram constatadas 366 opções. Foi encontrada uma alta predominância de cursos presenciais. Enquanto apenas 14 cursos, que equivale a 4% do total, são a distância, 352 estão sendo oferecidos na modalidade presencial, correspondendo a 96%. Sobre o turno do curso, há a supremacia de cursos noturnos, com 218 ofertas, o que equivale a 59,5% das opções. Sobre o turno e modalidade, há o seguinte quadro:

Quadro 3 – Quantidade de cursos em relação ao turno e modalidade

Turno/Modalidade		Quant. de cursos	
Presencial	Noturno	218	59,5%
	Vespertino	58	16%
	Matutino	56	15%
	Integral	20	5%
EaD		14	4%
Total		366	100%

A grande oferta de cursos noturnos sugere que há um foco para a formação de pessoas que já exercem atividade laboral, e que, portanto, não poderiam frequentar um curso diurno, dentro do horário comercial. Esse turno atrai pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir sua formação em nível superior antes de terem que ingressar no mercado de trabalho. O que indica, então, que esta oferta cria condições para que essas pessoas possam frequentar o curso.

Analisando os dados por região brasileira, o Nordeste se configura como região com maior número de Institutos Federais. Porém, essa região se destaca de forma mais acentuada quando se trata de cursos voltados para a formação docente, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Quantidade de Institutos Federais e de cursos quanto a sua localização

Região	Quant. de IF		Quant. de cursos para a formação de professores	
Norte	7	18%	47	14%
Nordeste	11	29%	127	38,5%
Centro-oeste	5	13%	28	8,5%
Sudeste	9	24%	75	23%
Sul	6	16%	52	16%
Total	38	100%	329	100%

A quantidade de Institutos Federais na região Nordeste contraria a tendência nacional de primazia da região Sudeste. De acordo com dados do INEP, em um censo realizado em 2010<sup>4</sup>, há, no Sudeste, 34 IES federais, enquanto que no Nordeste há 25. No entanto, as regiões Sul, Norte e Centro-Oeste revelam-se como as que possuem menos IES federais, com 17, 14, e 9, respectivamente. Desta forma, a maior colaboração dos IF se encontra no Centro-Oeste, pois nessa região os Institutos Federais constituem 55% das IES federais, seguida da região Norte, com 50% das IES Federais formadas por Institutos Federais.

A oferta de cursos de formação docente pelos IF, com 38,5% na região Nordeste, revela o incentivo de formação em uma região que, de acordo Gatti e Barreto (2009), possui o maior número de professores sem a formação em ensino superior: dos professores no Brasil sem formação em nível superior, 48% se encontravam na região Nordeste (GATTI; BARRETO, 2009). Fazer esta relação é importante, no sentido de demonstrar que esta é uma região que precisa de um desenvolvimento profissional que se alinha com a oferta que os IF foram indicados a realizar. No entanto, ao lembrar que as relações entre ofertas de formação e demandas do mundo do trabalho não são lineares, não basta esperar que a atuação dos IF resolva essa questão. Além disso, ainda é necessária a discussão sobre as concepções de formação de professores a que os Institutos Federais se propõem.

4 Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 29 fev. 2012

Considerando a data de criação dos cursos de licenciatura nos IF, procurou-se averiguar quais cursos foram criados após as instituições terem sido transformadas em Institutos Federais, pela Lei nº 11.892, publicada em dezembro de 2008. Constatou-se que mais da metade dos cursos que estão sendo oferecidos foram criados após essas instituições terem se tornado Institutos Federais, como detalha o quadro a seguir:

Quadro 5 – Quantidade de cursos de licenciatura em relação a sua data de criação

Cursos criados		
Após a Lei nº 11.892/2008	198	60%
Antes da Lei nº 11.892/2008	103	31%
Sem data	28	9%
Total	329	100%

Até dezembro de 2008, já haviam sido criados 103 cursos de licenciatura. No entanto, 198 cursos foram criados após a Lei nº 11.892/2008. A consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores pode se expressar, portanto, por meio de uma expansão numérica. Com a incidência da criação de 198 cursos em três anos – de dezembro de 2008 a janeiro de 2012 – correspondente à taxa de 60% dos cursos de licenciatura que são oferecidos pelos IF, pode-se concluir que houve um empenho por parte dessas instituições em criar cursos de licenciatura.

Os cursos disponíveis para a formação de professores variam entre formações específicas em disciplinas da educação básica, formação para a educação profissional, formação em pedagogia e formações mais genéricas, que aparentam ser programas especiais de formação pedagógica para pessoas que já possuem alguma formação em nível superior. Para uma melhor visualização da situação dos cursos de formação de professores oferecidos pelos IF, foi montado o quadro abaixo. Este quadro sistematiza os cursos existentes, relacionando em quantos Institutos Federais estes são trabalhados e a quantidade da oferta desses cursos, considerando que um curso pode ser oferecido em diferentes turnos e modalidades, além dos institutos possuírem vários *campi*:

Quadro 6 – Relação dos cursos oferecidos e sua oferta

Curso		Quantidade de IF que oferecem		Quantidade de cursos oferecidos	
1.	Química	31	81,5%	68	21%
2.	Matemática	29	76%	72	22%
3.	Ciências Biológicas	26	68%	46	14%
4.	Física	25	66%	50	15%
5.	Geografia	08	21%	10	3%
6.	Informática	08	21%	10	3%
7.	Computação	07	18%	10	3%
8.	Educação Física	05	13%	07	2%
9.	Pedagogia	05	13%	06	1,8%
10.	Educação Profissional e Tecnológica	04	10,5%	07	2%
11.	Ciências da Natureza	04	10,5%	06	1,8%
12.	Letras – Português	04	10,5%	04	1,2%
13.	Letras – Espanhol	03	7,9%	04	1,2%
14.	Artes Visuais	03	7,9%	03	0,9%
15.	Ciências Agrícolas	03	7,9%	03	0,9%
16.	Ciências Agrárias	02	5,3%	04	1,2%
17.	Música	02	5,3%	02	0,6%
18.	Ciências Sociais	02	5,3%	02	0,6%
19.	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional	01	2,6%	02	0,6%
20.	Formação de professores para os componentes curriculares da Educação Profissional	01	2,6%	02	0,6%
21.	Letras – Inglês	01	2,6%	01	0,3%
22.	Dança	01	2,6%	01	0,3%
23.	Artes Cênicas	01	2,6%	01	0,3%
24.	Intercultural Indígena	01	2,6%	01	0,3%

Curso		Quantidade de IF que oferecem		Quantidade de cursos oferecidos	
25.	Matérias Específicas do Ensino Médio	01	2,6%	01	0,3%
26.	Programa Especial de Formação de Docente	01	2,6%	01	0,3%
27.	História	01	2,6%	01	0,3%
28.	Teatro	01	2,6%	01	0,3%
29.	Tecnológica em Eletromecânica	01	2,6%	01	0,3%
30.	Letras	01	2,6%	01	0,3%
31.	Formação de docentes para a educação básica	01	2,6%	01	0,3%
	Total	38	----	329	100%

Desta forma, pode-se verificar as diversas opções de formação docente que os Institutos Federais oferecem, assim como sua quantidade, demonstrando alta predominância dos cursos da área de ciências e da matemática em relação às demais. Lembrando que os cursos na área de ciências e da matemática compõem 72% de todos os cursos ofertados, e que os cursos voltados para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica correspondem a apenas 12% dos cursos de licenciaturas, o que se torna preocupante por se tratar de um *locus* de formação profissional e tecnológica, pois poderia trazer significativas contribuições à formação por ser tratar de um espaço onde se vivencia esta modalidade de ensino.

Compilando os dados, pode-se afirmar que a predominância da oferta de formação de professores nos IF é de cursos na região Nordeste, presenciais, noturnos, e com uma formação para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e da matemática. Ao lembrar que essa iniciativa está vinculada ao discurso de formar professores para cobrir um *déficit* desses profissionais nas escolas brasileiras, cita-se Helene (2007), quando este diz:

Se uma das preocupações do País é ter bons professores, é necessário não apenas instalar novas instituições educacionais como, tam-

bém, tornar a profissão mais motivadora e atraente, o que implica melhorar as condições de trabalho e de estudo nas escolas e, necessariamente, prover as escolas de bibliotecas e laboratórios equipados e adequadamente mantidos. Ademais, é imperioso pagar melhores salários, pois as atuais condições de remuneração são insuficientes para atrair professores para o magistério na quantidade que o Brasil necessita (HELENE, 2007, p. 21).

O aumento da oferta de formação docente será insuficiente se este não vier acompanhado de outros fatores que interfiram no ingresso e permanência na profissão. Portanto, a formação docente é apenas um dos aspectos necessários a serem impulsionados pelas políticas públicas educacionais, não podendo ser apenas alavancada na quantidade. É necessário que a boa qualidade dessa formação seja garantida.

Além disso, a oferta de formação de professores nos Institutos Federais, a título de amenizar a escassez de professores, esbarra em problematizações levantadas por Gatti e Barreto (2009, p. 81):

A rápida mudança do *locus* de formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas de acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.

No entanto, é preciso considerar que se trata de uma oferta pública e gratuita e, nesse sentido, as mesmas autoras afirmam que as IES públicas vêm exercendo um papel compensatório no país, de modo a assegurar oportunidades de formação docente em nível superior nas regiões economicamente menos dinâmicas. Assim, a configuração de oferta que os IF representam, ao expandir seus cursos de formação de professores, é de uma iniciativa em prol da educação pública, embora reforçando a fragmentação do ensino superior.



Nesse sentido, a questão da formação de professores surge de forma distinta durante as diferentes administrações políticas, refletindo, de acordo com o governo em vigência, sua ideologia política. De forma a situar a medida política que expande a formação docente nos Institutos Federais, cabe uma análise da formação de professores no contexto das políticas públicas.

## CAPÍTULO 2

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores configura-se como resultado de um conjunto de medidas que tem sua origem no momento em que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) passam a exercer formação de professores, a partir de 1978. No entanto, essa oferta surge a título de extraordinariedade, pois ocorre nos únicos três CEFET existentes à época: o CEFET-MG, CEFET-RJ e CEFET-PR. A expansão e integralização dos CEFET, como um novo *locus* para a formação docente, incidem no contexto das políticas dos anos 1990, com a Lei nº 8.948/94 e o Decreto nº 2.406/97. Neste sentido, este capítulo busca demonstrar os movimentos políticos que estabeleceram a atual conjuntura da formação de professores no Brasil, após a década de 1990. O capítulo expõe as configurações do ensino superior brasileiro, decorrentes da implantação de uma política neoliberal; as contradições reveladas nas políticas de formação de professores, o que inclui a consolidação dos Institutos Federais enquanto *locus* de formação de professores; e as tensões que a formação docente em uma instituição de educação profissional e tecnológica deflagra.

### **2.1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO SUPERIOR**

Desde a década de 1990, o Brasil é palco de expressivas mudanças no cenário político e econômico, justificadas, de acordo com Sousa e Beraldo (2009), pela necessidade de tornar o Estado mais “leve” e mais “eficiente”, condições apontadas como requisitos

para participar da dinâmica do mundo globalizado. Peroni (2003) explica que, nos anos 1990, o eixo principal das políticas educacionais enfatizava a qualidade, porém entendendo esta como produtividade, focando questões como eficiência e eficácia, via descentralização de responsabilidades.

As reformas do Estado dos anos 1990 tiveram como fundamento a doutrina neoliberal, que exigiu a liberação financeira e a abertura comercial, iniciadas no governo Collor (1990-1992), e amplificadas no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002), pelas medidas de privatização de empresas públicas e de reformulação do setor público. Esta doutrina, defendida pelos organismos econômicos internacionais, teve implantação mais incisiva em função da incapacidade do Estado pagar aos credores externos, como explicam Castro e Vitorette (2009), e que nestas condições coube ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento a missão política de intervir no modelo de desenvolvimento desses países, incidindo também nas áreas educacionais e sociais. Nesse sentido, as políticas econômicas definidas por instituições financeiras multilaterais devem ser seguidas, conhecidas como o Consenso de Washington<sup>5</sup>, que expressa receituário neoliberal. Simão (2004) afirma que o Banco Mundial vem se tornando o intelectual orgânico das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, com o consentimento dos gestores das políticas públicas que, na maioria das vezes, acabam fazendo certas adaptações às necessidades e peculiaridades desses países.

A concepção neoliberal prioriza a redução das ações do Estado, em especial na oferta dos serviços sociais à população, pois estes devem ser regidos pelas leis do mercado como solução para a criação de setores eficientes. Em busca da eficiência, o Estado libera os serviços sociais para exploração do mercado capitalista, e “[...] age apenas nos casos de “alívio” da pobreza absoluta e de produção de serviços que a iniciativa privada não quer executar [...]” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 333). No entanto, essas reformas, ao reduzir a ação do Estado, principalmente nas áreas de serviços sociais,

---

5 O termo “Consenso de Washington” significa um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C. Atualmente, o termo é usado para consolidar o receituário de caráter neoliberal.

provocam, em nome da qualidade dos serviços oferecidos pelo setor privado, um aumento da massa populacional que não teria acesso a esses serviços.

Em relação à educação, seguindo a prerrogativa neoliberal, houve no Brasil a reforma educacional implantada no governo de FHC, que definiu a ênfase dos investimentos públicos no ensino fundamental, por este ser entendido como o patamar mínimo de socialização de todos os segmentos sociais (SILVA, 2007). No âmbito da educação superior, a intensificação da oferta se manifesta na esfera privada, partindo da premissa de que este nível de ensino não faz parte das atribuições essenciais do Estado.

Porém, a evolução das matrículas nas instituições privadas, principalmente a partir de 1998, encontrou seus limites no poder aquisitivo de sua clientela, refletindo uma queda na relação quantidade/vaga, resultando, inclusive, em vagas não preenchidas pelo vestibular nessas instituições. “Sendo assim, a política pública que privilegia a democratização pela via privada não encontra como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos a ocupar” (CARVALHO, 2008, p. 203).

Nesta perspectiva, a educação deixa de ser um direito social e torna-se mercadoria. De acordo com Carvalho (2008, p. 195), nesse momento, “o Banco Mundial passou a exercer influência efetiva na política educacional”, apontando em documentos oficiais a necessidade de nova reforma para dar racionalidade e eficiência ao sistema. Assim, as reformas implementadas na educação superior seguiram as diretrizes dos organismos internacionais, que defendem um ensino superior mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção de gastos públicos. Essa reforma teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394 de 1996, que reforça a flexibilização e fragmentação do ensino superior por meio da diversificação institucional e expansão do setor privado. Peroni (2003) explica que a LDB 9.394/96 tinha o objetivo de desregulamentar o ensino, e então deixa vago todos os pontos polêmicos da legislação. Sendo assim, facilita-se uma regulamentação adjacente, abrindo espaço para implantação de medidas de organismos internacionais. As orientações advindas

de uma instituição que, além de não ser educativa, é de natureza financeira, expressam-se abaixo:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não-universitárias e o aumento de instituições privadas, pode contribuir para satisfazer à crescente demanda na educação de nível superior e no mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31, tradução livre).

Como reflexo dessas medidas, Chaves, Lima e Medeiros (2008) indicam que, no momento após a LDB 9.394/96, de 1996 até 2005, as universidades tiveram um crescimento de 2,7%, enquanto as faculdades, escolas e institutos cresceram em 144,8%. Os mesmos autores demonstram que, nesse período, as IES privadas expandiram de forma mais acentuada do que as públicas, evidenciando a política privatista adotada pelos governos pós-LDB 9.394/96. Estes resultados vão contra ao Plano Nacional de Educação proposto pela sociedade brasileira, documento elaborado pelos acadêmicos ao longo dos Congressos Nacionais de Educação. Neste se encontrava a proposta de garantir a todos o acesso, a permanência e a conclusão de estudos em uma educação pública, gratuita, democrática.

Como forma de superar a crise institucional que vivenciam, as universidades públicas vêm se transformando em direção ao mercado. Nesse sentido, foi encaminhado, durante o governo FHC, um projeto de autonomia apresentado pelo então existente Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE<sup>6</sup>), que consistia em transformar o status jurídico das universidades públicas de autarquias para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins-lucrativos. O documento preconizava a adoção de um modelo gerencial para as instituições públicas.

---

6 Em 1995, no primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso, surge, por transformação da Secretaria de Administração Federal, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O órgão foi criado por força da medida provisória nº 813/95, reeditada diversas vezes, que apenas em 1998 foi convertida na Lei nº 9.649/98. O Decreto Presidencial nº 2.923 transfere para o então Ministério do Orçamento e Gestão, atual Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, as atribuições que pertenciam ao MARE, extinguindo-o.

Carvalho (2008) identifica convergências entre as recomendações do Banco Mundial/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a proposta do MARE, e afirma que, devido à elevada reação da comunidade acadêmica a este projeto, foi estabelecida que essa conversão das universidades tivesse caráter voluntário. Essa foi uma das mudanças em que a população conseguiu interferir, durante os anos de governo FHC.

De forma geral, Carvalho (2008) alega que, durante este governo, houve o sucateamento do segmento público, devido à grande redução do financiamento do governo federal. Sobre o governo seguinte, comandado pelo então presidente Lula, a autora afirma que houve uma diferenciação sobre esta questão. Em relação às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), houve uma elevação dos gastos públicos, ocorrendo uma perceptível expansão do sistema federal, com autorização para a contratação de 5.000 professores, além de 2.000 técnicos administrativos, revertendo em parte o processo de sucateamento e desvalorização do serviço público.

Destacam-se no governo Lula uma série de medidas – o Programa Universidade para Todos (Prouni); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), na qual se insere a criação e expansão dos Institutos Federais – que buscam ampliar o número de vagas na educação superior pública.

Porém, a política educacional do ensino superior permanece permeável às políticas econômicas, seguindo os moldes dos organismos internacionais. O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo em cursos de graduação, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção tributária àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa<sup>7</sup>. Apesar de oferecer vagas de cursos superiores para uma população que não teria acesso a este, aprofunda-se a fragmentação do ensino superior. Além disso, ameniza-se a problemática das vagas remanescentes nas IES privadas com a estatização de vagas nas instituições particulares em troca da

---

7 Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=205&Itemid=298](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298)> Acesso em 07 out. 2011.

renúncia fiscal, afrouxando a fronteira entre o financiamento público indireto e a iniciativa privada. Sobre este programa, Carvalho (2008) considera:

Quanto ao caráter social, há dúvidas quanto a sua efetividade, uma vez que a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros (CARVALHO, 2008, p. 211).

Sendo assim, o PROUNI configura-se como uma medida que auxilia as camadas de baixa renda, que, devido a diversas dificuldades (entre elas as dificuldades advindas de uma sociedade exclusivista) não conseguiram garantir uma vaga numa instituição pública. E, ao mesmo tempo, atende a interesses capitalistas, ao amenizar a problemática de vagas ociosas em instituições particulares, além de aumentar, de forma indireta, os resultados (lucros) por elas auferidos. Ou seja, configura-se como uma medida paliativa para a população, pois não altera as condições de acesso ao ensino público, e uma medida compensatória para o capital. Ao tentar atender tanto à população quanto ao capital, tem-se dinheiro público em instituições privadas, por meio da renúncia fiscal. Dessa forma, a população ainda é a desfavorecida.

A partir do Decreto nº 5.800, de 2006, é instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância (BRASIL, 2006, Art. 1º). Constitui-se em um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, principalmente na busca da solução ao problema da escassez de professores na educação básica, por meio da formação de professores.

A UAB sofre críticas no sentido das implicações decorrentes do distanciamento das universidades sedes em relação aos polos,

além dos reflexos de um modelo de proposta que circunscreve o horizonte dos alunos ao seu polo presencial, e o conceito de tutoria e seus impactos na configuração do corpo docente das universidades (Segenreich, 2009). Outro ponto questionável refere-se à tutoria implantada em grande parte dos cursos à distância, com a prestação de serviços na informalidade, em detrimento do pagamento de salários e do vínculo empregatício. Cria-se, assim, uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino.

A educação a distância merece profundas análises quanto a seus entraves e benefícios. Trata-se de uma política que segue as orientações educacionais internacionais, que afirmam que “Alguns países têm sido bem sucedidos, a este respeito, que estabelece uma gama de instituições com uma variedade de objetivos - como, por exemplo, programas de curta duração e sistemas de ensino à distância [...]” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31, tradução livre).

Em 2007, é lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096/2007, acenando com a positividade de expansão de vagas discentes em universidades federais. Com o REUNI, ocorrem medidas no sentido de ampliar os recursos das universidades, além de realizar a interiorização do ensino, permitindo um maior acesso àqueles que não residem nas capitais ou grandes cidades do Brasil. No entanto, a autonomia universitária é razão para que haja oposição ao REUNI por parte das universidades, e que essa proposta de reestruturação da universidade, feita por decreto apressadamente, sem discussão, vem para massificar os cursos, em detrimento de uma formação de melhor qualidade (REUNI..., 2007).

O REUNI veio acompanhado da portaria do banco de professores-equivalente, a Portaria Interministerial nº 22 de 2007. Nesta, perpetua-se o modelo de professor substituto como estratégia para a reestruturação e a expansão das universidades federais, e não como recurso temporário para situações eventuais, na perspectiva de que professor substituto pode ministrar um maior número de aulas do que um professor efetivo, em nome da supressão das atividades de pesquisa e extensão. Essas medidas vão ao encontro da concepção de eficiência, que prima o melhor desempenho com o menor custo. É



importante que o Estado se preocupe em realizar medidas eficientes, principalmente por se tratar de recursos públicos. A problemática da questão da eficiência coloca-se quando o melhor desempenho é medido por características que não incluem a qualidade educacional, tais como; quantidade de vagas, quantidade de cursos, quantidade de professores (desconsiderando se são efetivos ou temporários) entres outras quantidades.

A questão da pesquisa na universidade, do ponto de vista neoliberal, é acusada como causadora da ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho. Essas visões estão alinhadas com as orientações do Banco Mundial, que defende que a crise na educação deriva de um modelo de universidade de pesquisa, que seria inadequado e inviável financeiramente:

O modelo tradicional de universidade europeia de pesquisa, com seus programas em um só nível, provou ser caro e inadequado para atender às múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social, bem como as necessidades de aprendizagem de um corpo discente mais diverso (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31, tradução livre).

Desta forma, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é considerada um problema para o avanço social e econômico de um país. Quantificando os resultados dessa orientação, Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 346) apontam que dos 10,5% dos jovens que tem acesso ao ensino superior, “73,2% estão no ensino superior privado e em instituições isoladas de ensino que não desenvolvem pesquisa e extensão”. Demonstra-se, assim, a atual tendência do perfil do ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, percebe-se que as medidas políticas educacionais encontram-se em um ambiente de disputa em três esferas: a das orientações internacionais, vinculadas ao mercado; a das pretensões do governo; e a aspirações de uma população. No último governo destacado, as políticas educativas tiveram características repartidas em satisfazer as necessidades populacionais, mas ao mesmo tempo atendendo às orientações econômicas internacionais. Nesse sentido,

as ações apontam para uma melhora e ampliação do investimento público na educação em relação ao governo anterior. Porém, sem deflagrar uma mudança na base sócio-educativa.

Dentre as medidas educacionais do governo Lula, encontra-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), com instituições de educação públicas e gratuitas. A expansão da RFEPT aumenta o número de instituições tecnológicas e transforma as Escolas Técnicas Federais e os CEFET, com exceção dos CEFET-MG e CEFET-RJ, em Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008). Sendo assim, há a criação e consolidação de instituições que fazem parte da oferta de ensino superior. Ao considerar que essa medida aumenta o número de vagas públicas no ensino superior, é preciso retomar os pontos problemáticos destacados no capítulo anterior<sup>8</sup>. Ou seja, da mesma forma que as outras medidas realizadas na esfera do ensino superior, este fenômeno encontra-se no âmbito das contradições entre atender as orientações capitalistas, ao mesmo tempo realizando ações que se configuram como uma intensificação da democratização educacional.

A expansão e consolidação dos Institutos Federais ainda se encontram entre as tensões das políticas de formação de professores, a partir do momento que os IF devem reservar 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas e para programas especiais de formação pedagógica. Desta forma, cabe uma análise das contradições presentes nestas políticas educacionais que se relacionam à formação docente.

## **2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As reformas educacionais brasileiras foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, e, a partir dos anos 1990, em sincronia com a instalação de uma política neoliberal. Nessa perspectiva, as reformas educativas no Brasil tiveram como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos da economia, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. A formação dos professores é,

---

8 Especificamente no tópico 1.2, que trata dos Institutos Federais como instituições de ensino superior.

então, concebida como elemento impulsionador e realizador dessas reformas. Afinal “[...] o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15). Nesse sentido, Silva (2008) afirma que a formação docente constitui parte fundamental das reformas educacionais, uma vez que são os professores que concretizam as ações e formam os novos sujeitos.

Nesse contexto, a formação dos professores é valorizada nas políticas, mas, como explica Kuenzer (1999), essa valorização ocorre dentro do objetivo de atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante. Portanto, a formação se desenvolve em um viés utilitário, em prol do desenvolvimento da sociedade capitalista. Assim, a formação de professores pode ser entendida, nessa perspectiva, como uma proletarização e desentectualização (MORAES, 2003), que retira, em parte, sua capacidade transformadora e emancipatória. Concorde-se com Malanchen e Vieira (2006) que afirmam que as políticas educacionais alteram a natureza das funções docentes, pois, desta forma, o par dialético ensinar/aprender, se desequilibra ao centrar no aprender, que significa usar e interagir. Nesse sentido, a função docente esvazia-se do processo do conhecimento e do ensinar.

Voltando a Kuenzer (1999), esta demonstra que, no projeto apresentado pelas políticas de formação de professores, especificamente em relação à flexibilização das instituições formadoras, há mecanismos para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los as necessidades do mercado de trabalho. Pois:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou

eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos (KUENZER, 1999, p. 182).

Nesta concepção, para ser professor basta dominar certas técnicas pedagógicas, e contraditoriamente, com a instauração da nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), estima-se a meta da formação superior para os professores de todos os níveis de ensino. A formação superior, como exigência para o exercício da docência, acata a reivindicações da sociedade civil, porém com brechas que permitem o não cumprimento dessa normativa. Ao mesmo tempo, ocorre uma ênfase na formação de professores à distância e a reelaboração dos cursos de Esquema I<sup>9</sup>, via o que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) denomina complementação pedagógica, destinados à preparação pedagógica para quem possui cursos superiores em outras áreas que não a licenciatura. Além disso, estabelece que a formação de professores possa ser realizada tanto em universidades como em institutos superiores de educação. Assim, as “políticas do Governo FHC se centraram na qualificação de professores em cursos de formação rápida e a distância, o que vem contribuindo para a fragilização da formação docente, contrariamente ao que a exigência de formação superior poderia indicar” (SILVA, 2007, p. 11).

Sobre as atuações do Conselho Nacional de Educação durante a década de 1990, Malanchen e Vieira (2006, p. 07) realizam um breve diagnóstico:

Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBDEN, destacam-se a Resolução n. 2/97 [...], que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes [...] e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação

---

9 Tipo de formação de professores, desenvolvida em caráter emergencial, regulamentada pela Portaria Ministerial 432/71, e revogada pela Resolução CNE/CP n.02/1997, que mantém a permissão de formação curta para quem possui curso superior em qualquer área. Assunto já abordado no item 1.3 do capítulo 1.

Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99 [...]; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriam a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior, para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

As mesmas autoras destacam que a elaboração das políticas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) era realizada sem uma efetiva interlocução entre os diferentes projetos para a educação nacional e, desta forma, as entidades da sociedade civil não encontraram no CNE um espaço democrático de discussão. Desse modo, na política de formação durante o governo de FHC, foi privilegiada a preparação do professor em instituições não universitárias. A questão da formação em instituições não universitárias é coerente com sua política neoliberal, que ao privatizar a educação superior, propiciou as condições para a ampliação de faculdades privadas. Desta forma, se aprofunda a flexibilização do *locus* para a realização formação.

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), a ideia de competência é tomada como conteúdo da formação do professor. A ideia de competência merece um olhar atento dos professores devido ao forte cunho mercadológico atribuído ao termo no contexto das políticas de formação. Veiga (2002) afirma que conceito de competência, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, restringe-se à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico. Freitas (2002, p. 24) aponta que há uma discussão, que coloca em campos antagônicos projetos de formação “que

privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a outra concepção de educação e de formação que é a formação humana *omnilateral*<sup>10</sup>, a autonomia e o aprimoramento pessoal”. A autora afirma ainda que, a competência vincula-se ao saber fazer e ao como fazer, retirando a visão da totalidade do campo da educação, reiterando uma formação para o campo exclusivo da prática.

Nesse sentido, Silva (2011) considera como função docente saber fazer, saber como fazer, mas também saber por que se faz, trazendo a necessidade de um embasamento teórico para a prática. Assim, a teoria, desconectada da prática, perde sua concreticidade e, em outro extremo, a prática sem o embasamento teórico gera ações epistemologicamente vazias. Sobre este último, Moraes (2003) aponta os riscos de realizar uma formação de professores pragmática, se enveredando para uma epistemologia da prática, onde a teoria ganha um caráter utilitarista. Diminuindo o embasamento para uma reflexão crítica da prática, cria-se um ceticismo epistemológico. Assim, o conhecimento teórico é posto em dúvida sobre sua contribuição para a formação, tornando dicotômica a relação entre teoria e prática, valorizando a prática e o conhecimento advindo dela, em detrimento à teoria (SILVA, 2008). Silva (2011) explica que a justificativa apresentada para se valorizar o saber prático seria a necessidade do futuro professor entrar em contato real com o meio em que vai atuar, uma vez que os cursos teriam sido muito teóricos até então. Porém, ao se atribuir à teoria um papel de menor importância, é impossibilitado o desenvolvimento de uma práxis, pois para isso é necessário a indissociabilidade de teoria e prática.

Ao se aproximar do pragmatismo, a formação de professores afasta-se de uma concepção *omnilateral* e se identifica como uma formação restrita ao âmbito da técnica. Ao realizar uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores, a concepção do professor como intelectual fica prejudicada. Assim, sua função transformadora é anulada, colocando em seu lugar uma função repassadora (GIROUX, 1997). Aos professores fica a responsabilidade de efetivarem nas escolas os princípios norteadores das reformas, com base nas orientações dos organismos internacionais, dentro

---

10 O termo refere-se a uma formação que inclui o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas, essenciais para a emancipação humana.

da lógica da adequação ao mercado, com padrões de eficiência e produtividade (Silva, 2006).

Mantendo o foco nas competências, eficiência e produtividade, as políticas educacionais que se voltam para a formação docente foram alvo de grande ampliação durante o governo Lula. Portanto, o Brasil vivenciou uma pluralidade de opções para a formação de professores, buscando resolver a histórica problemática de escassez de profissionais com formação para esse fim. A preocupação com a formação docente se evidencia. No entanto, ao abrir diversas possibilidades para a realização dessa formação, foram mantidas as formações aligeiradas e emergenciais, e alargou-se a formação do professor no formato a distância.

Em 2009, é publicado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Freitas (2007) afirma que a transferência da execução das políticas de formação à CAPES objetiva a implantação de um sistema de avaliação nos moldes da pós-graduação. Mas alerta que essa transposição não se realiza apenas para os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação, mas também submete à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país.

Focando na formação inicial do professor, as ações políticas que inferem nesta formação diretamente são: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Universidade para Todos (Prouni); a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>11</sup>, o Programa Pró-licenciatura; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que resultou na criação e ampliação dos Institutos Federais.

O REUNI, embora não dirigido diretamente à formação de professores, teve efeitos na oferta de cursos de licenciatura pelas universidades federais. Ou seja, ao mesmo tempo em que recebe

---

11 O PROUNI, o REUNI e a UAB são políticas voltadas para o ensino superior, já abordadas no tópico anterior.

críticas por realizar massificação dos cursos em prol da quantidade em detrimento da qualidade (REUNI..., 2007), realiza a expansão da formação em universidades federais, *locus* considerado como privilegiado da formação de professores (FREITAS, 2002), por realizar ensino, pesquisa e extensão.

Da mesma forma, O PROUNI não foi pensado exclusivamente para a formação de professores. Mas dentre seus beneficiários, além de alunos oriundos de escola pública e pertencentes a famílias de baixa renda, abrange também professores de escola pública da educação básica que não tenham nível superior de formação. O programa, que se constitui de renúncia fiscal por parte do governo para que os estudantes possuam bolsas em faculdades privadas, apresenta, aproximadamente, 37% de suas bolsas para cursos de licenciaturas (Gatti; Barreto; André, 2011). Sobre esta política, Freitas (2007, p. 1206-7) aponta:

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem *locus* privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores.

Desta forma, o programa favorece a fragmentação do ensino superior e atende aos interesses do mercado educacional, em nome de uma suposta democratização do ensino superior.

A UAB traz para a formação de professores as polêmicas problemáticas referentes ao ensino à distância, apesar de romper com uma tradição aligeirada e de interesse mercadológico que



predominava nos cursos dessa modalidade (FREITAS, 2007). Nos mesmos moldes da UAB, o Programa Pró-licenciatura, volta-se exclusivamente para a formação inicial à distância de professores em serviço. Das instituições que participam da oferta deste programa, 78% eram universidades públicas (Gatti; Barreto; André, 2011).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) volta-se para a articulação de ações do MEC com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IES públicas, para ministrar cursos de licenciatura a professores da rede pública que ainda não possuem a formação em nível superior, ou para licenciados que atuam fora da área de formação, ou ainda a formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Por ser um plano articulador, indica um caminho desejável para a formação docente. No entanto, as críticas atribuídas ao PARFOR, giram em torno do aligeiramento da formação que este realiza, além de perpetuar as fragilidades presentes nas atuais concepções de formação de professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) concede bolsas para alunos dos cursos de licenciatura e para os coordenadores e supervisores nas IES responsáveis pelo desenvolvimento deste programa. Foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), este tem tido grande adesão das instituições, o que revela bastante entusiasmo por essa política.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que resulta na criação e ampliação dos Institutos Federais, consolida os IF como um *locus* de formação de professores, por meio da Lei nº 11.892/2008. Ao diversificar a formação de professores, por levá-la para instituições que possuem uma tradicional oferta de cursos técnicos, ocorre uma fragmentação da formação de professores. Esta fragmentação ocorre, principalmente, pois a diversificação de *locus* não se articula à criação de um sistema nacional de formação de professores, ou mesmo, a uma base comum nacional (Freitas, 1999), luta assumida pela ANFOPE desde o início da década de 1980. Sobre a base comum nacional:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação [...] (FREITAS, 1999, p. 31)

Além da defesa de uma base comum nacional, a ANFOPE afirma a universidade como *locus* privilegiado para a formação de professores, por ter sua base no tripé ensino-pesquisa-extensão e ter a exigência de 30% do corpo docente formado por mestres e doutores (Freitas, 1999). Desta forma, o Instituto Federal, apesar de ampliar a formação em uma instituição pública, recebe críticas por não proporcionar uma formação universitária.

Para esta discussão, ainda não estão claras quais as potencialidades e dificuldades de uma instituição de educação profissional, realizar a formação de professores. O seu indicativo histórico, de formação técnica, pode incidir que a formação será realizada de forma tecnicista e pragmática, cujo viés caracteriza o ensino profissional. No entanto, os diferentes níveis de ensino em mesmo local, oferecidos pelos IF, permite uma aproximação do mundo do trabalho, por exercer a formação de professores da educação básica em mesmo *locus* onde ocorre a prática profissional do professor de educação básica.

Portanto, as políticas educacionais para a formação de professores visam a atender a determinados aspectos clamados pela sociedade civil, e, ao mesmo tempo, a interesses da perpetuação da sociedade capitalista, proporcionando a ampliação do número de professores com a exigência mínima de formação. Desta forma, a formação de professores ganhou destaque nas políticas públicas, aprofundando a diversidade de possibilidades formativas, e sem deflagrar grandes transformações em prol de uma formação crítica emancipatória.

A diversidade de possibilidades, assumida para o ingresso na docência, alarma as expectativas de uma formação *omnilateral*. Pela legislação educacional, as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica (BRASIL, 1996). No entanto, não constituem a única forma de admissão na carreira docente. Os programas especiais de formação pedagógica realizam, de forma aligeirada, a formação de um professor que já possuía a formação em nível superior, porém em outra carreira que não o magistério. Assim, a carreira docente engloba egressos de licenciaturas e egressos dos diferentes tipos de cursos que realizam complementações pedagógicas. Estas diferentes origens do ser professor revelam uma fragmentação da formação inicial de professores, o que dificulta a criação de uma identidade da categoria profissional docente.

Essa fragmentação também ocorre ao se instituir que a formação superior pode ser realizada em diferentes *locus* (BRASIL, 1996), que possuem características diversas entre si. Como integrante do ensino superior, a formação de professores também pode ser oferecida em diferentes instituições, com diferentes características: pública/privada; universidade/ centros universitários/ faculdades isoladas/ institutos de educação.

A diversidade que vem assumindo a formação de professores realiza uma fragmentação e ausência de marcos identitários, e tal fato impossibilita a construção de uma base comum nacional. Nesse sentido, Silva (2006) adverte quanto ao fato de que a diversificação de instituições formadoras leva à multiplicidade de modelos de formação seja no que tange aos tipos de cursos, aos currículos, à carga horária e, principalmente, ao perfil do profissional da educação. As decorrentes mudanças no âmbito do perfil do egresso respondem às necessidades do atual estágio do sistema capitalista. Esta reflexão clarifica-se na fala de Chapani, Carvalho e Teodoro (2010, p. 70):

O governo brasileiro busca meios diversos para que suas políticas sejam implantadas de maneira semelhante aos propósitos de sua formulação, contando, inclusive, com os recursos financeiros e a força chanceladora de agências transnacionais, as quais acabam

por exercer grande influência nas políticas nacionais. Cabe destacar o papel do Banco Mundial que, além de financiador, é também importante agência de assistência técnica e fonte de referência de pesquisa educacional em todo mundo. Cabe notar que seus estudos e recomendações caracterizam-se por uma abordagem economicista [...] sendo que, com relação à formação docente, tem recomendado que se enfatize o conhecimento da matéria a ser ensinada, em programas curtos de formação em serviço, preferencialmente, a distância (ead) [...].

A partir desta citação, pode-se enxergar que a indicação política para uma formação inicial de professores possui foco no conteúdo a ser passado, centrado em habilidades e competências e, de preferência, à distância. De forma a reforçar esta última indicação, o Sistema UAB “[...] tem como prioridade a formação de professores da educação básica, para os quais estão reservadas 50% das vagas dos cursos da UAB” (DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009, p. 10), demonstrando que a política de formação à distância e a de formação de professores estão entrelaçadas.

Nesta linha de raciocínio, Silva (2011) observa que, à medida que ascende o neoliberalismo, novas habilidades e competências são exigidas na formação de professores, colocando-se em curso um novo perfil e função de professor. Pimenta e Anastasiou (2010) avaliam que as políticas de formação se preocupam mais com a expansão quantitativa da escolaridade, em detrimento à democratização, ao acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual e humano, o que reflete uma qualidade empobrecida. Como diz Kuenzer (1999, p.182),

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto

epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos.

Assim, tem-se uma defesa de que a universidade seria o *locus* privilegiado para a formação de professores. As universidades devem ter, pelo menos, um terço de seus docentes com titulação de mestre e doutor, e a mesma proporção em regime de tempo integral, conforme consta nos incisos II e III do artigo 52 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além de destacar o percentual de docente com mestrado e doutorado, e sua respectiva carga de trabalho, esse dispositivo traz o fato de o ensino, pesquisa e extensão serem indissociáveis em todo o processo universitário. Devido a suas características, a universidade é entendida como sendo o local que poderia proporcionar a formação do professor pesquisador, onde se realiza a articulação entre teoria e prática (FREITAS, 2002, 2007). Nesse sentido, a defesa da universidade como *locus* privilegiado para a formação do professor é entendida aqui devido à sua administração pública, sua oferta gratuita, seu percentual de mestres e doutores no corpo docente, à presença do tripé ensino, pesquisa e extensão e ao fato de abarcar as diferentes áreas do conhecimento. Porém, vale lembrar que as universidades também estão imersas no sistema social capitalista neoliberal, portanto são suscetíveis às práticas ideologias mercadológicas, possibilitando, inclusive, que essas práticas sejam efetuadas de forma alienada, ou seja, sem a clareza que determinada ação pode estar se referindo a uma concepção neoliberal.

Considera-se, porém, que o Brasil, pela sua extensão, não consegue ofertar a formação de professores em universidades. Sendo assim, seria necessária uma base comum de formação, de forma que esta formação não possua em sua diversificação uma profunda diferenciação entre as possibilidades de formação de professores. Não se nega o diálogo entre outros espaços de formação, desde que seja assumido, verdadeiramente, um sistema nacional de formação de professores, pois, na concepção de base comum nacional, em

oposição à concepção de currículo mínimo, se encontra o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério (FREITAS, 1999).

Na esfera de *locus* de formação de professores, a universidade é apenas mais uma frente a outras possibilidades. Nesse sentido, o *locus* de formação docente que possui primazia no Brasil está no âmbito da esfera privada, que “congregam mais de 80% das vagas oferecidas no mercado” (SANTOS; SANTOS, 2005) e, a partir do PROUNI<sup>12</sup>, ganha apoio estatal para sua manutenção. Desta forma, o *locus* em expansão da formação de professores se dá em instituições de administrações privadas, com uma oferta que deve ser paga por seus estudantes, sem a obrigatoriedade de um percentual de mestres e doutores no corpo docente, sem a necessidade da presença do tripé ensino, pesquisa e extensão, e que não precisa possuir o estudo e pesquisa das diferentes áreas do conhecimento.

Muito se fala sobre a expansão de oportunidade, em um discurso em que a equidade, com seu sentido enviesado, substitui o significado de igualdade. As questões sobre a qualidade das licenciaturas, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011) são pouco tratadas nas políticas do Ministério da Educação, em relação à ampliação da oferta das licenciaturas. É nesse contexto que se insere a expansão dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais: as políticas garantem o aumento da oferta, mas sobre a qualidade dessa formação, parece ser algo posto, que não precisa ser construído.

Os Institutos Federais caracterizam-se por serem instituições de administração pública, de oferta gratuita, porém, no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa estimulada a ser realizada é a pesquisa aplicada, como se pode verificar na Lei n. 11.892/2008: Em relação a finalidades e características dos Institutos Federais, se explicita que estes devem “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;” (BRASIL, 2008, art. 6º, inciso 8), e nos objetivos dos Institutos Federais, se demonstra que os IF devem “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à

---

12

Programa universidade para todos, já tratado anteriormente.

comunidade” (BRASIL, 2008, art. 7º, inciso 3) – sendo estas as únicas referências à pesquisa presentes na referida Lei. Além disso, os IF, não possuem a obrigatoriedade de um percentual de mestres e doutores no quadro de professores, diferente das universidades, que devem ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996, art. 52º, inciso 2).

Daí surge a necessidade de “desvelar a intencionalidade das propostas, evitando a aderência própria da irracionalidade moderna a modismo e, ainda, a cooptação” (SILVA, 2011, p. 16). É preciso obter clareza sobre as implicações de uma formação de professores em instituições de educação profissional e tecnológica.

### **2.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A partir do Decreto nº 2.208/97, ocorre a reforma da educação profissional e tecnológica, com a possibilidade de uma formação em nível superior mais rápida, via cursos tecnológicos. Nesse momento, encontrava-se em curso a transformação de várias Escolas Técnicas Federais em CEFET, pois “a implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro [...]” (BRASIL, 1994, art. 3º, § 1º). Assim, expandiam-se, de acordo com uma nova configuração, as instituições federais de educação profissional e tecnológica. Sobre este momento, Pires e Franco (2007, p.8) consideram:

Neste contexto se inseriu a cefetização das escolas técnicas federais. Estas escolas, que sempre foram consideradas centros de referência na formação de profissionais, inseriram-se com bastante ênfase neste novo modelo: formação mais rápida, diversificada, em consonância com o mercado de trabalho, e com os interesses do capital e das políticas neoliberais, mas nem sempre em consonância com a identidade da instituição.

Os mesmo autores indicam, ainda, que as mudanças sofridas pelas instituições tecnológicas definem uma nova institucionalidade para a educação profissional e superior, em um momento que o modelo universitário é questionado, iniciando-se a constituição de um novo modelo, voltado para uma maior aproximação com o mundo empresarial, diferenciado do sistema universitário tradicional.

A partir do Decreto nº 3.462/2000, que fornece autonomia aos CEFET para criarem cursos de formação de professores, a inserção destas instituições nesta função amplia-se, mantendo os mesmos moldes de sua oferta tradicional de educação profissional técnica.

Santos (2004) revela que os CEFET foram considerados pelo governo brasileiro como adequados para a implantação da formação inicial docente de caráter técnico-profissionalizante, centrada no ensino, modelo proposto pelas diretrizes dos organismos internacionais. Relaciona-se essa tendência com a exigência de um novo tipo de trabalhador, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, adequadas à produção flexível. Desta forma, são geradas novas demandas no campo educacional. A formação dos professores, para atender esse novo tipo de trabalhador, é guiada por conhecimentos advindos da prática, pois exige uma maior competência técnica, mas sem a necessidade de uma reflexão teórica sobre sua função e seu trabalho. Como reflexo, a formação docente parece ser entendida como um exercício prático, baseado na experiência, e, assim, pragmática (SILVA, 2011).

Um crescimento de vagas para a formação de professores em instituições tecnológicas é reforçado a partir da inclusão dos CEFET entre a classificação das Instituições de Ensino Superior (IES) que podem oferecer a formação docente. A inclusão das IES como formadoras docentes ocorre a partir da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, de acordo com Saviani (2005), além de pretender elevar a formação de todos os docentes para o nível superior, introduz as IES como nova instância formativa. Nesse sentido, Brzezinski (2002) aponta que a transferência de uma formação de professores das universidades para as IES representa uma desqualificação da formação, pois nestas a articulação entre o ensino e a pesquisa não precisa ser respeitada. Silva (2006) afirma que a criação de uma formação paralela de professores contradiz os



anseios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que insiste na necessidade de definição de uma política nacional global para a profissionalização do magistério. Diz ainda que:

Nesse processo, ocorre a diferenciação entre os professores formados pelas universidades e os professores formados pelos institutos e demais instituições, uma vez que essas instituições fundamentam seus currículos para a formação prática. Enquanto a pesquisa e a extensão ficam, ainda que de forma minimizada, vinculadas à formação obtida nas universidades (SILVA, 2006, p. 97).

A diversificação de IES prevista na LDB 9.394/96 foi regulamentada pelo Decreto nº 2.306/97, mas ainda sem fazer menção aos CEFET. Este foi revogado pelo Decreto n. 3.860/01 que, por sua vez, foi alterado pelo Decreto nº 5.225/04, que então incluiu os Centros Federais de Educação tecnológicas entre a classificação das IES do sistema federal de ensino. Desta forma, em 2004, os CEFET ganham maior destaque para a sua função de formar professores. De acordo com Silva (2006), a definição dos CEFET como *locus* de formação de professores seguiu a mesma lógica dos Institutos Superiores de Educação, fundamentada na racionalização dos processos e dos custos.

Moura e Silva (2007), sobre o CEFET-RN, demonstram que a instituição, assim como toda Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vem ampliando e diversificando sua oferta de cursos, passando, em pouco tempo, de uma instituição que atuava:

[...] quase que exclusivamente na formação de técnicos de nível médio para operar nos níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, no ensino médio, na formação de professores e, inclusive, na pós-graduação lato sensu (CEFET-RN, 2003, p. 4, apud MOURA; SILVA, 2007, p. 33)

Os estudos que indicam essa ampliação quantitativa dos cursos também tecem considerações sobre os reflexos desta expansão. Franco e Pires (2007, p. 1) verificam que “mesmo depois de uma década em que as instituições tecnológicas passaram a formar professores, estes cursos ainda se constituem em apêndices para algumas instituições” e que “são desconsiderados por agremiações que lidam com a formação de professores no país”. Em outro estudo, afirmam que na literatura sobre formação de professores, não se faz referência às licenciaturas nos CEFET, e que na literatura sobre os CEFET não se faz referência às licenciaturas, e que mesmo assim os cursos estão em funcionamento e em crescimento constante (Pires; Franco, 2007). Vianna (2005) observa a existência de uma série de licenciaturas oferecidas pelos CEFET que não se articulam efetivamente com o MEC, nem com outros CEFET, nem com as universidades, nem com os sistemas de ensino dos respectivos estados e, muitas vezes, não se articulam dentro de um mesmo CEFET. Diz ainda que

Não observamos a preocupação com a implantação da pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento, nos CEFETs analisados. Na maioria dos CEFETs, a questão se agrava porque não houve a preocupação de implantação de laboratórios próprios aos novos cursos de licenciatura, nem acervos específicos, o que confere às propostas a marca de precariedade tão questionada pelos alunos durante o trabalho de campo (VIANNA, 2005, p. 4).

A referida autora afirma que, mesmo com a autonomia concedida aos CEFET, a partir do Decreto nº 3.426/2000, para implantar cursos de formação de professores sem a necessidade de autorização prévia pelo MEC, não ocorreu o mesmo status institucional dentre essas instituições: os primeiros CEFET eram supervisionados pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e os demais, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC, hoje conhecida como Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC), mantendo-se, portanto, condições diferenciadas de oferta de licenciaturas. Diz ainda que a SEMTEC apoiou tecnicamente os CEFET interessados na

elaboração de propostas, mas que faltou uma definição clara sobre a política da Secretaria nessa área, de forma que ações estratégicas, como o acompanhamento e a avaliação das propostas, ficaram comprometidas ou inexistentes.

A partir do Decreto nº 5.224/2004, fica definido que “os CEFET serão supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação” (BRASIL, 2004, Art. 1º, § 3º), no entanto, no artigo 18 do mesmo decreto, é definido que a supervisão e a regulação dos cursos superiores oferecidos pelos CEFET serão realizadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no caso dos cursos superiores de tecnologia; e pela Secretaria de Educação Superior, no caso das licenciaturas e das demais graduações. Fica estabelecido, então, que a SETEC supervisiona os CEFET, inclusive nos cursos de educação superior, mas dentre seus cursos de licenciaturas a regulação será feita pela SESU. Essa vinculação a duas secretarias se estabelece devido à multiplicidade dos níveis de cursos oferecidos pelos CEFET.

Na Lei que transforma os CEFET em Institutos Federais (BRASIL, 2008), institui-se que avaliação e supervisão dos cursos de educação superior serão feitas de forma equivalente às universidades federais, trazendo novamente a SESU para essa função. Mesmo com essa “equivalência” às universidades federais, o ensino superior de instituições tecnológicas traz aspectos diferenciados, pois, como afirma Silva (2006, p. 114), o contexto socioeconômico, político e educacional em que os CEFET foram chamados a assumir a formação de professores, “permeia uma política de formação docente influenciada por organismos internacionais, que buscam um campo fértil, com experiência técnico-profissionalizante, para uma formação de professores rápida e pragmática”. Essas questões, sobre a influência dos organismos internacionais na educação, caminham em uma discussão de um ensino superior que ocorre dentro da lógica neoliberal, presente nas políticas públicas educativas, em especial a partir dos anos de 1990.

A consolidação da formação de professores nos Institutos Federais parte das políticas de expansão do ensino superior público durante o governo do então presidente Lula. A implantação dessa formação nos antigos CEFET era uma situação de permissão para

se ofertar, diferentemente de quando estes se tornam Institutos Federais, pois para os IF há o comprometimento de oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica (BRASIL, 2008).

A expansão dos CEFET e a consequente transformação destas instituições em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) está relacionada com a política do governo federal para a formação de professores, em especial para as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática. Tal política foi instituída pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009) e visa formar, nos cinco anos subsequentes ao de sua promulgação, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados (SOUSA; BERALDO, 2009). Porém, percebe-se que a questão não se limita a um aumento do número de professores formados em licenciatura, mas também perpassa por questões de como se configura uma licenciatura em uma instituição de educação profissional e tecnológica.

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. Sendo o professor formado dentro das perspectivas de produção, Brzezinski (2002) alerta sobre uma proletarização do trabalho docente, pois assim o professor forma-se para realizar seu trabalho sem uma práxis, tornando a função semelhante a das produções fabris conforme as exigências capitalistas. Uma perspectiva técnica não abre espaço para uma formação com base em uma educação crítico-emancipadora, em que se compreenda a contradição da realidade, e o desvelamento desta a partir da dialética, defendida por Silva (2011). Percebe-se uma argumentação contra a abordagem tecnocrática para a formação de professores, considerada como uma das maiores ameaças ao futuro das escolas (GIROUX, 1997, p. 158).

A sombra do tecnicismo na formação docente não se limita às políticas de concepção neoliberal encetada nos anos 1990. Silva (2010) aponta que os modelos mais difundidos de formação docente se relacionam à racionalidade técnica devido a reflexos de uma hegemonia positivista desenvolvida a partir do séc. XIX. Atribui-se uma preocupante problemática ao tecnicismo, sobre sua capacidade

de ocultar as raízes históricas e sociais dos problemas escolares, permitindo uma concepção de que é possível resolvê-los de dentro da própria escola (MIRA; ROMANOWSKI, 2009).

Inserido em uma concepção tecnicista, limitada politicamente, o professor torna-se uma ferramenta ideológica para manter a sociedade sem mudanças provenientes de classes que são oprimidas pelo sistema capitalista. O professor passa a compreender seu trabalho e função como serventia ao mercado: o papel dele direciona-se em capacitar seus alunos para adentrar na força produtiva. Desta forma, o trabalho docente não alcança mais o nível de trabalho intelectual, visto que é fruto de uma forma técnica, na qual prevalece o saber fazer. Então, o trabalho docente torna-se pseudointelectual, inserido numa pseudoconcreticidade de desenvolvimento social. Esse pseudointelectual trabalha para perpetuar as ideias transmitidas por uma classe dominante. Assim, os enlaces das ideias dominantes com a classe dominante se obscurecem.

As ideias dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, e forja-se a ilusão histórica de que cada época da vida social resulta não de determinados interesses materiais de uma classe, mas de ideias abstratas, como, por exemplo, liberdade e igualdade, na sociedade burguesa (MARX; ENGELS, 1998). Desta forma, o Estado realiza o papel de fazer valer os interesses de uma classe dominante sob a ilusão destes serem interesses comuns a todas as classes. As políticas educativas, em nome do desenvolvimento econômico do país, limitam não só as possibilidades materiais de uma classe, mas também reduz suas possibilidades intelectuais. Nesse sentido, é necessário estar atento às concepções das políticas implantadas.

É oportuno lembrar que os textos políticos, em suas diferentes representações, podem tomar várias formas, e tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (ARAÚJO; HYPOLITO, 2010). Cabe então investigar quais são as propostas políticas que embasam a formação docente dentro dos Institutos Federais, para que se possa compreender como esses institutos se situam dentro de um contexto permeado por tensões e disputas, de forma a se aproximar da concreticidade dessa realidade.

## CAPÍTULO 3

# OS PRESSUPOSTOS POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Buscando analisar os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como formadores de professores a partir de suas concepções ideológicas, foram selecionados, além da Lei nº 11.892/2008, que cria os IF, documentos veiculados pelo portal eletrônico do Ministério da Educação, disponíveis do sítio eletrônico da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC<sup>13</sup>. Desta seleção, seis documentos, produzidos e publicados pela SETEC, traziam concepções políticas para os cursos de licenciaturas dentro dos Institutos Federais. Estes documentos encontravam-se tanto na seção de artigos como na seção de publicações. Assim, sendo os artigos veiculados e produzidos por integrantes da SETEC/MEC, estes foram considerados na seleção para esta análise como veiculadores de concepções políticas. Os documentos são:

- Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica (PACHECO, [2010]);
- A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica (PEREIRA, 2009);
- Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões (Silva, 2009);
- Contribuições para o processo de construção dos cursos de

---

13 Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=286&Itemid=798](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=798)>. Acesso em 19 de abril de 2012.

licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Contribuições..., [2009?<sup>14</sup>]);

- Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes (Ministério da Educação, 2010);
- Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (PEREIRA, [2009]).

O texto *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (PACHECO, [2010]) possui autoria de Eliezer Moreira Pacheco, que atuou como secretário da educação profissional e tecnológica – SETEC/MEC, do final de 2005 ao início de 2012. Atualmente é secretário de ciência e tecnologia para a inclusão social, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Além de titular da SETEC por seis anos e meio, o autor também foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O texto em questão, que contabiliza 26 páginas, estava disponível no endereço eletrônico do MEC, no espaço destinado às publicações da SETEC. O autor realiza uma apresentação do texto, com considerações sobre a educação brasileira e os Institutos Federais. Em seguida, trata de concepções e diretrizes dos IF, e finaliza brevemente, vislumbrando que os IF constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, podendo representar o desafio a um novo caminho na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, [2010], p. 24). Este documento obteve uma nova publicação, pela Editora Moderna, em 2011<sup>15</sup>. Nesta nova versão, foram incluídos os textos A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica (PEREIRA, 2009) e *Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões* (Silva, 2009).

Apresentado em forma de artigo, com 9 páginas, A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica (PEREIRA, 2009), o autor, Luiz Augusto Caldas Pereira, evidencia ser o diretor de políticas da SETEC. Na versão do texto

---

14 De acordo com a NBR 6023.2002, se nenhuma data de publicação, distribuição, cópia, impressão etc. puder ser determinada, registra-se uma data aproximada entre colchetes. Caso se tenha uma data provável, coloca-se a data seguida de um ponto de interrogação.

15 Disponível em <[dvweb.netmoderna.com.br/webfs/webfs.php?fid=1e5a24dd-5204257df7e263ddd43ed6b](http://dvweb.netmoderna.com.br/webfs/webfs.php?fid=1e5a24dd-5204257df7e263ddd43ed6b)>. Acesso em 12 jun. 2012.

editado em 2011, a publicação inicia-se com uma fotografia da antiga Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, e seu nome está apresentado apenas por Luiz Caldas. Nessa publicação, a nota de rodapé referenciada em seu nome apresenta o autor como Mestre em Planejamento e Gestão de Cidades, ex-diretor do CEFET-Campos e ex-diretor de Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC. Em seu currículo<sup>16</sup>, possui a informação de que é professor de educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal Fluminense, instituto originado a partir do CEFET-Campos.

Organizado por Caetana Juracy Rezende Silva, o texto *Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões* (Silva, 2009), possui autoria de Alexandre Martins Vidor, Eliezer Moreira Pacheco e Luiz Augusto Caldas Pereira, com colaboração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, publicado pela editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. O texto, com uma apresentação inicial de Eliezer Pacheco e Caetana Rezende, realiza, ao longo de 71 páginas, a apresentação da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. A cada artigo da referida Lei, o texto proporciona uma contextualização e esclarecimento sobre o significado da normatização legislativa. Em sua versão publicada em 2011, o texto inicia-se com uma fotografia da antiga Escola Federal de Aprendizes Artífices do Paraná. A ordem da autoria se modifica, passando a ser organizado em ordem alfabética dos primeiros nomes dos autores. Desta forma, os autores são apresentados da seguinte forma: Alexandre Vidor, Caetana Rezende, Eliezer Pacheco, Luiz Caldas. Em nota de rodapé, esclarece-se que Alexandre Vidor é advogado e professor de educação básica, técnica e tecnológica em gestão pública, e que Caetana Rezende é especialista em educação e mestre em música pela Universidade Federal de Goiás. Nesta nova versão, o texto traz suas referências bibliográficas.

O documento *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (Contribuições..., [2009?]) possui forma de artigo, sendo o único com foco para a questão da formação de professores nos IF. Apresentado na página eletrônica do MEC, no espaço destinado às

16 Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4756053A9>>. Acesso em 15 jun. 2012.



publicações da SETEC, não identifica dados de autoria, de publicação e de data. No entanto, apresenta uma bibliografia de referência, no final do artigo. Em 16 (dezesesseis) páginas traz princípios norteadores para o currículo das licenciaturas, o objetivo dos cursos e o perfil dos licenciados, e um desenho curricular para as licenciaturas dos Institutos Federais.

*Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* (Ministério da Educação, 2010) apresenta-se de forma semelhante ao *texto Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (PACHECO, [2010]). Inclusive pelo título trazer os Institutos Federais como uma inovação na educação profissional e tecnológica brasileira. Apesar de não conter a autoria, a publicação também é da SETEC/MEC, do ano de 2010. O documento, de 43 páginas, contém bastantes ilustrações de estudantes em laboratórios, indicando estarem vivenciando uma aula prática. Há também fotos que aparecem jovens utilizando um computador, sendo um deles em uma cadeira de rodas. Em sua estruturação, inicia com uma apresentação, assinada pela SETEC. Em seguida contextualiza e traz as características dos Institutos Federais, realiza uma perspectiva histórica dos IF, trata de sua institucionalidade, e finaliza com breves considerações finais e suas referências bibliográficas.

Por fim, o artigo de 3 páginas intitulado *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia* (PEREIRA, [2009]) tem autoria de Luiz Augusto Caldas Pereira, em seu momento de diretor de políticas da SETEC/MEC. Esse texto possui um parágrafo escrito de forma semelhante ao documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* (Ministério da Educação, 2010). Com pequenas alterações, ambos os textos usam as mesmas palavras quando realizam afirmações sobre o significado de política pública. Em poucas linhas, o texto critica, de forma sutil, o governo anterior à Lula, e o significado que tinha sido atribuído à educação profissional e tecnológica. Finaliza conferindo aos IF o papel de garantir a durabilidade das ações que visam incorporar setores sociais historicamente excluídos dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil.

Essas publicações visam esclarecer o papel dos Institutos Federais, ressaltando suas potencialidades. Também foram expostos

alguns desafios a serem enfrentados pelos IF. Por *desafios*, entendem-se as *dificuldades* dessas instituições. Porém, a escolha pelo termo desafio realiza, no texto, uma associação *dificuldade+superação*, proporcionando um tom esperançoso à afirmação textual.

Desta forma, os documentos analisados expressam uma preocupação com a forma que pode se dar o entendimento dessa ação política, que realiza a criação e ampliação dos Institutos Federais, e conseqüentemente com a consolidação deste como *locus* de formação de professores.

Para obter um maior suporte sobre as concepções políticas que estão sendo trabalhadas no âmbito da formação docente nos Institutos Federais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os reitores dos IF, delimitando-se um reitor por região do país, resultando no número de cinco gestores. Sendo assim, um reitor de cada região brasileira (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) participou da pesquisa, tendo suas concepções aqui expostas.

Nos documentos selecionados e na fala dos reitores, é ressaltado que a expansão dos IF garante a presença do Estado nas políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização, e que isso demonstra a defesa de que é papel do Estado promover a educação, indo contra as concepções neoliberais, que pregam a educação como aspecto não fundamental, portanto não sendo obrigação estatal. A crescente expansão dos Institutos Federais, deflagrada no governo Lula, demonstra que houve uma mudança na ideologia política em comparação ao governo anterior. No entanto, é preciso compreender essas ideologias para que não sejam feitas constatações superficiais, em especial no contexto da formação de professores. É importante atentar a que tipo de formação está sendo defendida, e a quais princípios está atendendo. Nesse sentido, predispõe-se uma análise dos pressupostos políticos que fundam os discursos sobre os IF como *locus* de formação de professores, partindo do entendimento que pressupostos são ideias não expressas de maneira explícita, mas que podem ser percebidas a partir de certas palavras ou expressões utilizadas.

Sendo assim, neste capítulo se expõe uma análise dos interesses políticos que determinam a formação docente oferecida pelos Institutos Federais; das concepções de formação de professores defendida nas orientações políticas que se referem aos Institutos

Federais; e, por fim, considerações sobre as anunciações discursivas que se referem à implantação e consolidação dos IF como *locus* de formação docente, onde se encontram seus pressupostos políticos.

### 3.1. OS INTERESSES POLÍTICOS

Para perceber os interesses políticos que determinam a formação docente oferecida pelos Institutos Federais, volta-se a atenção aos textos e falas que discursam sobre as ações educacionais decorrentes da expansão e consolidação dos IF. Desta forma, foram identificados: a interiorização da educação, com o conseqüente desenvolvimento local e regional; foco tecnológico e pragmático para a educação; uma instituição que permita a construção de itinerários formativos; aproveitamento de infraestrutura e de corpo docente da educação técnica-profissional para a formação de professores; diversificação da formação de professores; e proximidade do mercado, como se destrincha, a seguir.

A interiorização da educação, realizada pela expansão dos Institutos Federais, é vinculada, nos materiais analisados, ao desenvolvimento local e regional. A interiorização da educação ocorre com a criação de novos Institutos Federais e seus respectivos *campi* em regiões menos desenvolvidas economicamente, facilitando o acesso aos estudos que antes demandariam um deslocamento para as grandes cidades. Sobre a ação de formar professores em regiões interiores, é dito que isso poderia garantir a qualidade do ensino necessária à região. Nota-se, nos discursos das entrevistas, a ideia de que no interior é mais difícil ter professores, especialmente nas ciências da natureza e da matemática, e que, por isso, a ação dos IF em formar professores em regiões menos populosas seria fundamental.

O termo *tecnologia*, extremamente utilizado nos discursos políticos que se referem aos Institutos Federais, demanda um maior esclarecimento de seu significado. Em busca desse significado, pode-se perceber, nos materiais analisados, uma relação entre os binômios *ciência/tecnologia* e *teoria/prática*, como se *ciência* fosse sinônimo de *teoria*, e *tecnologia* fosse sinônimo de *prática*. Nos diferentes documentos analisados, houve a passagem de que os IF realizam a vinculação entre a ciência e tecnologia, e que, portanto, ocorreria a indissociabilidade da teoria com a prática. De forma mais clara, um

dos documentos explica que o termo *tecnologia* seria a aplicação prática das ciências, ou simplesmente ciência aplicada, que objetiva a solução de problemas objetivos (SILVA, 2009).

Essa concepção de tecnologia, extraída dos próprios documentos políticos, juntamente com as diversas passagens de que o diferencial dos IF seria sua concepção tecnológica, denota uma visão pragmática do conhecimento a ser trabalhado nos Institutos Federais, o que demonstra sua vocação prática, historicamente desenvolvida nas instituições que originaram os IF. As fotos que indicam aulas práticas no documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* (Ministério da Educação, 2010) reforça a manutenção de uma propensão da educação voltada para o fazer, para a prática. Desta forma, é de interesse que a formação de professores ganhe um caráter tecnológico e, conseqüentemente, pragmático.

Nos documentos *A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica* (PEREIRA, 2009); e *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (Contribuições..., [2009?]), além das entrevistas realizadas, é sugerido que os cursos de licenciatura dos Institutos Federais destinem-se à própria educação profissional e tecnológica, como se explicita a seguir: “*eu acho que os IF devem levar em consideração também as licenciaturas nas áreas de tecnologia, então uma licenciatura, por exemplo, na área de eletrônica, de eletrotécnica, acho que isso é importante também pra região*” (Reitor C). Considera-se, neste ponto, que os IF poderiam aliar saberes, pois possuem a prática da educação profissional e tecnológica. Mas, como foi visto anteriormente, os cursos de formação de professores para a educação profissional são inexpressivos em relação à formação voltada para a educação básica, principalmente quando se comparam com os cursos para as ciências da natureza e da matemática.

Mesmo sendo uma instituição que precisa diretamente do professor para a educação profissional, que possui prática profissional nesta modalidade, e com o indicativo legislativo e político de formar professores para a educação profissional e tecnológica, isto não está ocorrendo em grande escala. A política e orientações para a formação do professor das disciplinas específicas da educação profissional e

tecnológica não são esclarecidas nos documentos analisados. O que deixa dúvidas se realmente é de interesse que os Institutos Federais realizem a formação docente para a educação profissional. De forma mais evidente, demonstra-se que é preciso que os IF formem professores para a educação básica.

Sobre a arquitetura curricular dos IF, esta é apontada como sendo singular, por possui:

[...] flexibilidade para instituir itinerários formativos que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração das diferentes etapas da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. Esse tipo de concepção curricular cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação” (Contribuições..., [2009?], p. 02)

A possibilidade da verticalização, como itinerário formativo, surge como um importante diferenciador dos Institutos Federais em relação a outras instituições. Nesse sentido, o aluno do IF percorre os diferentes níveis da educação profissional e tecnológica. No entanto, esta questão gera dúvidas quanto ao ingresso do estudante: o aluno de um curso de nível médio já possui garantida a sua vaga em curso superior? Cabe aos IF abrirem cursos em diferentes níveis e em mesma área educativa? Essas e outras questões demonstram que o itinerário formativo a ser executado pelo Instituto Federal não possui sua realização de forma clara. E ainda, não há indícios se esse percurso discente realmente ocorre.

A perspectiva mercadológica surge no trecho destacado acima, sobre a formação continuada ser um aspecto *decorrente da dinâmica da realidade produtiva*. Por dinâmica da realidade produtiva pode se entender alta rotatividade de trabalhadores, sendo a realidade do desemprego uma ameaça real para aqueles que não buscam se qualificar (ANTUNES, 2002). Em poucas palavras surge a concepção

da educação como meio de angariar e manter a empregabilidade, e ainda, como responsabilidade do indivíduo.

Ainda sobre a estrutura curricular, há a afirmação de que os IF possuem a flexibilidade necessária para oferecer aos egressos mais de uma habilitação, quando possível. É sugerido, como formação inicial, um curso de bacharelado com base em uma das áreas das ciências, no qual o aluno se formaria primeiramente. Dois documentos, com o parágrafo idêntico, explicam:

A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. A partir de então, seria possível ao aluno o encaminhamento para os cursos de licenciatura (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), ou para os cursos de tecnologia, ou ainda para as engenharias, etapa em que se dá a produção de conhecimento mais específico em determinada área (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 31; PACHECO, [2010], p.20).

Esse parágrafo propõe uma formação de professores a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, sendo a formação pedagógica um adendo destas áreas, o que cria uma atmosfera de aproveitamento de formações, com o conhecimento pedagógico sendo um bloco que pode ser anexado a um conhecimento específico. O que vai contra a defesa de uma formação que seja pensada a partir da função social própria da escolarização (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

Sobre aproveitar questões pré-existentes, a infraestrutura e recursos humanos destinados à educação técnica surgem como vantajosos para serem utilizados também para a formação docente. O uso compartilhado dos espaços para diferentes níveis – e diferentes

objetivos – da formação é apontado como uma vantagem dos Institutos Federais.

Dentre essa e outras vantagens apresentadas, os discursos da formação de professores nos Institutos Federais demonstram o interesse em uma ampliação da formação não universitária. E a universidade é acusada por negligenciar a formação de professores em seu espaço, dando prioridade a cursos com maior status quo, tais como os bacharelados. Nesse sentido, os IF surgem como uma medida compensatória da “falha” universitária. Portanto os IF seriam uma solução alternativa, e ao mesmo tempo são apresentados como sendo o espaço apropriado para a expansão da formação do professor que seja coerente com as necessidades do mercado, na perspectiva de cobrir demandas, com formação utilitarista, por ser pragmática.

O documento *Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões* (SILVA, 2009) afirma que a importância do desenvolvimento tecnológico pôde ser observada durante o processo de nascimento e expansão do sistema capitalista, ressaltando o movimento burguês:

Basta lembrar que o desenvolvimento tecnológico está associado ao processo de nascimento e expansão do sistema capitalista. A desagregação feudal, com o conseqüente declínio da hegemonia ideológica da Igreja, permitiu o crescimento de uma burguesia ávida de compreender os fenômenos da natureza e da sociedade, possibilitando o primado da razão sobre a fé e criando condições para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, elementos decisivos para o fim do feudalismo e o crescimento do capitalismo (SILVA, 2009, 17).

Portanto, o documento associa o desenvolvimento tecnológico ao surgimento do capitalismo. Pode-se entender, então, que os IF tem uma relação orgânica com o sistema capitalista, por possuírem como função prioritária o desenvolvimento tecnológico, entendido como produção.

A partir dessa visualização dos interesses políticos que circundam a formação de professores ofertada pelos Institutos Federais, questiona-se qual o papel do professor formado pelos IF para atender a esses interesses, o que incide na concepção de formação de professores a ser consolidada nos Institutos Federais.

### **3.2. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores, nos discursos sobre os Institutos Federais, aparece intimamente relacionada à preocupação de formar para o trabalho. No entanto, é preciso compreender qual o significado da palavra trabalho que lhe é atribuída quando alocada nos discursos políticos. O trabalho, em seu sentido ontológico, observa que o homem se constitui em sua humanidade ao realizar o trabalho, sendo seu o objetivo primordial suprir as necessidades humanas (MARX, ENGELS, 1998). No entanto, o trabalho entendido no contexto do desenvolvimento capitalista tem a função de alimentar o sistema, mesmo que para isso seja necessário forjar novas necessidades humanas (ANTUNES, 2002), em detrimento da igualdade de condições entre os homens. Portanto, formar professores em estreita ligação com o mundo do trabalho pode significar uma educação crítica e emancipatória, ou o contrário, realizando uma formação alienante.

Analisando os discursos, encontram-se expressões que ditam a primazia em prol da formação *crítica, emancipatória*, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico. Mas, ao aprofundar sobre as diferenciações que a formação de professores no Instituto Federal deve desenvolver, a preocupação com o trabalho surge vinculada à necessidade de suprir as necessidades do sistema capitalista. Portanto, nesta concepção de formação de professores, parece haver a ideia de que cabe, a essa formação, a preocupação com a manutenção e/ou adaptação do sistema produtivo. O sentido ontológico não aparece nos discursos, apenas a expressão sentido ontológico, esvaziada de significado, objeto de enfeite discursivo.

Sobre a identidade dos Institutos Federais, esta revela-se como uma instituição de educação profissional e tecnológica. Logo, os seus cursos oferecidos, inclusive a formação de professores, ganha, além de uma proximidade com o mundo do trabalho, um caráter tecnológico. O foco técnico e tecnológico dos IF desponta



em sua Lei de criação, ao afirmar que o ensino possui sua “base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008). Portanto, o que se entende é que a concepção de formação de professores nos IF está intimamente relacionada com o desenvolvimento da técnica e tecnologia.

Em relação à formação para a pesquisa, esta é defendida no presente estudo como necessária para a formação do professor. Pois, a partir do momento em que o objeto de trabalho do professor é o conhecimento, não em sua reprodução, mas em sua produção, a pesquisa deve ser considerada como parte inerente da formação do professor (GIROUX, 1997). Para os Institutos Federais, a pesquisa é considerada tanto na Lei de sua criação – Lei nº 11.892/2008 – como nos documentos analisados, no entanto, é reduzida à sua aplicabilidade. O termo utilizado é pesquisa aplicada, todas as vezes que o assunto refere-se à pesquisa. Como atribuição da pesquisa aplicada, encontra-se a missão de encontrar soluções técnicas e tecnológicas (BRASIL, 2008). Nesse sentido, Moraes (2003) explica que, de acordo com as concepções capitalistas, a ciência é valorizada não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos, tais como informática, robótica, mídia, ensino à distância etc. Contrariamente, Moura (2007, p. 18) defende que

[...] o professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Desta forma, a concepção de pesquisa atribuída aos Institutos Federais sugere uma preocupação em servir mais às necessidades do sistema capitalista, e menos em relação às necessidades da população.

De forma coerente com a defesa da pesquisa aplicada, o assunto pesquisa relaciona-se com o assunto *formação de professores*, com a afirmação de que o professor deve ser pesquisador de sua própria prática pedagógica (CONTRIBUIÇÕES..., [2009?]). Essa concepção de pesquisa limita no âmbito individual as potencialidades do professor, que, por sua natureza, é pesquisador. Junto a isso, diminui-se o alcance da pesquisa ao cotidiano, à prática, que é condizente com a defesa de pesquisa aplicada, para resolver problemas pontuais, privando uma visão da totalidade que permeia os fenômenos.

Sobre a monografia, que seria o trabalho de conclusão do curso de formação de professores, o documento afirma que esta:

pode ser elaborada individualmente ou não, devendo expressar, quando possível, as atividades executadas em projetos integradores, que enfatizem a reflexão das situações-problemas enfrentadas no cotidiano das escolas e das salas de aula, bem como a intervenção no contexto social” (CONTRIBUIÇÕES..., [2009?], p. 05).

Desta forma, a monografia, o trabalho de pesquisa elaborada pelo futuro professor, deve expressar a vivência deste nas atividades práticas, voltada para soluções de questões do dia a dia. Sendo assim, compactua com a visão utilitarista da pesquisa, e não como uma forma sistematizada de compreender a realidade.

A visão utilitarista surge, igualmente, na visão de formação encontrada nas entrevistas. Não obstante, a preferência da formação inicial é dada às complementações pedagógicas em detrimento dos cursos de licenciaturas, pois as complementações parecem ter uma procura maior por serem mais objetivas. No caso, essa formação é defendida, nos discursos, como sendo a ideal para formar professores para a educação profissional.

No artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, trabalhada no texto de Silva (2009), são destrinchadas as características e finalidades dos Institutos Federais. Neste não há um inciso referenciando à formação inicial do professor. Mas há uma observação de que os IF devem

oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino. Não apontar a formação inicial nas finalidades dos Institutos Federais deixa dúvidas quanto à posição dedicada às licenciaturas nessas instituições. Há referência a uma função de promover formação continuada de professores, mas nomeando como capacitação técnica e atualização pedagógica. O que revela, novamente, uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente.

Percebe-se que o movimento rumo ao pragmatismo da formação realiza uma mudança de percurso que priorizava o conhecimento teórico em detrimento da prática. Há nos discursos uma reclamação da supremacia da teoria, desprovida de aplicabilidade. De fato, a teoria precisa estar vinculada à prática para que seja possível o desenvolvimento da práxis pedagógica na formação do professor. Nesse sentido, os discursos defendem uma licenciatura mais enxuta, mais objetiva, o que revela uma concepção de que a prática traz conhecimentos mais significativos do que a teoria. O principal problema desta mudança de paradigma é que, em crítica ao academicismo da universidade, os discursos das entrevistas propõem formações que diminuem a importância da teoria. E sem teoria, a realidade é entendida apenas em sua aparência, sua superficialidade, estabelecendo uma pseudoconcreticidade dos fenômenos (KOSIK, 1976).

Não se retira a possibilidade de sucesso de uma formação que traga a prática fortemente, desde de que a teoria seja desenvolvida de forma crítica em conjunto. Se os Institutos Federais possuem uma vocação prática, esta pode ser fortalecida. Mas é preciso que se garanta um desenvolvimento teórico do conhecimento, e os discursos políticos não estão apontando para essa direção. A ideologia dominante nas falas é a de uma formação pragmática.

O texto *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* afirma que “a natureza dos IF’s remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza [...]” (Contribuições..., [2009?], p. 02). A natureza dos Institutos Federais relaciona-se com sua origem e tradição, marcada pelos cursos técnicos, e, ao que o texto indica, principalmente nas áreas das

ciências da natureza. Assim, parte-se do pressuposto de que, se os IF possuem uma tradição de lidar com esse conhecimento de forma técnica, a função de formar professores nessas áreas poderia ser inserida sem maiores dificuldades. O que revela uma concepção de que ser professor é dominar o conteúdo específico. No entanto, formar professores demanda uma construção e discussão do conhecimento da área de ciências humanas. A preparação dos Institutos Federais, para trabalharem na construção de conhecimentos na área de ciências humanas, não foi apontada nos discursos analisados.

A alta qualidade dos cursos técnicos oferecidos pelos CEFET, discursada nas entrevistas, serve de precedência na defesa sobre a qualidade das licenciaturas oferecidas pelos IF. O que desconsidera que criar uma licenciatura demanda uma concepção diferente dos cursos técnicos, sob o risco da formação de professores tornar-se tecnicista.

Desta forma, a concepção de formação docente volta-se para uma preparação para o trabalho, não em seu sentido ontológico, mas para suprimento mercadológico, sendo o professor aquele que vai conseguir perceber as demandas do mundo do trabalho e assim operar para formar trabalhadores para atender a essas exigências. Para isso, a pesquisa do professor é a aplicada à resolução de problemas do cotidiano, com um foco para o desenvolvimento tecnológico, trazendo uma falsa ideia de que esse desenvolvimento seria capaz de superar as desigualdades sociais. A concepção de docência vincula-se ao saber o conteúdo específico, por valorizar os IF como *locus* apropriado para a formação de professores pela sua tradição no desenvolvimento técnico desses conteúdos. As possibilidades positivas desta concepção de formação de professores se encontram na maior facilidade em se desenvolver a prática profissional, sem esta ser sombreada pelo excesso teórico, que resulta em professores que não possuem segurança profissional em sua prática. Porém, vale lembrar que, com o foco pragmático estabelecido para a formação docente, a concepção de professor é aquele que sabe aplicar na prática o conteúdo específico, o que o torna um posto de excelência para responder demandas de formação de trabalhadores qualificados, porém sem capacidade crítica.

### 3.3. AS ANUNCIÇÕES DISCURSIVAS: UMA APROXIMAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS POLÍTICOS

A normativa de 20% de reserva das vagas para cursos que formam professores realizou uma expansão na oferta de licenciaturas e programas de complementação pedagógica pelos Institutos Federais, consolidando estes como um novo *locus* de formação de professores. No entanto, retomando a investigação que demarca com quais cursos os Institutos Federais atuam nessa formação<sup>17</sup>, a primazia da oferta é para cursos de licenciatura, demonstrando um foco para a formação inicial do professor. Não apenas para a formação inicial, mas também para a formação inicial de professores para a educação básica, e, especialmente para as áreas de ciências da natureza e da matemática. Portanto, os pressupostos políticos, difundidos nos discursos analisados, possuem interlocução, majoritariamente, com a formação inicial de professores para a educação básica nas áreas de biologia, física, química e matemática.

Além disso, constatando que os cursos são, em sua maioria, oferecidos no período noturno, percebe-se uma medida compensatória de oferta para aqueles que não poderiam realizar essa formação durante o dia. Assim, a formação de professores dos IF volta-se para a classe trabalhadora, para aqueles que não puderam realizar seus estudos sem exercer uma atividade que promova recursos financeiros, ou seja, uma classe social e economicamente desfavorecida. Desta forma, os IF contribuem para o acesso ao ensino superior por uma classe que teria dificuldades para ingressar numa universidade pública diurna, ou então de pagar uma faculdade particular noturna.

Ciente do público alvo dos discursos políticos sobre a consolidação dos IF como formadores de professores, analisa-se os pressupostos políticos presentes nas anúncios discursivas.

De forma geral, os discursos políticos analisados são permeados por palavras tais como *inclusão*, *emancipação*, *justiça social*, *cidadania* e similares. Denota-se que os significados trazidos por esses signos linguísticos refletem as questões desejadas pela sociedade. E os discursos utilizam-se desses significados, no entanto, sem demonstrar fundamentos que concretizem a realização desses

17

Pesquisa descrita no tópico 1.4 – A oferta de formação docente nos Institutos Federais.

desígnios. Ou seja, são objetos de enfeite discursivo, o que facilita a aceitação desses discursos.

Há, nos discursos, um forte apelo de que os Institutos Federais, e a formação de professores neste espaço, podem corroborar para a inclusão social emancipatória. No entanto, essa afirmação revela-se superficial, pois não há fundamentos que a sustentem. O que se transparece é o entendimento de que, ao promover desenvolvimento socioeconômico, os IF estariam proporcionando uma emancipação. Essa concepção reduz a emancipação do indivíduo ao desenvolvimento socioeconômico de uma região.

Um dos documentos analisados apresenta, como seu objetivo, garantir, para os cursos de licenciaturas “a construção de sólidas bases profissionais para uma formação docente sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual, numa *perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social*” (Contribuições..., [2009?], p. 03). Contudo, não há elementos que demonstrem a que se referem essas *sólidas bases*. A *flexibilidade exigida pela sociedade atual* se relaciona com as atuais necessidades da produção capitalista (ANTUNES, 2002), realizando uma naturalização do capitalismo como sociedade atual, dificultando a compreensão histórica dos fatores que levam a uma necessidade da flexibilidade. Além disso, sem realizar uma discussão do que seria, e como seria, uma perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social, esse discurso torna-se vazio, objeto de retórica apenas.

Um trecho de um documento analisado, que se refere ao perfil do professor a ser formado pelos IF, demonstra, de forma evidente, o esvaziamento dos significados que o discurso político realiza. Nesse caso, o documento diz que o professor deve “apresentar domínio teórico-prático inter e *transdisciplinar* na perspectiva de acompanhar criticamente as mudanças que vêm ocorrendo, principalmente a partir das *últimas décadas do século XX*, alterando de forma significativa a realidade geossocial;” (Contribuições..., [2009?], p. 09). A partir daí, surgem algumas questões: A que se refere esse *domínio teórico-prático*? Além disso, inter e transdisciplinar são concepções curriculares com características próprias, e mesmo assim não garantem um acompanhamento crítico. A que mudanças que vêm

ocorrendo o texto se refere? Muitas transformações aconteceram nas últimas décadas do século XX, no âmbito político, social, econômico etc. E, por fim, o que se entende pela nossa atual *realidade geossocial*? O texto não nos esclarece essas questões. Esta concepção de perfil do professor, apesar da combinação de várias palavras, não traz um significado concreto.

Os discursos hegemônicos que preenchem os tópicos orientadores da formação do professor para a educação profissional e tecnológica garantem estar tratando de uma forma inovadora de educação. Assim, podem-se observar afirmações tais como “compreensão de que a figura central de todo e qualquer processo educativo é o ser humano com suas coerências e incoerências [...]” e “[...] reflexão permanente acerca dos riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas” (PEREIRA, 2009, p. 8), que são anúncios com apelo estético, porém sem transmitir uma mensagem propriamente dita. O que demonstram que a retórica realiza, nos discursos políticos, uma falsa impressão de que está acontecendo uma inovação educacional, que irá mudar a realidade da educação no país.

Considerando a interiorização dos Institutos Federais, seus cursos que formam professores não são exclusividade das grandes cidades, atendendo também a regiões com menor dinâmica econômica. E os IF se propõem, nos discursos, a aquecer a economia destas regiões. Para isso, pretendem incrementar a qualificação profissional dos cidadãos interioranos, atendendo ao mercado que almeja instaurar-se nestas regiões.

Desta forma, a expansão dos IF promove a interiorização da educação, contrabalançando a predominância da oferta nas capitais e principais centros urbanos. No entanto, os discursos atribuem aos IF a responsabilidade da melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. E a forma como isso se realizaria seria por meio do desenvolvimento local e regional. Em outras palavras, é dito que os IF, ao qualificarem trabalhadores para atuar em potencialidades locais, estariam desenvolvendo a região economicamente, e consequentemente socialmente. Entretanto, o desenvolvimento econômico, no sistema capitalista, não garante o acompanhamento do desenvolvimento social. Uma das principais características do capitalismo é a desigualdade social (ANTUNES, 2002).

Junto a isso, há um hiato entre a interiorização da formação docente e o suprimento de professores nas regiões, pois formar professores de acordo com a necessidade da região não assegura suprir a necessidade de profissionais naquela localidade, uma vez que é preciso considerar as condições e valorização do trabalho docente na região. Pois, mesmo um professor sendo formado em uma localidade, o que vai mantê-lo nesta, enquanto profissional, serão as condições do trabalho docente. Desta forma, os discursos sobre a interiorização transparecem que a educação seria capaz de resolver um problema conjuntural. O pressuposto indicado é que, ao aumentar de forma massiva o número cursos para a formação de professores, se aumentaria a quantidade de professores de forma razoável, sem deixar vir à tona uma situação calamitosa de *déficit* docente, e ao mesmo tempo sem a necessidade de realizar ações em prol da valorização docente.

O destaque para a área de ciências da natureza e da matemática, na formação do professor a ser realizada pelos IF, é apontado como crucial, tendo em vista a carência de professores. A inconsistência da afirmação relaciona-se à abertura de cursos para cobrir o *déficit* de professores, enquanto nos próprios discursos há apontamentos que essa escassez docente relaciona-se com a desvalorização da profissão, principalmente na questão salarial. Neste sentido, afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 239-40)

[...] é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações [...]. O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior [...], e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho.

Logo, utilizam-se no texto questões-chave da luta profissional para a valorização da profissão professor, sem, no entanto, apontar alguma ação correlacionada. A medida observável é apenas o aumento do número dos cursos. Mais que isso: a normativa dos IF de oferecerem formação de professores, primordialmente nas áreas da



ciência e da matemática, é exaltada como a solução para resolver a carência de professores.

Além disso, a atenção à escassez de professores, como definidora da oferta dos IF, mostra que eles estão sendo utilizados pra encobrir uma demanda da sociedade, sem necessariamente a formação de professores relacionar-se com uma vocação dos IF. O incentivo da consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação docente é decorrente de uma necessidade externa. Nesse sentido, o fator determinante para a abertura de cursos de licenciatura é a demanda.

Desta forma, os discursos das entrevistas denotam os Institutos Federais como a solução de uma carência deixada pelas universidades. Sendo assim, os IF deveriam suprir uma omissão destas, que teriam se desobrigado da função de formar professores. Os Institutos Federais, então, teriam sido solicitados para cobrir um vazio que a universidade não teria conseguido preencher, em relação à escassez docente. Na fala de um dos entrevistados *“o governo entendeu os Institutos Federais como uma nova possibilidade pra tentar evitar um colapso gerado pela falta de professores, já que as universidades se focam nos cursos de maior procura e status, além da pesquisa e extensão”* (Reitor E). Ou seja, a universidade é considerada, nessas falas, como o local apropriado para promover a formação de professores, mas, como não estão realizando, os Institutos Federais foram incumbidos de executar essa tarefa. E isso seria, portanto, decorrente de uma pressão política.

Retoma-se, assim, que esta é uma coação política que pode não alcançar o final desejado, que seria solucionar a falta de professores com a formação adequada. Pois, como afirma Gatti e Barreto (2009, p. 256):

[...] quando os alunos das licenciaturas foram indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade dos demais licenciandos. Mesmo tendo os licenciandos da Pedagogia, em

maioria, declarado ter optado de fato pelo magistério, não é desprezível o contingente de 35% que não opta por essa carreira, mesmo fazendo o curso.

Nesse sentido, a justificativa de cobrir um buraco deixado pelas universidades não parece mais fazer sentido, pois o problema da falta de professores não está na falta de cursos. Mas quando, hipoteticamente, se justifica que os IF devem passar a formar professores, pois nessas instituições a formação pode, mais facilmente, ser oferecida de forma pragmática, em consonância com as necessidades do modelo capitalista, a consolidação dos IF como *locus* de formação de professores parece fazer mais sentido.

É clarificado, nos discursos dos reitores, que o foco dos IF é o ensino técnico e que as licenciaturas têm apenas uma parte reservada na oferta de vagas. Ou seja, independente dos outros níveis onde os IF podem agir, os planejamentos, as ações e as avaliações direcionadas para os IF, terão, no ensino técnico, sua prioridade. Portanto, as licenciaturas surgem como uma parcela reservada de vagas. Mas, se essa reserva é apropriada ou não, é um ponto de divergência dos locutores. Há desacordo entre as falas dos reitores se é papel dos IF oferecer licenciatura ou não, como pode ser observado a seguir: *“Olha, o seguinte, primeiro que foi garantido os 50% dos cursos técnicos integrados, essa é nossa história, essa é nossa vida, que a gente não pode perder o foco, e eu acho que deslocando 20% da nossa matrícula pra licenciatura, dá também uma resposta positiva”* (Reitor A). De forma mais explicativa, defendendo os IF como *locus* de formação docente:

Há quem diga, e foi muito comum [...] vários debates sobre se era esse o papel nosso, ou não. Então eu dizia sempre que nós tínhamos que enxergar que o professor é um trabalhador, e se o nosso papel de formar trabalhadores tá muito bem feito, e se a gente pode potencializar esse nosso trabalho formando multiplicadores de trabalhadores, que é o caso do professor, né, principalmente o professor da rede pública, eu acho que tá

muito bem colocado, acho que é um desafio para os institutos federais [...] (Reitor B)

Sendo contrárias à normativa dos IF oferecerem formação de professores, têm-se as falas:

[...] à princípio me parece uma postura coerente do MEC porque os dados apontam pra um eminente apagão de formação de professores, principalmente pra ensino médio e nessas carreiras específicas. O problema é que não adianta você trabalhar com esses dados estatísticos, mas onde não há um estímulo pra que as pessoas sigam essa carreira profissional,[...] Então você não vai resolver isso, repito, pra mim é fato, existe sim uma eminência de apagão, uma ausência de professores, só que você não vai resolver isso apenas ampliando a oferta de vagas (Reitor D).

[...] eu até te diria que eu acho a ideia boa, mas eu continuo achando que não é papel dos institutos federais. Eu, particularmente, não acho que seja o papel dos institutos federais. Eu acho que as licenciaturas elas estão bem estigmatizadas, assim, na questão da universidade, né, porque elas têm um condão forte da área pedagógica e acadêmica, eu temo que as licenciaturas possam se tornar cursos, assim, de massa, no sentido de querer arrematar o maior número de matrículas, não vejo nosso perfil apropriado pra licenciaturas, nós temos um perfil técnico/tecnológico [...] (Reitor E).

Essa divergência de opiniões também aparece no fato de que a oferta de licenciaturas nos IF proporciona a presença de profissionais na área das ciências humanas em todos os Institutos Federais. Existe uma consideração de que essa presença engrandece os IF, na

perspectiva de uma educação emancipatória: “[...] eu acredito que a incorporação de novos profissionais pra dar conta dessa formação das licenciaturas foi muito saudável para o instituto, você traz profissionais da área pedagógica, né, que vão trabalhar [...]” (Reitor D). Mas também há uma ponderação de que estes professores ocupam vagas que poderiam ser preenchidas por profissionais da área tecnológica, que estariam voltados para a principal missão dos IF, e que isso retira o foco dos IF, que é o ensino técnico: “[...] o próprio histórico nosso, o nosso perfil, as licenciaturas demandam a vinda de mais professores nessas áreas, e muitas vezes em detrimento a cursos técnicos ou de tecnologia, porque é limitado o número de quadro [...]” (Reitor E).

Nesta última fala, denota-se, portanto, uma incompatibilidade entre a característica primordial das instituições que originam os IF e a função de formar professores, e que um ou outro precisa ser modificado: ou a instituição se transforma ou a formação de professores neste *locus* será diferenciada.

Para se responder a essa questão, volta-se às análises das entrevistas. O que se transparece é que será a formação de professores o alvo da modificação. Pois é dito que o próprio ambiente dos IF, que é profissional e tecnológico, promoverá uma diferenciação nessas licenciaturas. Além disso, a função de formar professores, nos discursos que afirmam sua adequação a esse *locus*, é caracterizada por se tratar da formação de um trabalhador. Assim, se os IF derivam de instituições que formam trabalhadores, e sendo o professor um trabalhador, formar professores significaria potencializar essa função, pois, retomando a fala já citada de um dos entrevistados, professores são *multiplicadores de trabalhadores* (Reitor B). A partir desta fala, pode-se enxergar uma tendência utilitarista para a formação de professores.

Assim, tem-se uma medida que visa aumentar o número de docentes, obtendo, em contrapartida, uma diminuição dos alcances que essa educação poderia proporcionar. Nesse sentido, explica Duarte (2001, p. 6)

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para

que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção.

A partir daí, remontando as divisões do trabalho intelectual e do trabalho manual, o professor transforma-se em um agente de produção não manual, visto que seu trabalho não possui um produto *stricto sensu*. Mas o seu produto, abstrato, transforma-se em mercadoria. Cabe ao treinamento, no lugar da formação, capacitar o professor para realizar sua função. Assim, a escola é não só aparelho ideológico do Estado, mas aparelho de produção de mão de obra intelectualmente capacitada no limite de sua serventia ao mercado. Não mais que isso, para que não ameace a ordem capitalista. Assim, o professor torna-se um intelectual tradicional (Gramsci, 2000), pois, diferente do intelectual orgânico, que busca entender como se dá o consenso nesta sociedade, para poder lutar contra ele, o intelectual tradicional trabalha para manter a sociedade como está.

Assume-se, nos documentos, que houve um momento, no passado, em que as instituições federais de educação profissional possuíam uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia ditada pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial. A forma como esse discurso aparece tenta evidenciar que essa característica não existe mais, realizando uma crítica ao governo anterior do presidente Lula, ou seja, ao FHC. Como forma de demonstrar que realmente se trata de uma nova etapa da educação profissional e tecnológica, afirma-se, nos documentos, que os IF se estabelecem na superação da histórica subordinação ao poder econômico. Porém, surgem passagens que ditam ser preocupação dos IF a atual carência de trabalhadores qualificados, devido à exigência do novo contexto do mundo do trabalho. Esse novo contexto é explicado como sendo decorrente de mudanças de base técnica, com ênfase

na microeletrônica, ou seja, o *toyotismo*<sup>18</sup>, que exige um profissional mais qualificado (ANTUNES, 2002). Assim, transparece-se que, apesar da tentativa de demonstrar que os Institutos Federais não possuem serventia ao mercado de trabalho, a principal preocupação ainda é esta, e o que mudou, apenas, foram as exigências do mercado.

Após realizar essa crítica – sobre o que ocorria na educação profissional durante governos anteriores, ou seja, em época dos CEFET – os discursos afirmam que os Institutos Federais trazem dos CEFET uma experiência, bem-sucedida, de formar professores. No entanto, Bonfim (2003) afirma o contrário: que a experiência da formação de professores nos CEFET foi permeada por dificuldades que resultaram em licenciaturas com qualidade inferior às universidades. Ao tentar fazer referência a uma experiência que os IF já teriam na função de formar professores, assume-se que a concepção de formação deve se centrar nas demandas do mercado, com um caráter pragmático e circunstancial. Afinal, foi desta forma que os CEFET foram classificados nos discursos, o que demonstra que a crítica e exaltação são utilizadas em momentos convenientes para convencer o leitor, e não segue, necessariamente, um raciocínio lógico de construção dos argumentos, o que torna suspeito o valor das observações feitas no texto.

Há, de forma clara, a afirmação que a educação profissional e tecnológica é muito marcada pelo fazer, ou seja, pela prática. A formação de professores, por estar imersa neste locus, teria atribuída a si uma visão pragmática do conhecimento. Assim, percebe-se a intenção de que os IF realizem uma *curvatura da vara*<sup>19</sup> em relação à predominância teórica nos cursos de formação. No entanto, considerando a imersão num Estado capitalista, em que a produção mercadológica define os interesses educacionais, essa curvatura para o pragmatismo corre o risco de não proporcionar o alcance do equilíbrio da questão teoria/prática educacional, comprometendo o desenvolvimento da práxis. Afinal, o pragmatismo torna a educação utilitária, dificultando a análise crítica das situações (MORAES, 2003), o que é necessário para se perdurar o sistema capitalista. Nesse

18 Termo utilizado para explicar as novas configurações da produção mercantil, se referindo à prática realizada pela empresa multinacional Toyota Motor Corporation.

19 Termo usado por Lênin, explicando que, quando uma vara está torta, é preciso puxá-la para o lado oposto, e assim ela poderia alcançar seu equilíbrio. Disponível em <<http://www.sivalfilosofia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1012649191>> Acesso em 12 jul. 2012.

sentido, defende-se, aqui, a retomada do debate sobre a importância do desenvolvimento educacional sobre uma forte base teórica, percebendo que o pragmatismo não garante o posterior equilíbrio, pelo contrário, torna a educação instrumento do mercado.

Os interesses políticos da formação realizada nos Institutos Federais perpassam questões gerenciais, assim como reformas na concepção de formação. É perceptível que se pretende aproveitar a estrutura técnica da formação, inserindo a parte pedagógica, partindo do pressuposto de que não se precisa de grandes transformações para inserir a formação de professor em um espaço de formação tradicionalmente técnica. E junto a isso, almeja-se aumentar o número de professores, não necessariamente formados por universidades. Afinal, as universidades priorizam questões que não são primordiais para a manutenção do sistema, tais como a formação para a pesquisa acadêmica e a valorização do conhecimento teórico. Logo, os Institutos Federais surgem como um espaço de possibilidades, para uma formação mais conectada com as demandas educacionais em prol do desenvolvimento econômico do país, dentro dos moldes capitalistas.

Estas medidas denotam uma nova configuração da educação e da formação do professor, com objetivo do desenvolvimento econômico do país por meio da educação que se afina com as necessidades do mercado, ou seja, um desenvolvimento dentro dos moldes capitalistas, mas retomando o Estado como promotor desse desenvolvimento. Portanto, permanecem nas ideologias de classes dominantes, já naturalizadas, que pregam a qualificação profissional do indivíduo como forma de ascender no sistema, sem transformá-lo.

O documento Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica, que traz o IF como uma revolução na educação profissional e tecnológica, aponta que a educação foi atingida por políticas neoliberais, mas que, nesse momento de implantação dos IF, o governo estaria indo contra as concepções neoliberais. E que, neste contexto, a educação é vista como política social capaz de emancipar:

A Rede Federal, por sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um Projeto Político-Pedagógico

inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (PACHECO, [2010], p. 8).

No entanto, ressalta-se que, entre realizar a valorização da educação pública e estabelecer um espaço de crítica à realidade, há uma série de necessidades que não são consideradas nos discursos sobre os IF. Além disso, o trecho citado coloca o indivíduo como responsável pela sua inserção no mundo do trabalho, e pela transformação do mundo, conceitos que trazem a responsabilidade de mudanças para o sujeito individual, característica do discurso neoliberal.

O texto continua dizendo que se recusam a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, e ao treinamento tecnicista. E, que, nesse sentido, a educação estaria vinculada à construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Logo, o objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas um cidadão para o mundo do trabalho. No entanto, analisando os discursos, chega-se à conclusão que, para enxergar os pressupostos políticos da consolidação dos IF como *locus* de formação docente, é preciso observar como afirmação o que os discursos trazem como negação.

Assim, percebe-se que os Institutos Federais são anunciados como uma novidade, uma inovação, ou até mesmo uma revolução para a educação profissional e tecnológica. Os textos abordam intensivamente sua potencialidade para a transformação e justiça social. Ao mesmo tempo indicam sua prioridade integrada ao capitalismo moderno, de formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do país.

Denota-se que a mudança enfatizada, de fato, converge para a nova configuração do trabalho, em tempos de base de produção



*toyotista*, substituindo a antiga concepção *fordista/taylorista*<sup>20</sup> (ANTUNES, 2002). Uma mudança, que seria capaz de alterar o metabolismo social do capital, não foi proposta nos discursos. Interessante notar que, apesar de não haver propostas para mudanças desse tipo, há expectativas de resultados de uma transformação social. Ou seja, sem se propor uma verdadeira transformação social, esperam-se resultados transformadores: combate às desigualdades estruturais de toda ordem; garantia de perenidade das ações que visem incorporar setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização, entre outros.

Essa expectativa de resultados transformadores também denota uma concepção redentora da educação, e em especial dos Institutos Federais. O que converge à crítica de Frigotto (2010), sobre uma errônea crença de que o Brasil encontra seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação.

No entanto, a escola, por ser produto de uma sociedade, refletindo suas condições e relações, possui uma atividade contra-hegemônica limitada. Assim, os Institutos Federais não podem anunciar sua responsabilidade com transformações sociais, menos ainda quando se refere à esfera econômica. Habilitar pessoas para o trabalho limita-se em aumentar as chances de empregabilidade e desenvolver o mundo do trabalho. Reconhece-se a importância disto. Mas, para ser alterada, a configuração econômico-social precisa de maiores iniciativas. Defende-se, aqui, que a responsabilidade de uma instituição educativa volte-se para a produção de conhecimento, e que revela criticamente a realidade. A partir desta prerrogativa a escola pode ser a fonte propulsora de um conhecimento da realidade que abranja sua totalidade, suas contradições e seu movimento, de forma que o indivíduo formado tenha condições de movimentar-se pelas diferentes classes sociais e que tenha as ferramentas necessárias para escolher que tipo de sociedade quer viver, e lutar por ela. A formação utilitarista, com vista à empregabilidade e com foco de desenvolvimento do mercado, torna obscura as potencialidades de emancipação do indivíduo.

---

20 Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado a produção em massa e, do outro, o consumo em massa.

As ideologias indicadas na função dos IF convergem com a análise de Frigotto (2010, p. 20), que afirma que a educação no Brasil foi sendo abstraída das relações de poder, passando a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção da educação constitui-se como um fetiche, sobre a ideia de que uma vez adquirida, independente das relações de classe, seria capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política. Desta forma, os Institutos Federais são anunciados como a resolução de problemas sociais, sem, no entanto, proporem-se a discutir as questões de classe. Nesse sentido, pode-se afirmar que a preeminência do mercado ainda é o foco das ações educacionais.

Desta forma, afirma-se, nos discursos políticos, pretender ultrapassar as propostas de licenciaturas até então ofertadas (Ministério da Educação, 2010, p. 30). O que aparenta tratar de uma concepção inovadora. Mas o que sugere, de fato, é uma reforma. Em prol das necessidades do sistema capitalista. Mesmo a aparência de a expansão dos Institutos Federais não ser uma medida neoliberal, considerando Frigotto (2010), quando se promove o mercado a deus regulador do conjunto das relações sociais, a ideologia fundante é neoliberal. Portanto, em sua essência, encoberta pelos discursos, essa medida não se desvencilha de sua ideologia neoliberal, pois o mercado é posto como definidor da oferta educativa dos Institutos Federais.

## CONCLUSÃO

Ao idealizar a presente pesquisa, partiu-se do pressuposto que os Institutos Federais, ao serem consolidados como *locus* de formação docente, estariam promovendo uma importante tarefa para que os professores brasileiros exercessem sua profissão com a instrução adequada, ou seja, formação em nível superior. E que esse seria o motivo que teria trazido os IF a realizarem esta missão. No entanto, permanecia uma dúvida em relação a escolha política de consolidar os Institutos Federais como formadores de professores, ao invés de apenas ampliar os cursos de formação docente em universidades que já tinham tradição em realizar tal tarefa.

No decorrer da pesquisa, identificou-se que os Institutos Federais possuíam um histórico de formação que os deixavam em desvantagem ao se angariar uma formação de professores crítica e emancipatória. Portanto, seria necessário que os Institutos Federais ampliassem sua capacidade formativa, para além da formação técnica, considerada – historicamente – o ponto de excelência dessas instituições. Mas considerava-se importante a oferta de formação docente nos Institutos Federais, principalmente, para cobrir a necessidade de professores para a educação profissional.

Ao analisar o perfil de oferta dos IF, observou-se que a primazia da oferta era para a formação de professores para a educação básica, especialmente em física, química, biologia e matemática. E que a formação de professores para a educação profissional é ofertada de forma inexpressiva. Ou seja, em relação a sua proposição política de formar professores prioritariamente para as áreas da ciência e da matemática, esta está sendo atendida. Mas, sobre sua igual preferência em formar professores para o ensino profissional, há pouco resultado.

Portanto, foi entendido que os IF, apesar de estarem atuando em áreas problemáticas, estavam oferecendo, primordialmente, uma formação de professores que também era oferecida em outros espaços formativos. Aliando esta questão com a consideração de que

o *déficit* de professores vincula-se fortemente com a desvalorização da profissão, a justificativa principal que consolida os IF como *locus* de formação docente se tornou questionável.

Além disso, ao ampliar a oferta de formação docente, com a justificativa de cobrir uma carência de professores, estabelece-se a falsa impressão de que há políticas sendo realizadas para cobrir essa problemática. Enquanto, na verdade, a política limita-se a criar cursos. Entre criar cursos e suprir uma escassez docente, há vários entraves, que incluem a discussão da valorização da profissão professor. Ao gerar essa aparência – de que os Institutos Federais estão trabalhando para evitar que faltem professores nas escolas – a essência do que é realmente necessário para aumentar o número de professores qualificados no país, pode se perder na falsa impressão de que algo já está sendo feito para isso. Nesse caso, destaca-se a necessidade de uma política de valorização do trabalho docente, que seria uma positiva ação em prol desta causa.

A partir daí, foi possível apreender que a expansão dos Institutos Federais, na atuação de nível superior e na formação de professores, responde a muito mais do que ampliação de cursos: os Institutos Federais representam a possibilidade de novo tipo de educação, mais adequado às necessidades do sistema capitalista. Pois, considerando seu histórico, sua disponibilidade em responder demandas do mercado, e seus discursos ideológicos, nos Institutos Federais é possível encontrar um espaço apropriado para se realizar uma educação que se adéqua ao modelo neoliberal. Ou seja, os IF estão baseados, politicamente, em discursos que favorecem a ideia de que a educação precisa ser mais pragmática, mais operacional, o que pode significar a diminuição de uma construção crítica da realidade. O que ajusta com as orientações dos organismos econômicos internacionais. E, assim, se esclarecem possíveis interesses políticos que impulsionam a oferta de formação de professores nos Institutos Federais.

Remontando o percurso histórico que resulta na criação dos Institutos Federais, a trajetória inicia-se em 1909, com instituições voltadas para a produção de mão de obra, para combater a escassez de operários para o exercício profissional, e ao mesmo tempo minimizar a problemática de uma massa populacional que não se encaixava nos moldes da sociedade. As Escolas de Aprendizes

Artífices estabeleceram, oficialmente, um *locus* educativo que gera a divisão de uma classe que estava sendo formada para realizar o trabalho manual. Assim, essas instituições se desenvolveram com o foco no trabalho prático, reforçando uma divisão do trabalho que geraria a alienação, ao retirar do indivíduo sua práxis. A similaridade entre a necessidade de combater a escassez de operários, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, e a necessidade de combater a escassez docente, por meio dos Institutos Federais, gera uma preocupação ainda maior. Pois, se questiona se as mudanças ocorridas, no espaço-tempo de um século, trouxeram transformações de base nessas instituições, ou foram apenas reformas, situadas entre a tensão de atender aos anseios da massa populacional e à manutenção de um Estado capitalista.

Nesse sentido, vale ressaltar que, com a mudança para o modelo *toyotista* de produção, houve uma transformação das necessidades industriais, sendo requisitado um trabalhador com competências que proporcionasse uma flexibilização da produção, ao lado de uma perspectiva de qualidade total, exigindo um trabalhador multifuncional. Junto a isso, o ensino superior nas escolas de educação profissional surge como uma alternativa ao modelo universitário, que poderiam ter currículos mais flexíveis, em sintonia com mundo produtivo. E, conseqüentemente, a formação dos professores também tem seu *locus* flexibilizado, em direção a instituições de educação profissional.

As mudanças políticas que incidem na criação e expansão dos Institutos Federais, denotam diferenças ideológicas em relação à política do governo anterior ao governo Lula, resultando em uma maior expansão do setor público na esfera da educação, que amplia a formação de professores em espaços públicos. No entanto, essas mudanças caracterizam-se como reformas, que buscam tornar mais suportáveis as medidas que carregam ideologias neoliberais e, portanto, capitalistas.

O caráter reducionista, das políticas da educação profissional anteriores aos IF, aos interesses capitalistas, foi trazido, neste trabalho, por meio por publicações que são fruto de análises que ocorrem a posteriori do fenômeno. No entanto, as características dos Institutos Federais são anunciadas, politicamente, como uma inovação no ensino profissional. Nesse sentido, a aparência do

fenômeno encontra-se no auge de sua manifestação, requerendo um movimento dialético a fim de aproximar-se de sua essência. A partir desta pesquisa, foi possível observar que as características dos Institutos Federais continuam a responder interesses do mundo da produção, e que a inovação, atribuída aos IF, se aproxima de uma adaptabilidade decorrente das novas necessidades da produção capitalista.

Com a consolidação dos IF como um *locus* de formação de professores, o que se pode concluir é que, nessas novas exigências do mundo do mercado, a formação de professores também é requerida em um novo modelo, mais pragmático, em consonância com as demandas produtivas, transformando os professores em multiplicadores de trabalhadores, com uma ideologia que favorece a manutenção do sistema capitalista. A partir daí se complementa que a concepção de formação de professores defendida nas orientações políticas, que se referem aos Institutos Federais, se aproxima das concepções pragmáticas, que valorizam de forma mais acentuada o conhecimento técnico.

É preciso reconhecer que, o maior acesso à educação, em sinergia com o mundo da produção, proporciona um maior desenvolvimento econômico para o país, o que pode tirar alguns cidadãos de uma vida sem recursos, logo, sem condições de sobrevivência. Mas esse desenvolvimento econômico encontra seus limites na manutenção de um sistema capitalista, que coloca as necessidades do mundo produtivo acima das necessidades humanas. A educação, dentro desses moldes, atende prioritariamente ao mercado. E o atendimento às necessidades da população vem como uma consequência de um mercado aquecido.

Para que o mercado seja prioritário em relação à população, é necessária uma ideologia que não questione essa classificação de prioridades. Para isso, naturaliza-se que o desenvolvimento econômico tem como consequência o desenvolvimento social, e por isso o foco deve estar no primeiro. Ao se formar professores que entendem que o foco deve estar no desenvolvimento econômico, a educação, de forma geral, garante a manutenção da ideologia capitalista.

A partir dessa análise, é constatado que a formação de professores nos Institutos Federais é um fenômeno permeado por

contradições, pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, no entanto apoiada na defesa política de uma formação pragmática, que corresponderia às necessidades de formação capitalista, de um Estado neoliberal. A consolidação dos IF como *locus* de formação de professores parte do pressuposto político que o perfil ideológico do professor precisa ser reformado, tornando-se mais objetivo, na direção de um intelectual tradicional, que trabalha para manter a ordem do sistema atual.

Cabe lembrar, ainda, que as considerações dessa pesquisa não podem indicar como ocorre, na prática, a formação de professores nos Institutos Federais, pois isso seria desconsiderar o trabalho dos profissionais que estão inseridos no processo formativo. Afinal, como explica Brzezinski (2010), há o mundo real, que seria dos educadores, e o mundo oficial, o mundo do sistema educativo. Para explicar esse conceito a autora afirma:

Busco em Antonio Gramsci [...] sustentação teórica para afirmar que as tramas legislativas e os embates entre dois projetos de sociedade e de educação foram e ainda são enredados por atores que se localizam em dois mundos cujo ideário é antagônico: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial (Brzezinski, 2010, p. 186).

Partindo deste conceito, os servidores dos Institutos Federais podem trazer, em sua ação, ideários que não compactuam com a formação de um professor pragmático, de acordo com as necessidades do sistema capitalista. E, nesse sentido, a ampliação do espaço destinado para a formação dos professores nos Institutos Federais é substancial. Pois, é apenas nessa abertura que existe a possibilidade de ocorrer um movimento em prol da expansão de formação de professores com consciência crítica da realidade socioeconômica.

Nesse sentido, a presente pesquisa se aproxima dos pressupostos políticos presentes na normativa que consolida os IF como *locus* de formação docente, o que ocasionou a expansão da formação de professores nos IF. Desta forma, os profissionais envolvidos neste processo têm, aqui, uma visão crítica dos

pressupostos políticos que estão presentes nesta normativa, e assim poderão guiar sua prática de forma mais consciente. Ao elucidar que a consolidação dos Institutos Federais, como *locus* de formação de professores, decorre de uma reestruturação produtiva, que demanda uma reestruturação na formação de professores em direção a uma formação mais pragmática, os educadores têm condições de enxergar além da aparência do fenômeno. E, ao perceber a essência do fenômeno e suas contradições, provoca-se a elaboração de possíveis caminhos em prol de uma formação de professores crítica e emancipatória. Desta forma, a pesquisa colabora ao trazer a crítica e o conhecimento crítico, que são substanciais para uma prática que altere e transforme a realidade.

A partir das considerações que aqui construídas, pretende-se, também, incentivar estudos que priorizem a pesquisa da prática da formação de professores nos Institutos Federais. Assim, seria possível apreender as contradições presentes em uma formação docente que ocorre em um *locus* de formação profissional e tecnológica, recém-concretizado, porém com uma longa trajetória de educação profissional no Brasil.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Israel Gutemberg. **Professores e sociedade: 2000 anos de (des)intonias na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. 2001. 222p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2001.

ALVES, Rosilda Maria. **Processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI**. 2009. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARAÚJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6449--Int.pdf>> Acesso em 06 jun. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BONFIM, Maria Inês (coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETs**. Brasília: MEC/SETEC, 2003.

BORGES JÚNIOR, Agnaldo Gonçalves; SOUZA, Ruberley Rodrigues de. Estudo da evasão no curso de Licenciatura em Física do CEFET-GO. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2007. Disponível

em <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p133.pdf>> Acesso em 18 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crê nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNorma.action?numero=7566&tipo\\_norma=DEC&data=19090923&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNorma.action?numero=7566&tipo_norma=DEC&data=19090923&link=s)> Acesso em 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Leinº378,de13dejaneirode1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=378&tipo\\_norma=LEI&data=19370113&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=378&tipo_norma=LEI&data=19370113&link=s)> Acesso em 06 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo\\_norma=DEL&data=19420225&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo_norma=DEL&data=19420225&link=s)> Acesso em 09 fev. 2011

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm)> Acesso em: 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1962. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em 06 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, 1969. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm)> Acesso em 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 432/BSB, de 19 de julho de 1971.** Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio,

relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jul. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)> Acesso em 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)> Acesso em 06 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/L8711.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm#art3)> Acesso em: 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)> Acesso em 06 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em 09 fev. 2011

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997a.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/)

Antigos/D2406.htm#art8> Acesso em 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de**

**26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997b.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000.** Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3462.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm)> Acesso em 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 08 de maio de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 26 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)> Acesso em 06 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)> Acesso em 08 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no ensino médio:** propostas estruturais e emergenciais. MEC/CNE: Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007:** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de

educação. Diário Oficial de União n.º 239, de 13.12.2007, Seção 1, página 39/43. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em: 03 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº6. 755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Acesso em 06 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

BRIGNONI, Caroline Prado; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores para a educação profissional nos Institutos Federais. In: SEMANA DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS JATAÍ, 7. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2010. Disponível em

<<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/78/trabcompleto10>> Acesso em 08 de junho de 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, educação e saúde.** Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política econômica, finanças públicas e as políticas para educação superior: De FHC (1995 a 2002) a Lula (2003-2006). In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Políticas Educacionais e**

**Formação de Professores em Tempos de Globalização.** Brasília: Liber, UCDB, 2008.

CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro de.; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A política de educação profissional e tecnológica da rede federal – continuidades e tensões na trama dos decretos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 3. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2009. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/194.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/194.pdf)> Acesso em 13 ago. 2011

CHAPANI, Daisi Teresinha; CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; TEODORO, António. Políticas de formação docente na Bahia: uma análise a partir de pressupostos da teoria social de Habermas. In: **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores: Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 66-85, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em 15 mai. 2012.

CHAVES, Vera Lúcia J.; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** Brasília: INEP/MEC, 2008. p. 331-348.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

CODO, Wanderley, VASQUEZ-MENEZES, Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CONTRIBUIÇÕES para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [2009?]. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf)> Acesso em 20 mar. 2012.

CUNHA, Gregório Maranguape da. Formação dos professores de matemática do IFCE: em busca da identidade profissional docente. 2010. 88p. Relatório científico pós-doutoral. (Pós-doutorado em

educação) Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2010.

DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Caxambú, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5581--Int.pdf>> Acesso em 25 mai. 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editores Associados, 2001.

FIDALGO, Nara Luciene R.; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, Papyrus, 2009.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. O Papel das Instituições Federais de Educação Tecnológica na Formação de Professores. In: JORNADA NACIONAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2. **Anais eletrônicos...** São Luís, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/jornada2\\_livro.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/jornada2_livro.pdf)> Acesso em 08 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. As licenciaturas em Biologia e em Química nos institutos federais. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO – EDIÇÃO NACIONAL, 25. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2009a. Disponível em <[revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/753/329](http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/753/329)> Acesso em 08 de junho de 2011

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100-Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX. Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Fernando; MOURA, Dante. Investigando as causas da evasão na licenciatura em física do CEFET-RN. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2008. Disponível em <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/sys/resumos/T0207-1.pdf>> Acesso em 05 de junho de 2001

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HELENE, Otaviano. Os IFETs e a formação técnico-profissional. In: GRACIANO, M. (Coord.). **Em Questão - O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. v.4. São Paulo: Ação Educativa, p. 19-21, 2007. Disponível em: <[www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/ohelene.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/ohelene.pdf)> Acesso em 29 de fevereiro de 2012

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. **Revista Educação**. Maceió. Ano 13, n. 22, p. 57-72, jun. 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. n. 68, p. 163-183, dez. 1999.



\_\_\_\_\_); CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

LIMA, Fernanda Bartoly G. de; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia. Disponível em <<http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2011

MAIA FILHO, Osterne Nonato; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos, RABELO, J. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisas em defesa da História**. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/a\\_politica\\_brasileira\\_de\\_form.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf)> Acesso em 11 jun. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841)> Acesso em 20 mar. 2012.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as Práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. **Anais eletrônicos...** Paraná, 2009. p. 10208-10219 Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671\\_1108.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671_1108.pdf)> Acesso em 14 jun. 2012.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas:**

produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, Dante Henrique. A Licenciatura nos IFs: em busca de uma Identidade. In: FÓRUM NACIONAL DAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS, Natal, 2010. Disponível em <[http://www.ifrn.edu.br/fonalifes/trabalhos/Dante%20Henrique %20Moura.pdf/at\\_download/file](http://www.ifrn.edu.br/fonalifes/trabalhos/Dante%20Henrique%20Moura.pdf/at_download/file)> Acesso em 15 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2007. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simpósio2007/106.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/106.pdf)> Acesso em 13 jun. 2011

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Revista Holos**. nº 23, v. 3, p.26-42, 2007. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126/114>> Acesso em 05 de junho de 2011.

PACHECO, Eliezer (org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC, [2010]. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841)>

Acesso em 15 mar. 2012.

PANTALEO JUNIOR, Modesto; TAKEUCHI, Margareth Yuri; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Física do CEFET-SP. **Sinergia** (CEFETSP), São Paulo, v. 6, p. 36-43, 2005. Disponível em <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/sys/resumos/T0092-2.pdf>> Acesso em 18 de junho de 2011.

PEREIRA, Luiz Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic\\_ept.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf)> Acesso em 18 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. [Brasília: SETEC/MEC], [2009].

Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf)> Acesso em 18 mar. 2012.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo, Xamã, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, Luciene Lima de Assis; FRANCO, Leandro Rezende. A formação de professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 23. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2007.

Disponível em <[revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/112/106](http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/112/106)> Acesso em 08 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Formar professores em instituições tecnológicas: um novo caminho (?). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 2. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2008. Disponível em <[http://www.sitre.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_download/Formar\\_professores\\_em\\_instituicoes\\_tecnologicas\\_um\\_novo\\_caminho.pdf](http://www.sitre.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Formar_professores_em_instituicoes_tecnologicas_um_novo_caminho.pdf)> Acesso em 08 de junho de 2011

PIRES, Luciene Lima de Assis; SOARES, Christiane Assis Oliveira. Os cursos de formação de professores nos CEFET: a problemática evasão/repetência. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 24. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2008. Disponível em <[revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/502/251](http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/502/251)> Acesso em 18 de junho de 2011

REUNI recebe críticas de todos os lados. **Jornal da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ/Andes-SN**, Rio de Janeiro, p. 4. 12 jun. 2007.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil**: um estudo crítico sobre a expansão no ensino superior não-universitário no contexto de crise estrutural do capital. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2009.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Laura. A reforma universitária do governo Lula: continuidade ou ruptura com o projeto neoliberal? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2. **Anais eletrônicos...** São Luís, 2005. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/>>

joinppII/pagina\_PGPP/Trabalhos2/Deribaldo%20Santos\_Laura%20Santos307.pdf> Acesso em 26 mai. 2012

SANTOS, Nelma Ferreira dos. **A formação inicial de professores de Física em centros federais de educação tecnológica: contribuições e críticas**. 2004. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação e Humanidades, UERJ, 2004.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Rio Grande do Sul, v.30. n.02, 2005.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente. In: ALMEIDA, Malu (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Prouni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago, 2009.

SILVA, Caetana Juracy (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task=doc\_download&gid=3753&Itemid=> Acesso em 18 mar. 2012.

SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades**. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n.32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN**. 2006. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, Natal, 2006.

SILVA, Andréia Ferreira da. A Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5, COLÓQUIO

IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2007. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/31.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/31.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2012.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. Formação de professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO - CONNEPI, 5. **Anais eletrônicos...** Maceió, 2010. Disponível em <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/108/127>> Acesso em 08 de março de 2012.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído:** um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG. 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOARES, Christiane Assis Oliveira; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores no Brasil e o curso de licenciatura em física do IFG Campus Jataí: um estudo sobre a evasão e a repetência. In: SEMANA DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS JATAÍ, 7. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2010. Disponível em <<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/64/trabcompleto09>> Acesso em 08 de junho de 2011.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni\\_tec\\_inst\\_educ.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf)> Acesso em 08 de abril de 2012.

SOUSA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. **Anais eletrônicos...** Paraná, 2009. p. 10169-10182 Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920\\_1102.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf)> Acesso em 08 de junho de 2011

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Uma reflexão sobre a evasão no curso de licenciatura em Física do CEFET-SP. **Sinergia** (CEFETSP), São Paulo, v. 9, p. 11-18, 2008.

Disponível em <[http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia\\_2008\\_n1/pdf\\_s/sinergia\\_2008\\_v9\\_n1.pdf#page=10](http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2008_n1/pdf_s/sinergia_2008_v9_n1.pdf#page=10)> Acesso em 18 de junho de 2011

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: \_\_\_\_\_; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores: política e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, Deise Miranda. Olhando para a formação de professores de física nos centros federais de educação tecnológica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2005.

Disponível em <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0200-1.pdf>> Acesso em 08 de junho de 2011.

**IFRN**  
*Editora* 

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da EFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.





Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima (fernanda.lima@ifb.edu.br) é mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB), e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), onde atua no curso de Licenciatura em Dança. Lidera o Grupo Emancipa - Estudos e pesquisas sobre formação humana emancipatória. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e especialização em Psicopedagogia, pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Áreas de estudo e pesquisa: formação de professores, políticas educacionais, formação humana emancipatória.

Os Institutos Federais são instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, com a obrigatoriedade legislativa de oferecer 20% das suas vagas para cursos de formação de professores. Sua variedade de níveis ofertados, somando-se a seu histórico ligado à formação de educação técnica profissional, revela os Institutos Federais como um locus diferenciado, em comparação às outras instituições que também atuam na formação docente. Desta forma, levanta-se questões ligadas à vinculação da formação docente a instituições especializadas em educação profissional e tecnológica. Considerando que essa normativa participa de políticas educacionais voltadas para a formação de professores, questiona-se quais os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como locus de formação de professores. Buscando se aproximar da compreensão dessa questão, o livro realiza uma análise de documentos oficiais, utilizando o materialismo histórico dialético como eixo epistemológico. Pretende-se, portanto, com este livro, que as licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais, ao serem elaboradas ou reestruturadas, possam ter acesso a um exame crítico sobre os pressupostos políticos que estão presentes na consolidação dos IF como locus de formação de professores.

ISBN 978-1-56581-231-4

